

**UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI
FACULTATEA DE LITERE
DEPARTAMENTUL DE LIMBI STRĂINE APLICATE**

STUDII ȘI CERCETĂRI FILOLOGICE

SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE

NR. 11, 2012

PITEȘTI

**COMITET ȘTIINȚIFIC/COMITÉ SCIENTIFIQUE/ SCIENTIFIC
COUNCIL BOARD**

Laura BĂDESCU, Universitatea din Pitești, România
Nadjet CHIKHI, Universitatea din M'sila, Algeria
Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România
Jean-Louis COURRIOL, Universitatea Lyon 3, Franța
Dan DOBRE, Universitatea din București, România
Ștefan GĂITĂNARU, Universitatea din Pitești, România
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montréal, Canada
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Ludmila PRENKO, Universitatea de Stat din Daghestan, Rusia
Adriana VIZENTAL, Universitatea Aurel Vlaicu din Arad, România

**COMITET DE LECTURĂ/ COMITÉ DE LECTURE/PEER REVIEW
COMMITTEE**

Florentina ANGHEL, Universitatea din Craiova, România
Laurence ARRIGHI, Universitatea din Moncton, Canada
Luc COLLÈS, Universitatea Catholică din Louvain, Belgia
Liliana COPOSESCU, Universitatea Transilvania din Brașov, România
Annemarie DINVAUT, Universitatea din Avignon și Pays de Vaucluse, Franța
Anika FALKERT, Universitatea din Avignon, Franța
Lynne FRANJIE, Universitatea Stendhal-Grenoble 3, Franța
Enrica GALAZZI, Universitatea Catholică din Milano, Italia
Aurélie GODET, Universitatea Michel de Montaigne – Bordeaux 3, Franța
Kadachieva HAIBAT, Universitatea de Stat din Daghestan, Rusia
Olga INKOVA MANZOTTI, Universitatea din Geneva, Elveția
Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk, Polonia
Michael LANGNER, Universitatea din Fribourg, Elveția
Pascale LECLERCQ, Universitatea Paul Valéry, Montpellier, Franța
Michaela MUDURE, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, România
Marie-Françoise NARCY-COMBES, Universitatea din Nantes, Franța
Christian OLLIVIER, Universitatea din La Réunion, Franța
Floriana POPESCU, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
Steluța STAN, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
Cristiana-Nicola TEODORESCU, Universitatea din Craiova, România
James Frank WALKER, Universitatea Lyon 2, Franța
Stephen S. WILSON, City University, Londra, Anglia
Tatiana ZAGRYAZKINA, Universitatea de Stat, Lomonosov, Moscova, Rusia

**DIRECTOR REVISTA/ DIRECTEUR DE LA REVUE/ DIRECTOR OF
THE JOURNAL**

Laura CÎȚU

REDACTOR-ȘEF /RÉDACTEUR EN CHEF/ EDITOR IN CHIEF

Ana-Marina TOMESCU

**COLEGIUL DE REDACȚIE/COMITÉ DE RÉDACTION/EDITORIAL
BOARD**

Cristina Elena ILINCA

Raluca NIȚU

Ana-Maria POPESCU (STOICA)

ISSN 1583-2236

revistă anuală/revue annuelle/annual journal

BUN DE TIPAR

Tiraj 160 buc.

FACULTATEA DE LITERE

Str. Gh. Doja, nr. 41, Pitești, 110253, România

Tel. / fax : +40 0348 453 300

Editura Universității din Pitești

Târgul din Vale, nr. 1, 110040, Pitești, România

Tel.: +40 (0)348 453 116

CUPRINS / CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES

Lingvistică / Linguistics / Linguistique

LUDMILA ALAHVERDIEVA

Funcționarea conceptului de „hrană” - instrument de analiză a mentalității societății provinciale în romanul „Madame Bovary” de G. Flaubert / The Operational Concept of "Food" - an Instrument for Analysing Provincial Mentalities in G. Flaubert's Novel, "Madame Bovary" / Le fonctionnement du concept « nourriture » - instrument d'analyse de la mentalité de la société provinciale dans le roman de G. Flaubert « Madame Bovary » / 10

TATIANA ASHURBEKOVA

Contribuția perspectivei funcționale a propoziției în crearea imaginii personajului în discursul indirect liber / The Contribution of Functional Sentence Perspective to Character's Image Creation in Free Indirect Discourse / Sur l'apport de la perspective fonctionnelle de la proposition dans la création de l'image du personnage en discours indirect libre / 20

LAURA IONICĂ

Structurile cantitative și clasa morfologică a numeralului / Quantifying Structures and the Morphological Class of the Numeral / Structures quantitatives et la classe morphologique du numeral / 27

SILVIA ANDREIA PINTEA

Adverbele deictice de loc din limba română în structura discursivă / The Deictic Adverbs of Place in Romanian Discourse Structure / Les adverbes déictiques de lieu dans la structure discursive en roumain / 32

LUDMILA PRENKO

Moduri de denumire a personajelor feminine în poveștirile lui Guy de Maupassant / Ways of Nomination of Female Characters in the Short Stories by Guy de Maupassant / Nomination des personnages féminins essentiels dans trois nouvelles de Guy de Maupassant / 43

CHOKRI RHIBI

Marcatori de centrare și localizare spațială – cazul lui en plein + nume de loc / Centring and Location Markers - the Case of en plein + Place Name / Marqueurs de centrage et localisation spatiale - le cas de en plein + nom de lieu / 51

LOREDANA TROVATO

Observații asupra rolului strategic al paratextului în dicționarele de cinematografie / Notes on the Strategic Role of Paratexts in the Dictionaries of Cinema / Remarques sur le rôle stratégique du paratexte dans les dictionnaires du cinéma / 56

ANA-MARINA TOMESCU

Expressile idiomatice, piatră de hotar în învățarea francezei ca limbă straină / Idiomatic Expressions, Landmark in Learning French as a Foreign Language / Les expressions figées, pierre de touche dans l'apprentissage du français langue étrangère / 72

YAGUÉ VAHI

Figurile lexematice ale imaginației materiale în discursul poetic al lui Jean-Baptiste Tati Loutard: coeziune, coerență și congruență / The Lexematic Features of Material Imagination in Jean – Baptiste TATI Loutard's Poetic Discourse: Cohesion, Coherence and Congruence / Les figures lexématiques de l'imagination matérielle dans le discours poétique de Jean-Baptiste Tati Loutard : cohésion, cohérence et congruence / 79

Didactică / Didactics / Didactique

ISABELLE BERNARD

Predarea și punerea în scenă a literaturii franceze în universitățile francofone iordaniene: Le collier d'Hélène de Carole Frechette / Teaching and Staging French Literature in Francophone Jordanian Universities: Le collier d'Hélène by Carole Frechette / Enseigner et mettre en scène la littérature francophone dans les universités jordaniennes: Le collier d'Hélène de Carole Frechette / 91

AZIZOLLAH DABAGHI, JAFARI DAVOOD

Autocorectarea funcționează mai bine decât corectarea de către profesor în contextul învățării limbii engleze ca limbă straină / Self-correction Works Better than Teacher Correction in EFL Setting / L'autocorrection fonctionne mieux que la correction par le professeur dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais langue étrangère / 100

FABRIZIA DELVECCHIO

De ce fel de engleză avem nevoie? Proiectarea unui curs de engleză pentru farmaceutică / What English Do You Need? Course Design for EPP / De quel type d'anglais avons-nous besoin? La projection d'un cours d'anglais pharmaceutique / 109

CONSTANTIN MANEA

Observații venind din partea unui lexicograf în ceea ce privește unele dintre dificultățile lexicale și câteva obstacole cărora trebuie să le facă față cei care studiază limba engleză – ca și câteva sugestii privitoare la o serie de dicționare complexe / A Lexicographer's Remarks on Some of the Vocabulary Difficulties and Challenges That Learners of English Have to Cope with – and a Few Suggestions Concerning a Series of Complex Dictionaries / Remarques d'un lexicographe sur certaines difficultés de vocabulaire et certains défis auxquels les apprenants de l'anglais doivent faire face - et quelques suggestions relatives à une série de dictionnaires complexes / 122

AMIR MEHDI, ABDELKDER KHEIR

Impactul parametrului axiologic asupra orelor de învățare a limbii franceze în context multilingvist / The Axiological Parameter Impact on French Language Learning Class in a Multilingual Context / Le paramètre axiologique a-t-il un impact sur l'apprentissage en classe de FLE en contexte plurilingue ? / 135

NEMATULLAH SHOMOOSI, LOTFOLLAH KARIMI, AHMAD SHOMOOSI

O nouă privire asupra problematicii dobândirii primei limbi : nouă chestiuni majore repuse în discuție / A Closer Look at the Issues in First Language Acquisition: Nine Major Issues Revisited / Un regard plus profond sur la question de l'acquisition de la première langue: neuf questions majeures revisitées / 145

Limbaje de specialitate / Specialized languages / Langages de spécialité

KISENA NKUZI IYIMBA ALAIN

O încercare de întocmire a unui lexic al terminologiilor folosite de către exploatarea de aur din Kamituga / An Attempt at Drawing Up a Glossary of Terms Used by Gold Miners in Kamituga / Essai de lexic des terminologies en usage chez les exploitants d'or de Kamituga / 157

IRINA DURDUREANU

Critică literară și discurs de specialitate / Literary Criticism and Specialized Discourse / Critique littéraire et discours de spécialité / 170

OLESIA MIHAI, ELENA CIORTESCU

Un studiu al comunicării responsabilității sociale corporatiste determinată de

importanța părților interesate / An Insight into STAKEHOLDER-LED CSR

Communication / Une étude sur la communication de la responsabilité sociale des entreprises basée sur l'importance des parties prenantes / 177

Studii interculturale / Intercultural studies / Etudes interculturelles

LAURA BĂDESCU

Observații asupra cărților de blestem emise în Țara Românească (secolul al XVIII-lea) / Observations on the Books of Curses Issued in Wallachia (18th Century) / Remarques sur les livres de blasphèmes issus en Valachie (le XVIII^e siècle) / 183

FEE-ALEXANDRA HAASE

Studii de caz despre conceptele de comunicare culturală exprimate în terminologia germană a "discursului": contextul istorico-lingvistic al unui concept ca bază a studiilor de retorică contrastivă / Case Studies of Cultural Communication Concepts Expressed in the Germanic Terms for 'Speech'. The Historical Linguistic Background of a Concept as Ground for Studies in Contrastive Rhetoric / Études de cas des concepts de communication culturelle par les termes germaniques pour 'discours'. Le contexte

historique et linguistique d'un concept utilisé comme base pour les études en rhétorique contrastive / 190

YAO LAMBERT KONAN

Imaginea țăranului liber în Le roman de Renart / The Image of the Villein in Le roman de Renart / L'image du vilain dans Le roman de Renart / 208

KOUADIO GERMAIN N'GUESSAN

De la „negru” la „american african”: evoluția referentului identitar al negrilor din America / From “Negro” to “African American”: the Evolution of Blacks' Identity Referent in America / "De Nègre à Africain-Américain": l'évolution du référent identitaire des noirs en Amérique / 221

ROMUALD VALENTIN NKOUDA

Contactul (inter)cultural și profanarea mitului identității : o analiză a Die Farbe meines Gesichts de Miriam Kwalanda și Le ventre de l'Atlantique de Fatou Diome / The (Inter) cultural Contact and the Desecration of the Identity Myth: a case study of Miriam Kwalanda's Die Farbe meines Gesichts and Fatou Diome's Le ventre de l'Atlantique / Contact (inter) culturel et profanation du mythe identitaire: une lecture de Die Farbe meines Gesichts de Miriam Kwalanda et de Le ventre de l'Atlantique de Fatou Diome / 235

ADRIANA TEODORESCU

Modele de comunicare interculturală și folosirea limbajului în comunicarea asistată de calculator / Intercultural Communication Patterns and Language Use in Computer Mediated-Communication / Moyens de communication interculturelle et l'utilisation du langage dans la communication assistée par l'ordinateur / 247

**LE FONCTIONNEMENT DU CONCEPT « NOURRITURE » -
INSTRUMENT D'ANALYSE DE LA MENTALITÉ DE LA SOCIÉTÉ
PROVINCIALE DANS LE ROMAN DE G. FLAUBERT
« MADAME BOVARY »¹**

Abstract: *The article examines functioning of lexical units presenting concept "Meal" as an instrument generating fiction sense and images reflecting the life and morals of French provincial society in the XIX century.*

Keywords: *Cognitive, concept, conceptual representation, meal, unit, Flouer, provincial society, platitude, fiction image, fiction method.*

Настоящая статья представляет попытку описать в русле когнитивной лингвистики, постулирующей связь феноменов мышления и языка, художественную картину французского социума XIX века, представленную в романе Г.Флобера «Госпожа Бовари», в рамках текстового концепта «Еда», как средства эстетической и нравственной оценки персонажей и действительности. Этот роман был неоднозначно принят современниками писателя и до сих пор привлекает внимание исследователей совершенством форм и методов описания.

В. Набоков назвал психологический роман Г.Флобера сказкой: «Из всех сказок данной серии роман Флобера "Госпожа Бовари" - самая романтическая» (Набоков, 1997).

Н.Ф.Ржевская подчеркивает, что «Мадам Бовари» - это исследование современности, ведущееся средствами искусства, притом с помощью методов, близких методам естественных наук (Ржевская, 1991).

Широко известно, что Г.Флобер, блестящий стилист, был всегда в мучительных поисках слова и художественных приемов, способных адекватно передать глубинное содержание духовной и общественной жизни своей эпохи. Исследуя ранее звуковую и цветовую картину романа, мы убедились в оригинальности использования писателем лексических единиц звука и цвета для передачи эмоциональных состояний героини: ее физическое и нравственное угасание влечет адекватно угасание звука, цвета и света к концу романа.

Объектом настоящего исследования являются лексические единицы, вербализующие концепт «Еда». Цель нашего исследования — выявление специфических признаков актуализации концепта «Еда» в соответствии с художественными задачами автора, исследование лексических единиц, репрезентирующих данный концепт в романе, определение их значимости в отражении менталитета французского провинциального общества XIX века и влияния на смысловую динамику текста. Изучение «французской кухни» как таковой, ее классификации в задачи нашего исследования не входило, т.к. имеется достаточно исчерпывающая работа в этой области Т.Ю.Загряжской (2009).

Образы еды и питья относятся к числу универсальных и вечных в мировой культуре. Их актуализация в творчестве отдельных писателей и поэтов вызывается самыми разнообразными причинами как объективного, так и субъективного

¹ Ludmila Alahverdieva, Université d'Etat du Daghestan, Russie, wrozlav@hotmail.com.

характера. Они могут иметь социальный, этикетный, национальный аспекты (Сохань, 2007).

Вполне понятно, что еда для человека значит гораздо больше, чем средство удовлетворения физиологической потребности организма. Французский антрополог К.Леви-Стросс был одним из пионеров, кто обратился к изучению пищи с позиций, близких к семиотическому анализу (Леви-Стросс, 2006). Исследования Р.Барта в понимание еды как семиотики пробудили значительный интерес к этой теме (Барт, 1994). Изучая понятийные системы различных языков легко заметить, что лексические единицы с особыми культурно-специфичными значениями отражают не только образ жизни, быт, типичный для определенного языкового коллектива, но и образ мышления (Вежбицкая, 1996; Тер-Минасова, 2000).

Методологической основой для нашего исследования послужили фундаментальные труды в области когнитивной лингвистики, теории языка (Дж.Лакофф, Б.А. Серебренников, А.А Кибрик., В.И. Постовалова, Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев, З. Д. Попова, И. А. Стернин, Н.Н.Болдырев, Л.С.Гуревич и др.); лингвокультурологии (А. Вежбицкая, Н.Д. Арутюнова, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.И. Карасик и др.).

По воззрениям З. Д. Поповой и И. А. Стернина, когнитивная лингвистика имеет своим предметом исследование языковых средств (слов, словосочетаний, текстов), репрезентирующих в языке и речи определенные концепты, а также наиболее полное выявление содержания изучаемых концептов как глобальных единиц в их национальном своеобразии (Стернин, 2000; Попова, Стернин, 2001). Исследование различных концептов в художественном тексте представляется интересным и способствует более глубокому изучению творческого процесса писателей, выявлению их индивидуальности. В нашей работе используется определение концепта, под которым понимается не просто совокупность существенных необходимых признаков объекта, а ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом языкового выражения – совокупность лексических единиц, номинирующих и описывающих данный объект (Симакова, 2011).

В.В.Рожков справедливо замечает, что концепт богаче по содержанию, чем имеющиеся лексические средства, и каждое из них раскрывает какую-то его часть; только в совокупности они могут достаточно полно передать содержание концепта в речи (Рожков, 2007).

Многие исследователи разграничивают терминологически концепт и понятие. Так, Ю. С. Степанов пишет: «В отличие от понятий в собственном смысле термина, концепты не только мыслятся, они переживаются. Они — предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений. Концепт — основная ячейка культуры в ментальном мире человека» (Степанов, 2001: 43).

При анализе концепта используются разные методы, но общий принцип исследования заключается в том, что после выбора ключевого слова, наиболее полно отражающего интересующий нас концепт, мы обращаемся к языковому материалу. Ключевое слово должно быть связано с лексемами, представляющими поле концепта, общими семами. После сбора языкового материала проводится анализ его семантики, выявляется содержание концепта, а затем возвращаемся к семантике ключевого слова, дополняя ее новыми данными, собственно моделируем концепт.

Такую методику условно можно назвать «челночной» — от понятия к языковому материалу, затем снова к понятию на новом уровне (Трипольская, 1999).

Итак, концепт имеет сложное строение (ядро, периферию), эмоциональную окраску, содержится в культурной памяти народа. Для когнитивного описания лексической структуры художественного текста, для моделирования индивидуально-авторской картины мира, воплощенной в художественном тексте, существенными являются представления о систематизации лексических единиц на микро- и макроуровнях, связанных не только с их внутривидовыми отношениями, но и способами осмысления действительности, ее художественным конструированием в соответствии с миропониманием и интенцией писателя.

Е. Ю. Ваулина и Г. Н. Склярская подчеркивают, что окружающий человека мир представлен в лексическом составе языка и что лексика языка представляет собой человеческий опыт постижения природы, складывающихся в обществе отношений, собственной психической и умственной деятельности в обобщенном виде (Ваулина, Склярская, 1995).

Л.С.Гуревич вводит определение когнитивного пространства, которое представляет собой полиструктурное образование, включающее в себя когнитивные, семантические, семиотические, прагматические, психолингвистические, психофизиологические конститuenty, которые находятся в непростых, а иногда даже не поддающихся верификации связях и соотношениях (Гуревич, 2008).

В романе Г.Флобера «Госпожа Бовари» когнитивное пространство, которое подлежит анализу, представляет различные формы познавательного отражения действительности, связанные с концептом «Еда», поскольку было замечено намеренное использование писателем образов еды и питья, застолья, которые разбросаны по всему художественному пространству романа (52 контекста). По нашим данным исследователи творчества Г.Флобера не занимались специальным изучением проблемы актуализации концепта «Еда». Однако в работе Т.Ю.Загряжиной, посвященной описанию Франции в культурологическом аспекте, имеется анализ свадебного застолья Эммы Бовари. В своей статье мы попытаемся осветить этот вопрос и дать развернутую характеристику функционирования этого пласта образности в вышеназванном романе в соответствии с рядом других проблем, связанных с приемом пищи, описать некоторые фрагменты национальной языковой картины мира, связанные с концептом «еда» и рассмотреть основные сюжетные события, в поле которых входят лексические единицы «еда», исследуя пути и механизм образования глубинных смыслов текста.

Во многих фрагментах романа мы находим эпизоды завтрака, обеда, ужина, нередко праздничных угощений по поводу визита, свадьбы, других важных событий в человеческой жизни, что вполне соответствует флоберовскому методу объективного повествования и отвечает принципам художественного освоения мира с позиций реализма. Так, первая встреча Эммы и Шарля происходит на кухне, куда Эмма привела замерзшего доктора после долгой дороги и где готовился завтрак для работников фермы:

... M.Bovary, qu'elle fit entrer dans la cuisine, où flambait un grand feu. Le déjeuner des gens bouillonnait alentour, dans des petits pots de taille inégale. ... le long des murs s'étendait une abondante batterie de cuisine ... (p.46).

Автор описывает повседневное бытие зажиточной фермы, утро которой начинается с приготовления завтрака для работников в горшочках разных размеров, что предполагает разнообразие пищи, интерес к ней и заботу хозяев о своих рабочих.

В этом эпизоде используется лексика, связанная с приготовлением пищи и оборудованием кухни: существительные - *cuisine, feu, pot, batterie de cuisine*, глаголы: *flambait, bouillonnait* формируют ассоциативно-смысловое поле, связанное с ключевым словом-репрезентантом «кухня», как периферийным компонентом концепта «Еда». Этот эпизод, как и нижеследующий, повествует об устройстве провинциальной кухни 19 века, о важной роли еды в жизни французов, а также о гостеприимстве французов. Концептуальный смысл «завтрак» может быть выражен различными языковыми средствами, однако автор выбирает такие средства смысловыражения и такую схему связи лексических единиц «кухня-завтрак», которые лишь косвенно связаны с пищей, но в контексте (т.е. в определенной ситуации) они несут всю совокупность информации об активном начале дня на ферме и ясно выражают заданный автором концептуальный смысл.

Charles descendit dans la salle, au rez-de chaussée. Deux couverts, avec des timbales d'argent, y étaient mis sur une petite table, au pied d'un grand lit à baldaquin revêtu d'une indienne à personnages représentant des Turcs (p.47).

Однако автор не утруждает себя перечислением пищи, он описывает обстановку приема пищи в зале на первом этаже: два прибора с серебряными кубками на маленьком столике у подножья кровати с балдахином, где изображены турки, больше поражают воображение Шарля, чем еда. Эмма составляет компанию Шарлю в качестве хозяйки (отец сломал ногу и не может выполнять свои функции), что придает особый смысл эпизоду: Шарль не просто лекарь, он – гость. Это подтверждается лексикой: *deux couverts, des timbales d'argent, petite table*, которая образует ассоциативно-смысловое поле «прием», соотносящееся на периферии с концептом «Еда» и содержащее глубинный смысл «гость». Происходит концептуальная интеграция (Fauconnier, Turner 2002) и в сознании читателя в данной ситуации складывается следующая схема связи между понятийными областями, которая порождает формулу: *лекарь – это гость*. Подбор лексических единиц позволяет автору установить глубинные связи между ними, определить их семантический потенциал и показать читателю взаимопроникновение языковой и концептуальной картины мира. Автор намеренно реализует концептуальные переносы, являющиеся устоявшимися в европейском социуме и составляющими часть универсальной концептуальной системы. Читатель понимает, что визит Шарля нарушает беспросветную монотонность жизни Эммы на ферме, поэтому так романтичен оказанный прием, имеющий в дальнейшем серьезные последствия для смысловой динамики романа. Этот прием является, по сути, попыткой Эммы вырваться хотя бы на миг из тесно замкнутой среды социального бытия. Таким образом периферийная зона концепта становится значимой для понимания авторского намерения.

Эпизод также затрагивает проблему отношений между мужчиной и женщиной, которые являются более свободными во французском обществе: молодая девушка принимает молодого мужчину в своей спальне и с вином по французской традиции. Г.Флобер хочет быть достоверным благодаря детализации обстановки, запечатлевая моду века на восточные мотивы в убранстве комнат, на экзотизм даже в провинции. Провинциальное общество стремится подражать столичному.

В художественном тексте, рассматриваемом как вторичная моделирующая система, очень часто происходит переосмысление признаков объекта, и в результате создается новый эстетический образ обычного бытового предмета или явления, несущий в себе оценку, предусмотренную автором. А.Ю.Малафеев считает, что

семантическое переосмысление оказывается когнитивным процессом переосмысления не только конкретных лексических единиц, но и всего мировосприятия в целом (Малафеев 2008). С этим трудно не согласиться.

Так, в тексте романа встречается индивидуально-авторское семантическое переосмысление лексической единицы *dinde*, что позволяет выразить концептуальное содержание в образной форме:

... *le payement de sa jambe remise : soixante et quinze francs en pièce de quarante sous, et une dinde* (p.54).

В качестве оплаты за вылеченную ногу отец Эммы приносит деньги, а в благодарность – индюшку. Этот эпизод отражает, на первый взгляд, привычную и универсальную благодарность сельского жителя любой страны за оказанную услугу сельскохозяйственными продуктами. В данном эпизоде фигурирует существительное индюшка *dinde* в прямом значении как символ богатого подворья и изысканной птицы, которая является во Франции традиционным рождественским блюдом, дающим надежду на лучшее будущее. С синтаксической точки зрения существительное *dinde* является обособленным существительным. Это дает возможность предположить, что Г.Флобер неслучайно придает особый смысловой акцент этому слову. Принцип индивидуального осмысления события базируется на механизме когнитивной доминанты, в задачи которой входит передача наиболее значимой информации наиболее оптимальными средствами. В переносном значении по отношению к женщине существительное *dinde* обозначает «дура», «*дуреха*», т.е. в данном когнитивном пространстве происходит формирование метафорического значения полисемичного слова, получившего фиксацию в словаре. Таким образом, метафоризация происходит по схеме натуроморфной метафоры: человек- животное (птица) на основе определенной концептуальной характеристики «черта характера, поведения». Имплицитные приращения смысла приобретают двойственный характер: с одной стороны Эмма – изысканная молодая особа для этого захолустья, а с другой – дуреха, не умеющая воспользоваться своей красотой, воспитанием, положением. В результате согласования концептуальных характеристик двух исходных ментальных пространств образуется интегрированное ментальное пространство, в котором формируются новые комбинации концептуальных характеристик. Следует заметить, что в данном случае эстетическое осмысление эпизода базируется не только на разуме, но и на отцовских чувствах, здесь переплетаются характеристики субъективного и объективного характера. Можно предположить, что этим подарком отец Эммы как бы хочет взять в свои руки устройство судьбы своей «дочери-дурехи», на его взгляд. Автор вводит в текст этот визит отца Эммы к Шарлю Бовари после смерти его жены преднамеренно, как бы напомнить Шарлю о том, что его не забыли, разделяют его печаль и ждут с одной стороны, а с другой здесь проявляется крестьянский менталитет, крестьянская смекалка отца Эммы, стремящегося «пристроить» свою дочь. Таков типичный представитель французского зажиточного крестьянства: хитрец, делец, отец.

В нижеследующем эпизоде описывается посещение Шарлем фермы Берто и то внимание, которым его окружили, чтобы исцелить от печали. Актуализация ядерной зоны изучаемого концепта становится инструментом понимания смыслового содержания эпизода.

... *à son intention quelque chose d'un peu plus léger que tout le reste, tels que des petits pots de crème ou des poires cuites.... Charles se surprit de rire; mais le souvenir de sa femme, lui revenait tout à coup, l'assombrit. On apporta le café; il n'y pensa plus* (p.55).

Шарль – чувствительный человек, умеющий грустить, сопереживать, любить в рамках собственного понимания проблемы. На ферме его утешают как ребенка, угощая легкими блюдами французской кухни как *des petits pots de crème, poires cuites, le café*, которые популярны во французской кулинарии. И он начинает смеяться, однако время от времени его омрачают мысли о смерти жены. Прием контраста (*rire – assombrir*), используемый в этом эпизоде, подчеркивает детскую наивность Шарля, быструю смену настроения. Но вот принесли кофе и он уже больше об этом не думает (о смерти жены). Почему? Обычно кофе заключает французский ритуал приема гостей, обозначая конец визита. Очевидно, Шарль начинает осознавать, что жизнь продолжается и он думает уже об Эмме, о новых встречах с ней. Таким образом с помощью названия блюд, входящих в ключевой концепт «Еда», Г.Флобер создает картину трогательной заботы о Шарле в семье Эммы, не забывая при этом народную мудрость: «Путь к сердцу мужчины лежит через желудок». Однако насмешка писателя явно пробивается сквозь все гастрономические улады. Переосмысливая языковые структуры, автор организует репрезентацию знания особым образом и предлагает читателю модифицированную реальность, при этом концептуальный смысл становится более глубоким.

Эмма, еще недавняя воспитанница монастыря, умеет использовать деревенские традиции гостеприимства, принимая Шарля в своем доме, поскольку считает его подходящей партией для замужества. Она мечтает о своей доле счастья в этой жизни. Г.Флобер использует лексические единицы «Еда» для передачи тончайших нюансов местных нравов и поведения Эммы.

Selon la mode de la campagne, elle lui proposa de boire quelque chose. Il refusa, elle insista, et enfin lui offrit, en riant, de prendre un verre de liqueur avec elle. Elle alla donc chercher dans l'armoire une bouteille de curaçao, atteignit deux petits verres, emplit l'un jusqu'au bord, versa à peine dans l'autre et, après avoir trinqué, le porta à sa bouche (p.56).

Неожиданный визит Шарля в дневное время, когда все работают в поле, не заставил Эмму растеряться. Она поступает традиционно, по-деревенски, (также бы поступил ее отец, если бы он находился дома), но вероятнее всего, она это прочла в романах, предлагая Шарлю выпить стаканчик. Г.Флобер дает подробное описание этой сцены с помощью лексики, входящей как в ядерную, так и периферийную зону концептосферы «Питье»: глаголов *boire, verser, emplit, trinquer*, существительных *une liqueur, une bouteille de curaçao, deux petits verres*. В эпизоде используется много глаголов, которые подробно описывают действия Эммы. Анализ данных показывает, что актуализацию изучаемого концепта можно рассматривать сквозь воплощение определенных ценностных констант культурной системы конкретного исторического периода и пространства как высших ориентиров поведения, которые возникают не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека (Ломинина, 2003).

В процессе изучения эпизода создается впечатление, что писатель любит свою героиню. Она – естественна, деловита и скромна. В ее поведении не наблюдается никакой пошлости. Автор утверждает, таким образом, право на социальное равенство мужчины и женщины, но при этом соблюдается определенный этикет поведения. Писатель стремится всеми способами «обнаружить в этой тоскливой действительности тайны души и оттенки нравов» (Ржевская, 1991).

Характеризуя отца Эммы, как трудолюбивого и зажиточного нормандского фермера, жизнь которого полна крестьянских профессиональных трудностей, автор вводит эпизод, связанный с исследуемой концептосферой и который служит ключом

к пониманию его жизненных позиций, которые антипатичны автору. Актуализация концепта «Еда» становится инструментом для создания художественных образов и смыслов романа.

... et n'épargnait point la dépense pour tout ce qui regardait sa vie, voulant être bien nourri, bien chauffé, bien couché. Il aimait le gros cidre, les gigots saignants, les glorias longuement battus. Il prenait ses repas dans la cuisine, seul, en face du feu, sur une petite table qu'on lui apportait toute servie comme au théâtre (p.59).

Он не хочет и не будет себя ущемлять ни в чем. Его кулинарные пристрастия (*le gros cidre, les gigots saignants, les glorias longuement battus*), передаваемые с помощью названий блюд сытной и простой пищи, характерной для крестьянского быта, воплощают «кулинарный код» национальной культуры, который можно рассматривать как средство национальной идентификации, и отвечают его положению зажиточного фермера, не обделенного здоровьем. Обстановка, в которой осуществляется прием пищи, похожа больше на театральный спектакль. Это доказывает используемое автором сравнение (*servie comme au théâtre*). Подчеркивается некоторый плебейский романтизм, свойственный его душе. В целом описание свидетельствует о глубоко крестьянской, эгоистичной натуре отца Эммы, который привык к свободному, уединенному и одинокому существованию и которое его совсем не тяготит. Любит ли он свою единственную дочь? Ответить однозначно трудно, поскольку он походит к этому вопросу с крестьянских позиций ее полезности в фермерском хозяйстве:

Le père Rouault n'eût pas été fâché qu'on le débarassât de sa fille qui ne lui servait guère dans sa maison (p.58).

Будучи писателем-реалистом, Г.Флобер создает яркие реалистичные картины прозы жизни французского крестьянства, подчеркивая их индивидуализм, меркантилизм, ограниченность, архаичность и тоскливую серость. Г.Флобер акцентирует внимание читателя на эгоцентризме отца Эммы (*être bien nourri, bien chauffé, bien couché*), для которого главное – это удовлетворение собственных желаний, а Эмма рассматривается лишь как дополнительная обуза для его фермерского хозяйства (*ne lui servait guère dans sa maison*).

Нередко инструментом такого описания являются лексические единицы, репрезентирующие концепт «Еда» в романе, в актуализации которого просматривается глубинное авторское намерение. Текстовые изыскания в рамках когнитивизма заключаются в необходимости подняться от уровня языка в область мышления. С этой точки зрения важным представляется эпизод сложного построения, занимающий несколько страниц (pp.61–67) и повествующий о свадьбе Эммы и Шарля с типичной картиной ярмарочного сельского праздника (где застолье имеет первостепенное значение), который нашел достойное описание в работе Т.Ю. Загряжской (Загряжская, 2007). Коллективная трапеза является одним из важнейших факторов социального сплочения и его символом. Свадебный обед — это важный ритуал почти для всех известных культур. Ценности этого ритуала заключаются в культе семьи и брачных отношений. Именно в ценностной ориентированности заключаются истинный смысл застольного ритуала и его принципиальное отличие от повседневного приема пищи. Так, во время совместной трапезы высокой символическостью отличаются еда и питье и т.д. Как показывают наши исследования данного эпизода, лексические единицы, используемые Г.Флобером для описания трапезы, служат для манифестации и одновременно критики культурных ценностей провинциального французского социума.

C'était sous le hangar de la charretterie que la table était dressée. Il y avait dessus quatre aloyaux, six fricassées de poulets, du veau à la casserole, trois gigots et, au milieu, un joli cochon de lait rôti, flanqué de quatre andouilles à l'oseille. Aux angles, se dressait l'eau-de-vie, dans des carafes. Le cidre doux en bouteilles poussait sa mousse épaisse autour des bouchons et tous les verres, d'avance, avaient été remplis de vin jusqu'au bord. De grands plats de crème jaune, qui flottaient d'eux-mêmes au moindre choc de la table présentaient, dessinés sur leur surface unie, les chiffres des nouveaux époux en arabesque de nonpareille (p. 64).

Г.Флобер детально, с крестьянской расчетливостью, описывает свадебные явства: мясное, спиртное и сладкое с их местоположением на столе, что служит свидетельством не только их обилия и качества, но и хозяйского вкуса, толстого кошелька и гордости. Свадьба Эммы – это настоящий праздник «желудка» в духе Ф.Рабле, что подтверждается замечанием писателя:

Jusqu'au soir, on mangea. Quand on était trop fatigué d'être trop assis, on allait se promener dans les cours ou jouer une partie de bouchon dans la grange, puis on revenait à table (p. 65).

Особого внимания заслуживает описание свадебного торта, который привлек внимание всех гостей и вызвал громогласное восхищение (*qui fit pousser des cris*). Читателя поражает детальное описание сложной формы торта с использованием терминологической лексики архитектуры, религиозного культа, которая обычно не замечается мужчинами, однако Г.Флоберу удалось кинематографически точно запечатлеть как структуру, так и гастрономический состав этого кулинарного шедевра. Именно этот торт является отличительным признаком свадебного застолья от любого другого. Он должен выступать залогом счастливой жизни молодых супругов, но здесь его превратили в мещанскую пошлость, безвкусицу, олицетворение ничтожных человеческих вожделений.

On avait été chercher un pâtissier à Yvetot pour les tourtes et les nougats. Comme il débutait dans le pays, il avait soigné les choses; et il apporta, lui-même, au dessert, une pièce montée qui fit pousser des cris. A la base, d'abord, c' était un carré de carton bleu figurant un temple avec portiques, colonnades et statuettes de stuc tout autour, dans des niches constelées d'étoiles en papier doré; puis se tenait au second étage un donjon en gâteau de Savoie, entouré de menues fortifications en angélique, amandes, raisins secs, quartiers d'orange; et enfin, sur la plate-forme supérieure, qui était une prairie verte où il y avait des rochers avec des lacs de confiture et des bateaux en écales de noisettes, on voyait un petit Amour, se balançant à une escarpolette de chocolat, dont les deux poteaux étaient terminés par deux boutons de rose naturelle, en guise de boules, au sommet (p.65).

Сентиментальная провинциалка Эмма мечтала не о такой свадьбе, а о ночном романтическом венчании при факелах, но отец (и не только отец!) не мог понять ее идеи, ее стремления выйти за рамки обыденного, поэтому все превратилось в традиционную пошлость:

Il y eut donc une noce, où vinrent quarant-trois personnes, où l'on resta seize heures à table, qui recommença le lendemain et quelque peu jours suivants (p.61).

Национально-культурная коннотация является существенной при анализе концепта. Ее содержание представляет собой соотнесение языковых значений с тем или иным культурным кодом, которым владеют представители определенной лингвокультурной общности. Владение культурным кодом - ключ к адекватной интерпретации культурно-значимой информации, заключенной в концепте. В качестве такого кода и может быть назван концепт (Комлев, 1966), в нашем случае концепт «еда».

В результате нашего исследования нельзя не согласиться с точкой зрения П.Гамарра на роман «Госпожа Бовари», который считал, что Г.Флобер провел, серьезно и талантливо, глубокий анализ женского сердца и погони за счастьем в

богатом реальном контексте (Гамарра, 1985: 28). Заметим, что сам Г. Флобер остается невидим и неслышим на протяжении всего романа, но его насмешкой, скепсисом пронизано все произведение. Роман «Госпожа Бовари» - это олицетворение всеобщего измельчания и опошления, недаром из его чрева родился термин «боваризм».

Итак, изучение актуализации концепта «Еда» в романе «Госпожа Бовари» через когнитивные пространства писателя и читателя позволило сделать следующие выводы:

- концепт «Еда», являясь универсальным элементом структуры мира, представляется сложным образованием, в котором реализуются культурные, национальные, социальные, лингвистические и другие ценности, и который способен отражать особенности менталитета французской провинции;
- провинциальное французское общество, описанное сквозь призму актуализации концепта «Еда», характеризуется Г. Флобером негативно и воспринимается читателем как безграничная тупость, пошлость, бездуховность, меркантильность, безликость, ведущая к индивидуальным жизненным трагедиям и деградации общества в целом (в романе не представлены положительные герои);
- лексическая единица, вербализующая концепт «Еда», будучи языковым знаком, становится проводником в концептуальный мир, инструментом осмысления когнитивных процессов;
- индивидуально-авторское переосмысление лексических единиц, вербализующих концепт «Еда», рассматривается как когнитивный процесс, позволяющий в движении от лексической единицы к отражению объективной реальности открывать неизученные до сих пор смыслы и механизм их порождения ;
- концептуальные характеристики могут передаваться посредством глубинных связей ядерной лексики изучаемого концепта с контекстом, в котором она функционирует, эксплицируя скрытый, имплицитный смысл благодаря операции контекстуальной интеграции;
- гастрономические вкрапления в текст образуют определенный смысловой рисунок фрагмента текста, который можно представить схематически, и несут определенную социо-культурную информацию;
- концепт «Еда» образует особый пласт в художественном произведении и его функционирование в пространстве романа можно рассматривать как способ образной материализации художественной концепции автора;
- исследование специфики функционирования концепта «Еда» представляется полезным вкладом в изучение писательского наследия и динамики средств языковой выразительности;
- анализ лексических единиц концепта «Еда» на уровне 52 контекстов романа показал их значимость и эффективность в раскрытии авторского замысла и создании определенной тональности текста, а также их роль в интеграции содержательно-тематического, композиционного и стилистического единства романа;
- портретирование действительности, социальный анализ с помощью разного рода гастрономических меток как инструмента художественного исследования действительности являются новаторской стороной творческого процесса Г. Флобера.

Библиографический список

- Fauconnier, G., Turner, V., 2002, *Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, N.Y.;
Flaubert, G., 1974, *Madame Bovary*, Moscow;

- Барт, Р., 1994, *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*, Москва;
- Ваулина, Е.Ю., Склярская, Г.Н., 1995, «Картина мира в языковой метафоре», *Scando-slavika*, Tomus 41;
- Вежбицкая, А., 1996, *Язык. Культура. Познание*, Москва;
- Гамарра, П., 1985, *Читая и перечитывая*, Москва;
- Гуревич, Л.С., 2008, «Метакоммуникативные предикаты через призму когнитивного пространства коммуниканта», *Вопросы когнитивной лингвистики*, № 2, Тамбов;
- Загрякина, Т.Ю., 2007, *Франция в культурологическом аспекте*, Москва;
- Загрякина, Т.Ю., 2009, «Повседневная культура и национальные ценности», *Библиотечное дело*, №5, Москва;
- Комлев, Н.Г., 1966, « О культурном компоненте лексического значения слова», *Вестник МГУ*, сер.: *Филология*, №4, Москва
- Леви-Стросс, К., 2006, *Мифология: сырое и приготовленное*, Москва;
- Ломинина, З.И., 2003, «Эмотивный концепт как основа толкования фрагментов различных знаний», *Язык. Этнос. Сознание*, Т 1, Майкоп;
- Малафеев, А.Ю., 2008, «Индивидуально-авторское семантическое переосмысление лексических единиц как когнитивный процесс», *Вопросы когнитивной лингвистики*, № 2, Тамбов;
- Набоков, В., 1997, « Гюстав Флобер: «Госпожа Бовари», *Иностранная литература*, № 11. Москва;
- Попова, З.Д., Стернин, И.А., 2001, *Очерки по когнитивной лингвистики*, Москва;
- Ржевская, Н.Ф., 1991, «Гюстав Флобер», *История всемирной литературы*, Т 7, Москва;
- Рожков, В.В., 2007, *Метафорическая картина мира А. и Б. Стругацких* (на материале романа «Трудно быть богом», АКД, Новосибирск;
- Симакова, А.В., 2011, *Особенности функционирования языковых реалий с семантикой «пища»* (на материале произведений Ч.Диккенса), АКД, Ставрополь;
- Сохань, И.В., 2007, « Архитектоника повседневности: пища», *Культурология*, Москва;
- Степанов, Ю.С., 2001, « Семиотика концептов», *Семиотика. Антология*, Москва;
- Стернин, И.А., 2000, « Может ли лингвист моделировать структуру концепта?», *Когнитивная семантика.*, Ч.2, Тамбов;
- Тер-Минасова, С.Г., 2000, *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва
- Трипольская, Т.А., 1999, *Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты*, Новосибирск.

**THE CONTRIBUTION OF FUNCTIONAL SENTENCE
PERSPECTIVE TO CHARACTER'S IMAGE CREATION IN FREE
INDIRECT DISCOURSE¹**

Abstract: *The article investigates functional sentence perspective (FSP) as a tool of implicit transfer of information about characters' inner world and values in the free indirect discourse of 'Dubliners' by James Joyce. It is demonstrated that FSP significantly contributes to character's image creation by emphasizing connotative-modal information, highlighting the elements important for the author's implications understanding, presenting new information as given, as well as placing additional emphasis on sentence topics (themes in terms of FSP).*

Keywords: *Joyce, free indirect discourse, functional sentence perspective, sentence topic (theme), comment (rheme).*

Несобственно-прямая речь (*фр.* le style indirect libre, discours indirect libre *англ.* free indirect discourse, narrated monologue, represented speech, psycho-narration, hybridisation, the initial style, *нем.* erlebte Rede) имеет давнюю традицию изучения в западноевропейской и отечественной лингвистике и литературоведении. Сущность несобственно-прямой речи (НПР), как известно, заключается во взаимодействии, взаимопроникновении речи автора и речи персонажа, «двуголосости» текста (Бахтин, 1975:117). НПР представляет собой такой синтез авторской и персональной речи, в результате которого повествование формально остается авторским, но содержание высказывания переносится в область мышления героя. Считается, что НПР используется для раскрытия внутренних переживаний персонажа, его мыслей и впечатлений от происходящего, а также для передачи отношения автора к героям. НПР в большей мере, чем прямая и косвенная речь, способна захватить читателя и держать его в напряжении. Данному виду повествования посвящена обширная литература (см., например, обзоры в Никитина, 2003; Борисова, 2010). Особое внимание в этом плане привлекают произведения Дж. Джойса, послужившие материалом исследования и в настоящей работе. Исследователи отмечают следующую особенность стиля этого автора: «In Joyce's works the characters almost always speak in individualized or even idiosyncratic ways, and the typically Joycean technique of the "initial style" is to have a third-person narrator borrow such a character's marked idiom. The traditional objectivity of the narrative voice of a prose novel is here suddenly blended with the subjectivity of fictional characters to such a degree that the reader is confused as to which viewpoint and which attitude belong to the narrator, the character and the author. There is no longer a stable authority to take the reader by the hand. Every utterance has become a (self-)deluding defamiliarisation of someone else's thoughts or speech" (Klitgård, 2004:320).

В работе изучается та разновидность НПР, которую Дж. Лич и М. Шорт, а вслед за ними и другие исследователи называют *свободной косвенной мыслью (free indirect thought (FIT))* (Leech, Short, 1981; McIntyre, Bellard-Thompson et al., 2004). Она демонстрируется на примерах типа: The wailing of the child pierced the drum of his ear. [FIT] *It was useless, useless! He was a prisoner for life* (Joyce, *A Little Cloud*). (Курсив наш – Т.А.) Свободная косвенная мысль (внутренний монолог) в наибольшей степени отражает недоступный для окружающих внутренний мир персонажа; при

¹ Tatiana Ashurbekova, Dagestan State University, Russia, tiashu@mail.ru.

этом автор художественного произведения как бы временно отстраняется, оставляя читателя наедине с героем. Для внутреннего монолога характерны особые правила последовательности времен и сочетания форм наклонений, вместо первого лица используется третье, сохраняется манера речи персонажа, свойственные ему словечки и выражения, а в синтаксисе отмечается частое использование вопросительных и восклицательных предложений (Арнольд, 1981:203). Цель настоящей работы – показать, что свободная косвенная мысль имеет также определенные особенности коммуникативной (тема-рематической) организации, способствующие созданию образа персонажа и достижению психологической убедительности повествования.

Прежде чем перейти к рассмотрению примеров, уместно сделать несколько предварительных замечаний относительно актуального членения (АЧ) как инструмента анализа текста. В лингвистике существует традиция толковать АЧ как категорию, обладающую определенной прагматической основой. Суть ее заключается в том, что при построении высказывания адресант информации (говорящий, пишущий) ориентируется на ее адресата (слушающего, читающего) при выборе исходных элементов высказывания (темы) и, вместе с тем, ведет его за собой при выборе сообщаемого (ремы). Знакомство с работами, в которых приводятся определения темы и ремы и соответствующий анализ материала, показывает, что среди лингвистов почти не существует разногласий в вопросе практического установления ремы, во всяком случае, ее ядра, как коммуникативно наиболее значимого содержания высказывания. Большинство лингвистов признает также существенность начальной позиции для установления темы. Наиболее спорным моментом является роль *данного* (*given*) в АЧ. В последнее время широко распространилось мнение об автономности коммуникативной и информационной структуры текста (см., например, Апресян, 1988; Селиверстова, Прозорова, 1992; Кобозева, 2000; Крылова, 2009). Очевидно, мнение это справедливо, если толковать *данное* широко, отождествляя его с известной (*known*) информацией, т.е. информацией, выводимой из контекста, ситуации и разделенного знания (*shared knowledge*) коммуникантов (Daneš, 1974). Однако так называемое *активизированное данное*, то знание, которое, по предположению говорящего, находится в сознании слушающего в момент произнесения высказывания (Чейф, 1982:281; Падучева 1985:114), играет, на наш взгляд, решающую роль в формировании тематического статуса элементов высказывания. Этот статус модифицируется в предложениях второй инстанции (*second instance level sentences*), все элементы которых являются данными, либо, по крайней мере, квазиданными (Firbas, 1979). Один из элементов предложения второй инстанции наделяется, согласно коммуникативному намерению говорящего, высокой степенью коммуникативной значимости, отмечаясь ударением и повышением тона (*акцентным выделением* с семантикой контраста в терминологии Т.М. Николаевой (Николаева, 1982)). Относительно коммуникативного статуса подобных элементов существуют различные взгляды. Не имея возможности рассмотреть их в рамках данной статьи, отметим, что наиболее приемлемой представляется та точка зрения, согласно которой контрастно выделенный элемент является ремой (Firbas, 1979).

Исследователи коммуникативной организации высказывания и текста приходят к выводу о том, что выбор того или иного актуального членения способствует созданию различных прагматических эффектов. Б.А. Ильиш убедительно продемонстрировал это, подвергнув анализу начало первой главы

романа Э. Хемингуэя «По ком звонит колокол». Ему удалось показать, что выбранное автором актуальное членение заставляет читателя отождествлять себя с героем, смотреть на окружающее его глазами, что придает стилю Хемингуэя особую остроту и выразительность (Ильиш, 1969). В одном из более поздних исследований на материале полипредикативных предложений-абзацев из художественных произведений показано, что АЧ вносит вклад в достижение эффекта эмотивности (Коломийцева, 2011). В то же время приходится признать, что прагматический аспект выбора того или иного актуального членения применительно к различным функциональным стилям остается малоизученным.

Материалом для настоящего исследования послужили внутренние монологи персонажей рассказов из книги «Дублинцы» Дж. Джойса (Joyce, 1982). Сборник «Дублинцы», опубликованный в 1914 году, является первым зрелым произведением Джойса, в котором автор критически отобразил современное ему ирландское общество. В одном из своих писем Джойс признавался: “My intention was to write a chapter of the moral history of my country and I chose Dublin for the scene because that city seemed to me the centre of paralysis” (Fargnoly, Gillespie, 2006:46).

Рассмотрим следующий пример:

She stood up in a sudden impulse of terror. (1) *Escape!* (2) *She must escape!* (3) Frank *would save her*. (4) *He would give her life, perhaps love, too*. (5) *But she wanted to live*. (6) *Why should she be unhappy?* (7) *She had a right to happiness*. (8) *Frank would take her in his arms, fold her in his arms*. (9) *He would save her* (Eveline, p.66). (Здесь и далее курсив наш – Т.А.)

Приведенный пример является внутренним монологом молодой девушки, неудовлетворенной своим положением в семье отца и стоящей перед выбором: уехать за океан с молодым человеком, стать его женой, либо сдержать обещание, данное ею покойной матери, и, пожертвовав личным счастьем, заботиться об отце и младших детях. Поскольку, как отмечалось выше, НПП переносит читателя в область мышления персонажа, актуальное членение в данном виде повествования осуществляется от его лица. В коммуникативной организации приведенного внутреннего монолога обращает на себя внимание тесная смысловая связь рематических частей. Во втором предложении (П2) повторяется рема П1 (*escape*), но с новым модальным значением (*must escape*). Рема П3 – *would save* – каузативно связана с ремой *must escape*: бежать, чтобы спастись. В реме П4 *would give love, perhaps life, too* достаточно предсказуемо трактуется содержание ремы *would save*. В реме П5 – *wanted to live* – наблюдается транспозиция рематического *life* из П4, сообщается о желании Эвелин принять возможное избавление. Логическая связь ремы *wanted to live* и ремы П6 *why should be unhappy* очевидна: жить для героини означает жить счастливо, быть защищенной, любимой, что подтверждается содержанием последующих рем: *had a right to happiness* (П7) и *would take in his arms, fold in his arms* (П8).

Следствием высокой степени контекстуальной спаянности внутреннего монолога является смещение центра тяжести с содержательно-фактуальной на коннотативно-модальную информативность его рем, в результате чего возникает образ наивной девушки, неспособной к трезвому рассуждению. Во внутреннем монологе раскрывается состояние напряженной душевной борьбы героини, ее колебаний, вызванных противоречием между чувством долга и желанием личного счастья. В конце рассказа Эвелин отказывается последовать за Фрэнком на корабль. О том, что этот акт не был результатом здравого рассуждения, а явился следствием

внутренней закрепошенности героини, ее неспособности разорвать пути привычного монотонного существования, свидетельствует, в том числе, и слабо выраженная коммуникативная расчлененность несобственно-прямой речи в конце рассказа :

All the seas of the world tumbled about her heart. He was drawing her into them: he would drown her. She gripped with both hands at the iron railing.

‘Come!’

No! No! No! It was impossible. Her hands clutched the iron in frenzy. Amid the seas she sent a cry of anguish.

‘Eveline! Evvy!’

He rushed beyond the barrier and called to her to follow. He was shouted at to go on, but he still called to her. She set her white face to him, passive, like a helpless animal. Her eyes gave him no sign of love or farewell or recognition (*ibid.*, p. 67).

Рассмотрим далее внутренний монолог героя рассказа «Мертвые», считающегося шедевром англоязычной новеллистики XX века. Габриэль Конрой, известный в Дублине педагог и журналист, приезжает на бал в дом своих родственниц в прекрасном расположении духа. Раздеться в прихожей ему помогает молодая горничная, которую он давно знает:

‘Tell me, Lily,’ he said in a friendly tone, ‘do you still go to school?’

‘O no, sir,’ she answered. ‘I’m done schooling this year and more.’

‘O, then,’ said Gabriel gaily, ‘I suppose we’ll be going to your wedding one of these fine days with your young man, eh?’

The girl glanced back at him over her shoulder and said with great bitterness:

‘The men that is now is only all palaver and what they can get out of you.’

Gabriel coloured, as if he felt he had made a mistake and, without looking at her, kicked off his galoshes and flicked actively with his muffler at his patent-leather shoes (*The Dead*, p. 181).

Нежелание девушки принять игривый тон, ее неожиданный ответ поколебали в Габриэле уверенность в своем знании людей. Выведенному из состояния душевного равновесия герою начинает казаться, что речь, которую он приготовил для праздничного застолья, не будет понята гостями:

The indelicate clacking of the men’s heels and the shuffling of their soles reminded him that their grade of culture differed from his. (1) He would only make himself *ridiculous* by quoting poetry to them (2) which they could not understand. (3) They would think he was airing his superior education. (4) He would *fail* with them (5) just as he had failed with the girl in the pantry. (6) He had taken up a *wrong tone*. (7) His whole speech was a *mistake* from first to last, *an utter failure* (*ibid.*, p.182).

В приведенном примере рематические фокусы (коммуникативные центры) *ridiculous*, *was airing*, *fail*, *a mistake*, *wrong tone*, *an utter failure* с отрицательными эмотивными и оценочными коннотациями являются ключом к раскрытию подтекста внутреннего монолога. Автор имплицитно характеризует героя как человека, для которого высокое мнение о нем окружающих чрезвычайно важно, но не потому, что Конрой его ценит: оно просто является источником, питающим его самолюбие. Данный внутренний монолог является началом разоблачения автором социальной и человеческой несостоятельности героя. В одном из последующих вкраплений несобственно-прямой речи в текст рассказа в рематическом фокусе вновь оказывается слово *ridiculous* (П4), настойчиво подчеркивающее значимость внешних приличий в системе ценностей героя:

... Gabriel tried to banish from his mind all memory of the unpleasant incident with Miss Ivors. (1) Of course *the girl, or woman, or whatever she was*, was an enthusiast, but there was a time *for all things*. (2) Perhaps *he ought not to have answered her like that*. (3) But *she* had no right to call him a *West Briton* before people, even in joke. (4) *She* had tried to make *him* ridiculous before people, *heckling him and staring at him with her rabbit's eyes* (*ibid.*, pp. 191-192).

Следует также обратить внимание и на другие характеризующие особенности АЧ в вышеприведенном примере. К ним относятся, в частности, многокомпонентность и пропозициональный характер тем (выделены курсивом) и относительная краткость рематических частей (ср. обратную ситуацию во внутреннем монологе Эвелин), а также способ номинации тематических элементов. Габриэль как человек с аналитическим складом ума подводит базу под свои суждения и оценки, однако не может подавить свое раздражение, которое проявляется в отрицательных оценочных коннотациях тематических элементов: *the girl, or woman or whatever she was; heckling; staring with her rabbit's eyes*.

Характеризующий подтекст произведения может проявляться через сопоставление содержания элементов НПР, помещенных в рематический фокус, с содержанием всего рассказа. В качестве примера приведем размышления г-жи Муни, хозяйки пансиона с сомнительной репутацией, намеревающейся женить одного из квартирантов на своей дочери:

She was sure she would win. (1) To begin with, she had all the weight of *social opinion* on her side: (2) she was an *outraged mother*. (3) She had allowed him to live beneath her roof, assuming that he was *a man of honour*, and he had simply abused her hospitality (*The Boarding House*, p.86).

В предшествующем авторском повествовании г-жа Муни характеризуется как женщина не слишком щепетильная в вопросах морали. Коммуникативные центры *social opinion, outraged mother, a man of honour* привлекают внимание читателя к другой важнейшей черте г-жи Муни – ее лицемерию: рассчитывая на сочувствие общества, на деле она пренебрегает его мнением; она говорит о себе как о разгневанной матери, хотя роман дочери с квартирантом протекал при ее молчаливом одобрении; за словами о разборчивости в выборе квартирантов кроется корыстолюбие и расчет.

Характер смысловых отношений между ремами во внутреннем монологе оказывает определенное влияние и на функциональный статус соотнесенных с данными ремами тем. В следующем отрывке, передающем дальнейший ход размышлений г-жи Муни, отношения контрастного противопоставления между ремами *all very well : has to bear the brunt, content to patch up for a sum of money :: would not do so* распространяются и на тематические элементы *the man, the girl, some mothers, she*:

There must be reparation made in such case. It is all very well for *the man*: he can go his way as if nothing has happened, having had his moment of pleasure, but *the girl* has to bear the brunt. *Some mothers* would be content to patch up such an affair for a sum of money; she had known cases of it. But *she* would not do so. For her only one reparation could make up for the loss of her daughter's honour: marriage (*ibid.*, p.87).

В приведенном примере выделенные тематические элементы являются более акцентированными, чем «обычные» темы. Такая особенность коммуникативной организации несет, на наш взгляд, содержательную нагрузку, подчеркивая определенность позиции г-жи Муни, решительность ее намерений.

Посредством актуального членения может также раскрываться динамика нравственно-психологического состояния героя. В рассказе «Прискорбный случай» (“A Painful Case”) описывается реакция Джеймса Даффи, прототипом которого является брат автора Станислав (Fargnoly, Gillespie, 2006:66), на газетную заметку о трагической гибели оставленной им женщины:

The threadbare phrases, the inane expressions of sympathy, the cautious words of a reporter won over to conceal the details of a commonplace vulgar death attacked his stomach. Not merely had she degraded *herself*; she had degraded *him* (A Painful Case, pp.127-128).

Поскольку элементы сферы данного *herself* и *him* являются носителями контрастного удара, они рематичны. Информация, заключенная в темах *had she degraded and she had degraded*, является новой для читателя, однако преподносится под видом данной: для Даффи предосудительность состояния и поступков женщины очевидна. Описав далее последовавшие действия Даффи и внешние проявления его взволнованности происшедшим, Джойс вновь обращается к НПП:

He began to feel ill at ease. He asked himself what else could he have done. (1) He could not have carried on a comedy of deception with her; (2) he could not have lived with her openly. (3) He had done what seemed to him best. (4) How *was he to blame*? (*ibid.*, p.128)

Из внутреннего монолога видно, что Даффи от безоговорочного осуждения женщины перешел к попытке оправдать себя: мысль о собственной вине уже мучит героя. Это, в частности, явствует из коммуникативной структуры П4, где сочетание *he to blame* преподносится как данное, тематическое. Из последующего внутреннего монолога, где тематическими, коммуникативно исходными являются сочетания *he withheld life from her* (П1) и *he sentenced her to deaf* (П2), читатель видит, что Даффи осуждает себя как непосредственного виновника гибели женщины:

At moments he seemed to feel her voice touch his ear, her hand touch his. He stood still to listen. (1) Why had he withheld life from her? (2) Why had he sentenced her to deaf? (*ibid.*, p.129)

В рассказе не дается полной картины душевной борьбы Даффи - посредством АЧ отмечаются лишь ее основные этапы: осуждение другого человека – мысль о собственной вине – осуждение себя самого. Автор полагается на духовный опыт самого читателя, на его способность понять, что должно было совершиться в человеке, чтобы он перешел от состояния самодовольного покоя к пониманию того, что он стоит у края духовной бездны.

Подытоживая вышеизложенное, отметим, что актуальное членение в исследуемой разновидности несобственно-прямой речи может рассматриваться как одно из проявлений авторской эмпатии, т.е. способности создателя литературного произведения «представить себя на месте другого человека и понять его чувства, желания, идеи и поступки» (Щирова, Гончарова, 2007:179). Анализ темарематической организации свободной косвенной мысли свидетельствует о заметном вкладе АЧ в создание образа персонажа художественного произведения. Перенос акцента с содержательно-фактуальной на коннотативно-модальную информативность ремы, помещение в рематический фокус элементов существенных для раскрытия характеризующего подтекста произведения, дополнительное акцентирование тематических элементов, представление как коммуникативно исходного, тематического, содержания нового для читателя - вот те средства, с помощью которых передается имплицитная информация о внутреннем состоянии,

нравственных качествах, духовных приоритетах героев художественного произведения. Неявная передача такой информации приводит к тому, что внимательный читатель сам делает соответствующие выводы, чем достигается особая убедительность повествования в форме несобственно-прямой речи.

References

- Апресян Ю.Д., М., 1988, «Типы коммуникативной информации для толкового словаря», *Язык: система и функционирование*, 10-22.
- Арнольд И.В., 1981, *Стилистика современного английского языка*. М., Просвещение.
- Бахтин М.М., 1975, *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. М., Худ. лит.
- Борисова Е.С., 2010, «Исследование несобственно-прямой речи в итальянистике в 1920 – 1960-е гг.», *Известия Уральского государственного университета*, сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры, т. 75, №2, 232-241.
- Ильиш Б.А., Л., 1969, «Об актуальном членении предложения», *Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та*, т. 352, 27-33.
- Кобозева И.М., 2000, *Лингвистическая семантика*. М., Эдиториал УРСС.
- Коломийцева А.С., 2011, «Коммуникативно-прагматический потенциал полипредикативных сложных предложений-абзацев как единиц текста», *Культурная жизнь Юга России*, №1(39), 74-77.
- Крылова О.В., М., 2009, «Актуальное членение предложения», *Большая Российская энциклопедия*, т. 1, 373-373.
- Никитина Т.Г. 2003, *Лингвопоэтический анализ авторской модальности в произведении художественной литературы (на материале рассказов Дж. Джойса «Дублинцы»)*. Автореф. дис. ... канд. филол. наук., Самара.
- Николаева Т.М., 1982, *Семантика акцентного выделения*. М., Наука.
- Падучева Е.В., 1985, *Высказывание и его соотносительность с действительностью*. М., Наука.
- Селиверстова О.Н., Прозорова Л.А., СПб., 1992, «Коммуникативная перспектива высказывания», *Теория функциональной грамматики. Субъективность. Объективность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность/неопределенность*, 189-231.
- Чейф У., М., 1982, «Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения», *Новое в зарубежной лингвистике*, вып. 11, 277-316.
- Щирова И.А., Гончарова Е.Н., 2007, *Многомерность текста: понимание и интерпретация*. СПб., ООО «Книжный Дом».
- Daneš, František., Prague, 1974, “Functional sentence perspective and the organization of the text”, *Papers on functional sentence perspective*, 106-128.
- Fargnoly, A. Nicolas and Michael Patrick Gillespie, 2006, *Critical companion to James Joyce: A literary reference to his life and work*. N.Y., Fact and File.
- Firbas, Jan, Brno, 1979, «A functional view of ‘ordo naturalis’», *Brno studies in English*, vol. 13, 29-59.
- Joyce, James, 1982, *Dubliners. A Portrait of the Artist as a Young Man*. Moscow, Progress Publishers.
- Klitgård, Ida, 2004, “Dual voice and dual style: translating free indirect discourse in *Ulysses*”, *Nordic Journal of English Studies*. Vol. 3, No. 3, 319-345.
- Leech, Geoffrey N. and Michael H. Short, 1981, *Style in fiction*. London, Longman.
- McIntyre, Dan, Carol Bellard-Thompson, John Heywood, Tony McEnroy, Elena Semino and Mick Short, 2004, “Investigating the presentation of speech, writing and thought in spoken British English: A corpus-based approach”, *ICAME Journal*, No. 28, 49-76.

QUANTIFYING STRUCTURES AND THE MORPHOLOGICAL CLASS OF THE NUMERAL¹

Abstract: *The numeral has always been a long debated subject in the Romanian grammar, due to its heterogeneous nature. The debate is closely connected to the grammarians' generally stated idea that this lexical-grammatical class is denied the status of part of speech, being included in other grammatical classes. The present study is a bold attempt to demonstrate that the semantic and morpho-syntactic features categorize the numeral as an independent lexical-grammatical class, even though a series of elements interacts with other parts of speech. The values of the various types of numerals explain the morpho-syntactic heterogeneity of this class. Nevertheless, these values attributed to numerals must not be intermingled with the parts of speech themselves.*

Keywords: *heterogeneous, morpho-syntactic features, part of speech, numeral.*

The numeral, defined as a heterogeneous lexical-grammatical class, which interferes with the noun, adjective, pronoun or adverb, is one of the most controversial parts of speech both in studies of recent years and the history of the Romanian grammar. The numeral “is part of the semantic class of quantifiers and includes words and word groups with specific morphological and syntactic features.” (*GALR I*, 2008: 289)

The disputes rise from the fact that some experts, noting that the numeral mostly has the value of other parts of speech (adjective, noun, adverb), deny its grammatical status and distribute it to those word classes. According to Al. Rosetti and J. Byck, “the numeral is not a category itself, since it is about adjectives, pronouns, nouns or adverbs.” (*GALR*, 1945: 64). “The numeral is in fact an adjective, which instead of expressing actual features (colour, shape, dimension etc.) conveys quantifying features” (Iordan, 1956: 355). Other authors, on the contrary, take into account the common features of the numeral with the adjective, noun or pronoun and try to justify its status as an independent part of speech “the general semantic and grammatical characteristics lead to the idea that the numeral can be considered an independent part of speech...” (Dimitriu, 2000: 306)

The lack of homogeneity for the class, the adjectival value of certain numerals determining nouns and the adverbial value of other numerals do not represent solid arguments to demonstrate the inexistence of this part of speech. In order to delimit the class, it is necessary to highlight the specific semantic and grammatical characteristics of the words and establish the diagnostic contexts of numerals. Functionally, numerals vary according to the purpose they are used for, i.e. a group being cardinal and another ordinal.

Some numerals vary according to the grammatical categories of gender, number and case which are specific for nouns. There is not one single diagnostic context, but as many as there are types of numerals. This concept has been put forth by Z. Harris within the distributional type analysis and it has proved extremely useful to classify certain words in terms of morphology and to clarify their ambiguous status. In the case of the numeral, the diagnostic contexts are represented by interrogative elements: *câți / câte?* (cardinal numeral), *al cătelea / a căta?* (ordinal numeral), *câte câți / câte câte?* (distributive numeral), *de câte ori?* (adverbial numeral), *de câte ori mai mult / de câte ori mai mare?* (multiplicative numeral).

¹ Laura Ionică, University of Pitești, Romania, lionica1976@yahoo.com.

Therefore, the morphological features peculiar to all types of numerals and the presence of diagnostic contexts enforce the idea that the numeral differs from the other parts of speech and should be approached as a separate chapter in the Romanian grammar.

Cardinal Numeral and Adjective

Theoretically, cardinal numerals are unlimited in number, but due to reduced possibilities of the human brain, only small numerals have a relatively large frequency, unlike high numbers with a low usage. Nevertheless, the class of the cardinal numeral comprises a large number of words, easily recognizable in the decimal system.

The diagnostic context is rendered in the following structures: *Cât anume ai vândut?* (10 kilograme), *Câtă anume ai consumat?* (3 litri), *Câte anume vin?* (20), *Cât unt anume ai folosit?* (100 de grame), *Câtă miere nume ai consumat?* (4 kilograme), *Câți studenți anume ai chemat?* (10), *Câte camere anume ai închiriat?* (5)

As regards the status of the forms: *sută, mie, milion, miliard*, their noun value has been recognized, thus conveying different forms according to number: *sute / sutele* or case – they use a typical G–D noun construction, by means of indefinite article (*înțoarcerea sutelor / miilor de păsări călătoare*), or an analytical construction (*venirea unor sute de turiști*). In the singular, they are numerals if only preceded by *un / o*, while in the plural, they act like numerals only when preceded by other numerals from inferior classes. In constructions such as: *sute de muncitori, fiecare milion de lei, această mie de lei* etc., the numerical concepts are converted into nouns.

As regards the category of determination, the numeral corresponding to the singular form for one unit, i.e. one *un* (the form for the masculine) / *o* (the form for the feminine) gets the definite article, unlike the numerical concepts, *sută, mie, milion* which get both the definite enclitic article (*suta, milionul*) and the indefinite determiner (*o sută, un milion*).

As mentioned in the specialized studies, *un / o* can be in turn, numeral, indefinite determiner or indefinite pronominal adjective. In the presence of graphic forms, the numeral no longer designates a number, but a noun: *Am luat un opt la istorie*. The phenomenon has been described as “accidental substantivizations of the numeral, conversions made by syntactic and / or inflected means” (Graur, 1971: 108).

The numerical concepts *zeci, sută / sute, mie / mii, milion / milioane* require a separate discussion because of the classification difficulties pointed out by the grammarians. Considering the distributional properties, similar to those of the noun, some authors have proposed their inclusion in the noun class, though in subsequent studies they were analyzed as cardinal numerals. “The numerals *zece, sută, mie* act like feminine nouns....simple neologistic numerals *milion, miliard* and compounds of the type *bilion, trilion*,...act similarly to neutral nouns.” (Avram, 2001: 100)

In reality, there are a few arguments that support their inclusion in the numeral class. In terms of the category, the words *zeci, sute, mii* have fixed gender like the nouns and impose their gender on the adjective they precede (*alt miliard de euro, câteva mii de lei*).

The numerical concepts are based on the opposition sing. / pl.: *o sută, o mie* are in the singular, whereas *două sute, patru mii* are in the plural. Also, the forms can use the definite and indefinite determiners like the noun (*sutele de studenți, niște sute de oameni*). The plural forms can be preceded by quantitative adjectives, which is impossible for other cardinal numerals (*câteva / multe / atâtea sute de elevi* vs. **câteva douăzeci de cărți, *mulți treizeci de muncitori*).

All these arguments are enough to include the numerical concepts *zeci*, *sute*, *mii* in the noun class. The numeral is said to have kept intact the category of number and all the quantitative oppositions, unlike other parts of speech which have only assimilated the singular / plural opposition. In terms of the category of number, the numeral imposes a limit of the number form on the noun. “The numeral and the noun agree semantically, not grammatically: the adjectival numeral *un / o* requires a noun in the singular, while numerals higher than *un / o* require a noun in the plural.” (Graur, 1971: 8).

Semantically, *exactness* (precizia) is a specific definite feature of the numeral, while morphologically it renders the category of number through different means: suppletion (*zece/ zeci*), additional morpheme Ø (*douăzeci, treizeci*), additional morpheme *spre* (*unsprezece, paisprezece*), additional morpheme *și* (*patruzeci și șapte*) or *de* (*sute de milioane*) (Găitănar, 1993: 44).

In terms of the case category, the numeral occupies a questionable position. According to some authors (Golopenția-Eretescu, 1965: 618), the numeral does not know the category of case, while others consider the numeral invariable in terms of case (G. G. Neamțu, 1980: 249-250). The two morphemes specialized to render the grammatical case are the prepositions *a* and *la* for genitive and dative: *sosirea a trei președinți, dau la cinci orfani* and the semi-independent pronoun *cei / cele* for nominative and accusative and *celor, al celor* for dative and genitive: *am dat burse celor doi studenți*.

Based on several arguments, some scholars have concluded that “*a* and *la* are wholly involved in generating the value of these cases, which, in fact, denies their prepositional status, giving them instead the quality of formants in the analytical structure of numeral cases, i.e. morphemes.” (Neamțu, 1980: 250)

The forms *cei / cele / celor* are case morphemes, instead of gender and number morphemes. Cardinal numbers conveying the quantifying feature of the entities, are supposed to be in genitive or dative, only when preceded by *cel* (*Cei trei îmi sunt colegi, Despre cei doi se vorbește în sală, Casa celor doi este spațioasă, Celor doi le trebuie mai multă experiență*). “In such constructions, however, it cannot be definitely stated that *cel* is an adjectival determiner preceding the cardinal number or a demonstrative pronoun, in which case, the respective cardinal number is a numeral adjective.” (Dimitriu, 1999: 312). *Cel* is used as a means to express cases for ordinal numerals: *Cărțile celui de-al doilea (G), I-am oferit celui de-al doilea o bursă (D)*, in which context it is no longer a determiner.

The category of approximation

Although not a subject of extensive research, the category of approximation has been frequently mentioned in the grammar studies. In the past, people used to describe the object groups by different quantifying words called numerals (*mulțime, grămadă, turmă, grup, ceată*, etc.), but today such words are no longer part of the numeral class, since they do not specify an exact number. However, when the counting system was adopted, these words lost their role of “numerals”, being analyzed as quantifying nouns. There is some parallelism between numerals and these nouns, in that they express a quantifying semantic nuance, exact for numerals and approximate for nouns.

The category of approximation has so developed as to be divided into:

a. *Circumscribed approximation* which uses specific morphemes, approximation adverbs, adverbial phrases and prepositional phrases: *cam, circa, aproximativ, aproape, în jur de, cam la* etc., (*Cred că cei din organizație erau în jur de două sute*).

b. *Extreme approximation* which has a superlative value and is expressed by high or low indefinite numerals: *Am o mie și una de probleme de rezolvat*.

In the case of numeral omission, the limited approximation may get a superlative value, on a par with extreme approximation. In the enunciation *Au participat cam la patru sute de oameni*, *la* is no longer a preposition in the accusative, but a morpheme of approximation. Similar to approximation, *la* has no syntactic function.

Another way of indicating an indefinite number is the use of *n* letter, peculiar to mathematics. It is a symbol frequently used in everyday language and an indefinite substitute of a cardinal number: *Am de rezolvat n probleme* (foarte multe). The indefinite *n* has also extended to ordinal numbers, being often used in conversational phrases of the type: *I-am explicat a enșpea oară*, on older form of the phrase *a nu știu câta oară*.

c. Lower approximation is expressed by such morphemes as: *aproape*, *sub*, *până la*, *mai puțin de* and is equal to the comparative of inferiority. Nevertheless, distinction should

be made between the enunciations *Maria este mai puțin harnică decât fratele ei* and *Au*

plecat mai puțin de treizeci de oameni, where in the former example *mai puțin* is a proper comparison, while in the latter *de treizeci* is the object of the comparison, not a comparison *per se*.

d. Upper approximation is rendered by a numeral preceded by the preposition *peste* or combinations such as: *mai mult de*, *mai bine de*, *și mai mult*, *și mai bine* (*Trebuie să împrumut mai bine de zece mii de euro*, *S-au prezentat peste șizeci de profesori*).

e. Limited approximation implies the insertion of the compound preposition *până la* between two numerals (*Au venit patruzeci până la patruzeci și cinci de elevi*) or the use of the morpheme *între...și* (*Temperaturile vor fi cuprinse între zece și doisprezece grade*).

Therefore, the numeral implies the opposition + / - *exactness*, the latter being a category of approximation. In terms of this category, there is a correlation between numeral and the category of comparison. The numeral *per se* can be equal to the positive, the lower approximation corresponds to the comparative of inferiority, the upper approximation assimilates with the comparative of superiority while the extreme approximation corresponds to the superlative form of the adjective.

Cardinal numeral adjective

Cardinal numeral adjectives, except for *un / o* have the same phonetic basis as cardinal numbers, they determine the governing nouns with which they agree in gender, number and case, having the syntactic function of attribute. In the enunciation *Bărbatul avea trei fii*, the numeral is said to have adjectival value, i.e. it acts as an adjective to the governing noun.

Based on different arguments, grammar studies have aimed to establish whether constructions with numerals preceded by the preposition *de* have a pronominal or an adjectival value. In statements of the type *Am vândut treizeci și unu de tablouri*, traditional grammar considers that the syntactic relation is overturned, in which case the numeral acts as a noun and subordinates to the next term by means of *de* with a syntactic function of prepositional substantival attribute (*douăzeci și trei de elevi*, *o mie și una de probleme*).

Functionally, there is no difference between *doisprezece elevi* and *douăzeci și unu de elevi*, since both specify the number information. Morphologically, the agreement in gender between the numeral and the noun is a favorable argument to interpret the numeral in both constructions as an adjective taking on the gender of the determined noun.

Regardless of the presence or absence of *de*, when the numeral precedes a noun, it acts as an adjective. In such cases, the preposition “does not generate a syntactic group and does not impose a case restriction upon the noun.” (Dindelegan, 2003: 80).

The preposition is a required formant of the construction as can be easily seen in phrases such as: *astfel de*, *extraordinar de*, *destul de*, where the first element is subordinate, while the second is the governing element.

It can be concluded that in the structure *Numeral + de + Noun* (*Am vândut patruzeci și două de oi*), the second is the governing element, while the first accompanied by *de* is the subordinate term, as in *Numeral + Noun* (*Am vândut treisprezece oi*). In both cases, the numeral has an adjectival value and the syntactic function of an adjectival attribute.

Another particular case is the form *un / o* which can also incorporate the value of a cardinal numeral adjective. This is known by that *un / o* opposes to a cardinal numeral adjective higher than *two* (*o poveste este adevărată și două povești sunt false*).

In other contexts, the numeral adjective acting as an attribute can replace an ordinal number: *kilometrul 43*, *pagina 101*, *etajul 8* etc., showing the number of an object. The approach of the morphological class of the noun has aimed to partially solve the contradictions existing in the grammar studies. The analysis has highlighted the morpho-syntactic and semantic characteristics, in order to establish that the numeral is an independent lexical-grammatical class, even if a series of elements interact with other parts of speech.

Morphologically, the elements of the class have a specific semantic feature + *exactness*, which determines the quantitative oppositions. Semantically, the numeral is an exact numerical quantifier opposed to non-numerical quantifiers represented by indefinite pronouns or quantifying adverbs (*mulți*, *puțini*, *câțva*, *destul* etc.).

Due to the diversity of opinions, the numeral remains a chapter opened to linguistic research, both in terms of the nature of its elements and the richness of theoretical details.

Bibliography

- Avram, M., 2001, *Gramatica pentru toți*, ediția a III-a, București, Humanitas;
- Cobeț, D., 2000, *Observații privind clasa numeralului în istoria gramaticii românești*, SCL, LI, nr.1, pp. 49-64;
- Dimitriu, C., 2000, *Tratat de gramatică a limbii române*, Iași, Editura Institutul European;
- Doetjes, J., 1965, *Quantifiers and selection; One distribution of quantifying expressions in French, Dutch and English*, Holland, Institute of Generative Linguistics;
- GALR, I-II, 2005, *Gramatica limbii române*, Editura Academiei Române;
- Găitănanu, Șt., 1993, *Numeralul în limba română – studiu descriptiv și istoric*, Editura Calende;
- Golopenția-Eretescu, S., 1965, *Locul numeralului în structura grupului nominal*, în SCL, XVI, nr.5;
- Graur, Al., 1971, *Puțină aritmetică*, București, Editura Științifică;
- Guțu Romalo, V., 2005, *Clase de cuvinte*, GALR I, pp.37-60;
- Iordan, I., 1956, *Limba română contemporană*, București, Ed. Ministerului Învățământului;
- Neamțu, G.G, 1980, *Flexiunea cazuală a numeralului*, în LR, XXIX;

- Nedelcu, I., 2004, *Unele utilizări ale prepoziției de* în limba română actuală, în vol. *Tradiție și inovație în studiul limbii române*, București, Editura Universității din București, pp. 183-194;
Pană Dindelegan, G., 2003, *Elemente de gramatică. Dificultăți, controverse, noi interpretări*, București, Humanitas Educațional;
Rădulescu, M., 1998, *O nouă interpretare a valorilor numeralului cardinal*, LLR, nr.3, pp. 7-11;
Saramandu M., 1999, *Numeralul – parte de vorbire eterogenă*, LR, XLVIII, nr. 1-2, p.129-136.

LES ADVERBES DÉICTIQUES DE LIEU DANS LA STRUCTURE DISCURSIVE EN ROUMAIN¹

Abstract: *The theory of assertion opens new possibilities of studying and classifying adverbs of place from the perspective of their functioning in context. Their approach from the discourse perspective reveals the deictic character of some of the components along with the special position that they have within the grammatical structure. The main objective of this study is to describe the manner in which the adverbs of place contribute to the expression of space in the Romanian language, in different types of communication (oral communication and fictional text – I have used Ion Manolescu's novel, "Derapaj" as a support for the fictional text). From the communicative point of view, these categories of adverbs represent important elements for an accurate decoding of an assertion and have multiple functions in the discourse structure. Due to the deictic component, a semantic and functional re-analysis of adverbs of place has been requested.*

Keywords: *adverbs of place, deictic, discursive.*

Le concept philosophique de *l'espace*, défini dans le DEX (1996: 1006) de la manière suivante: „*formă obiectivă și universală a existenței materiei, inseparabilă de materie, care are aspectul unui întreg neîntrerupt cu trei dimensiuni și exprimă ordinea coexistenței obiectelor lumii reale, poziția, distanța, mărimea, forma, întinderea lor (...), loc, suprafață, întindere limitată (...) loc liber între două obiecte, distanță, interval*” devient une catégorie linguistique à travers son intégration dans le langage. C'est celui qui prend la parole qui s'érige en repère et trace les coordonnées d'une situation de communication/d'énonciation. L'émetteur, par l'initiation de l'acte de langage, se place en tant qu'origine du message; celui-ci est *le ici absolu* qui est le point de repère d'un *là* (proche ou éloigné), de l'inclus et de l'exclus (*dedans/dehors*), du haut et du bas (*haut/bas*), de la droite et de la gauche (*à droite/à gauche*), de *en avant* et de *en arrière*, autant de dimensions symétriques qui articulent une typologie spatiale.

La position et les déplacements du locuteur ne se laissent ni exprimés, ni pensés sans une certaine référence aux points, aux lignes, aux surfaces, aux volumes, aux distances qui s'inscrivent dans un espace dépendant de *ici* et de *là*, inhérents à son propre corps. Les classifications pour la catégorie de l'adverbe que nous avons faites dans cet article ont eu en vue le rapport à un point de repère, représenté principalement par l'émetteur.

Pour voir le rôle joué par les adverbes déictiques de lieu dans l'articulation du discours, du point de vue de leur fonctionnement, nous avons proposé un regroupement des adverbes de lieu dans une perspective pragmatique-sémantique.

La classe des adverbes de lieu comprend des éléments qui indiquent les circonstances ou les coordonnées spatiales d'une situation de communication, telles: *la*

¹ Silvia Andreia Pinteia, Université « Ștefan cel Mare », Suceava, Roumanie, pinteasilvia@yahoo.com.

position, la direction ou la distance d'un individu ou d'un objet par rapport à un point considéré repère:

a) ► *Mihnea își recuperase o moșie acolo, o bucată mică de pământ, cu o casă în mijloc.*¹ (Manolescu, 2006: 98)²

Là, Mihnea avait récupéré des terres, une petite propriété ayant une maison au milieu.

► *Bănuiesc că nu ne-ai chemat aici doar ca să ne-arăți tubul. Ce-i înăuntru?* (Manolescu, 2006: 102)

Je suppose que tu ne nous as pas appelés ici seulement pour nous montrer le tube. Qu'est-ce qu'il y a dedans ? [la position de l'objet et la distance par rapport au locuteur]

b) ► *Locuiește aproape/departe; Il habite proche/loin.* [la distance par rapport au locuteur]

► *Mihnea a tras o măsuță lângă pat, departe de sticlă și de pahare* (Manolescu, 2006: 102)

Mihnea a approché du lit une petite table, loin de la bouteille et des verres. [la distance par rapport à un autre point de repère]

c) ► *Încotro mergi ? / Où³ vas-tu?*

► *Maria a început să plimbe lentila ușor, de la stînga la dreapta și de sus în jos. Deasupra clipea ochiul expertei.* (Manolescu, 2006: 103)

Maria a commencé à promener la lentille doucement, de gauche à droite et du haut en bas. Au-dessus il y avait l'œil de l'expert qui clignotait. [la direction]

Le repère peut être représenté par le locuteur (égocentrisme), par l'interlocuteur ou par une entité extérieure au cadre dans lequel l'énonciation est produite et qui implique les participants. Les adverbes de lieu „acolo” *là* et „aici” *ici* marquent la distance par rapport au locuteur et ils peuvent être aussi réalisés à travers le couple antonymique „aproape/departe” *proche/loin*. Pour l'adverbe „înăuntru” *dedans*, mais aussi pour le couple adverbial „înăuntru/afară” *dedans/dehors*, l'espace désigné adverbiallement peut inclure le protagoniste de l'acte de communication. Dans les énoncés du point b), les adverbes marquent la distance par rapport au locuteur ou par rapport à un autre point de repère précisé par l'adjectif de l'adverbe (*de la bouteille*), et dans le dernier exemple (c), l'adverbe exprime la direction.

Ceux-ci sont des adverbes référentiels qui trouvent leur référence dans la situation de communication. Lorsqu'ils expriment des références circonstancielles, renvoyant à la situation de communication, les adverbes de lieu fonctionnent d'une manière déictique.

¹ Pour mettre en évidence le fonctionnement des adverbes déictiques, nous avons fait appel à des exemples du roumain que nous avons ensuite traduits en français, dans la mesure où ceux-ci peuvent adopter les mêmes valeurs et accomplir les mêmes fonctions.

² La plupart des exemples que nous avons pris en discussion pour l'analyse des aspects qui tiennent à la problématique des adverbes de lieu ont été tirés du roman de Ion Manolescu, *Derapaj* (l'image d'ensemble du texte respecte en grande mesure les normes de la langue littéraire, mais on y trouve aussi des insertions d'éléments qui caractérisent l'oralité). Les autres exemples ont été conçus ponctuellement, ayant comme modèle le langage commun, oral.

³ Dans ce cas-ci, on ne respecte pas la correspondance d'ordre sémantique et pragmatique, car en traduisant l'adverbe déictique roumain *încotro* par l'adverbe français *où*, on remarque premièrement du point de vue sémantique le passage d'une classe d'adverbes à une autre, et en deuxième, l'adverbe *unde/où*, n'admet de valeurs déictiques ni en roumain, ni en français.

Dans la situation où les adverbes de lieu fonctionnent d'une manière anaphorique/cataphorique, en précisant le sens par rapport à des éléments appartenant au contexte linguistique, ils représentent la classe des adverbes substitués.

► *Singurul moment care ne mai salva era cel în care mergeam sîmbăta la „IMai” sau „Floreasca”. Acolo, orașul dispărea sub o copertină albastră, înghițit de freamătul și strigătele țărănilor veniți să-și vîndă marfa.* (Manolescu, 2006: 400)

Le seul moment qui nous sauvait encore était celui où, le samedi, on allait à IMai ou à Floreasca. Là, la ville disparaissait sous une couverture bleue, engloutie par le frémissement et les cris des paysans venus pour vendre leur marchandise.

► *Acolo, la intersecția Marilor Clasici, te pomeneai iar cu tentația sub nas.* (Manolescu, 2006: 21)

Là, au carrefour des Grands Classiques, la tentation arrivait à l'improviste juste à ton nez.

Beaucoup de ces adverbes peuvent aussi avoir le rôle de connecteurs discursifs en établissant la liaison entre les unités du discours et en assurant, d'une part, la cohésion syntaxique et la cohérence sémantique et, d'autre part, sa progression:

► *Pe aproape. Să zicem că mi-a vîndut cineva pontul cu-o casă liniștită la mare și mi-a dat și cheile.* (Manolescu, 2006: 250)

Assez proche. Disons que quelqu'un m'a donné le tuyau d'une maison calme au bord de la mer et m'en a aussi donné les clés.

► *Și aici, povestea se bifurcă, plimbată în direcții diferite de uruitul motorului.* (Manolescu, 2006: 410)

Et là, l'histoire se bifurque, promenée dans des directions différentes par le ronflement du moteur.

La mobilité sémantique est mise en évidence par la possibilité qu'ont les adverbes temporels d'apparaître dans l'énoncé à côté des syntagmes qui précisent le lieu, et vice-versa: les adverbes spatiaux peuvent accompagner des expressions qui désignent le temps. Les uns comme les autres peuvent devenir des déictiques discursifs.

► *Am făcut pană la mașină acum doi kilometri. / J'ai fait une panne il y a¹ dix kilomètres.*

► *Mult mai încolo am aflat de la maică-mea de episodul cu pușcăria: abia prin anii '80, când nu mai conta nimic.* (Manolescu, 2006: 412) / *Beaucoup plus tard² (plus loin dans le temps) j'ai appris de ma mère l'épisode avec la prison: seulement dans les années '80 lorsque rien ne comptait plus.*

► *E un restaurant retras la zece minute de aici. / Il y a un restaurant isolé à dix minutes d'ici.*

► *Viața mea crescuse și se modelase strîmb de-aici dintr-un exces de imagini și stări în care crezusem cu prea multă încăpățînire: că sînt ale mele, că au vreo valoare, că le pot păstra nealterate, transportate prin timp ca niște sfinte moaște la care să mă rog de fiecare dată cînd ceva avea să meargă rău.* (Manolescu, 2006: 36-37)

¹ Dans ce cas-ci, l'expression il y a, spécifique à la langue française, n'est pas compatible avec l'adverbe de temps maintenant. De cette manière, la mobilité sémantique caractéristique à la langue roumaine dont nous avons parlé, ne se réalise plus.

² Tout comme pour l'autre note en bas de page, les sens qu'adoptent les adverbes traduits en français ne se plient pas sur l'information sémantique des adverbes du roumain; c'est pour cela que les adverbes pris en discussion dans cet exemple n'ont pas les mêmes valeurs.

D'ici ma vie avait évolué et avait été modelée d'une manière tortueuse à cause d'un excès d'images et d'états dans lesquels j'avais trop cru: qu'ils étaient les miens, qu'ils avaient de la valeur, que je pouvais les garder inaltérés, transportés à travers le temps comme des reliques sacrées auxquelles je priais chaque fois que quelque chose allait mal.

► *Unghiurile sunt egale. De aici rezultă că triunghiul este echilateral.*

Les angles sont égaux. *D'ici* résulte que le triangle est équilatéral. [„ayant comme référent une structure propositionnelle, les groupes adverbiaux *d'ici*, *de là* fonctionnent comme des phrases” (GALR, I, 2005: 598)]

Lorsqu'ils apparaissent dans des textes appartenant au style scientifique, les adverbes „aici/acolo” *ici/là* perdent souvent leur valeur temporelle et sémantique, étant employés comme des connecteurs.

L'organisation linguistique de l'espace

En ce qui concerne la perception habituelle et l'organisation linguistique, l'espace suppose une infinité de lieux qui peuvent être occupés par un objet, dans des moments donnés divers. La localisation représente la situation d'une entité par rapport à une autre, liées par un système de relations plus ou moins abstraites.

La position/la localisation d'un objet dans l'espace implique un repère et peut être décrite à l'aide de l'axe horizontal et vertical, qui réalisent un système de coordonnées, illustrées par les couples adverbiaux: „în față/în spate” *devant/derrière*, „(în)sus/ (în)jos” *haut/bas*, „înainte/înăpoi” *avant/en arrière*. Si on se rapporte à l'émetteur en tant que repère, on obtient un troisième axe: la latéralité („la dreapta/la stânga” *à droite/à gauche*).

L'espace est extérieur à l'individu, mais dans la mesure où il contient celui-ci, le locuteur peut lui donner sa propre interprétation. L'espace est ainsi le résultat d'une configuration et d'une description subjective, réalisée par l'émetteur. On peut donc distinguer un *espace réel* et un *espace mental*.

L'*espace réel* est celui de l'univers qu'on habite et que nous pouvons décrire par la précision des limites, des dimensions ou des voisinages et qui permet le placement d'un objet tridimensionnel (*Cartea este sus/în față/la dreapta / Le livre est en haut/en face/à droite*), bidimensionnel (*Aici se găsește cea mai bună pâine din oraș / Ici se trouve le meilleur pain de la ville.*), unidimensionnel (*Aici mă doare. /C'est ici que j'ai mal.*, en indiquant l'endroit douloureux). On peut aussi faire la différence entre un espace réel du texte en tant qu'espace physique (*Am ajuns acolo cu trenul. / Nous sommes arrivés là par le train.*) et un espace réel du texte:

► *De aici încolo, n-ar mai fi decît o chestiune de permutări.* (Manolescu, 2006: 280)

À partir de là, il ne s'agirait plus que de permutations.

L'*espace mental* peut être déterminé par le souvenir d'un espace réel (*Acolo, la bunici, mergeam în fiecare vară. /Là, chez les grands-parents, on allait chaque été.*) ou peut être un espace hypothétique / construit par la fiction (*Aici, în Grădina Ursului, Harap-Alb stătu la pândă. / Ici, dans le Jardin de l'Ours, Harap-Alb fit le guet.*)

Le locuteur a la capacité de se déplacer mentalement dans n'importe quel point utile à la perspective de laquelle il décrit une scène:

► *Din Unirii, am cotit la dreapta pe Splai, apoi încă o dată la dreapta, spre Curtea Domnească.* (Manolescu, 2006: 116)

De Rue Unirii, je suis allé à droite sur Splai, puis encore une fois à droite, vers Curtea Domnească.

► *Pînă la Constanța, n-au mai fost probleme. Soarele tăiase cîteva felii din toamna asta nesuferită. Se răsfraseră pe geamul lateral, deși lumina cădea departe: aici un deal, dincolo un gard de piatră, puțin mai la dreapta niște frunze uscate și incolore.* (Manolescu, 2006: 203)

Jusqu'à Constanța, on n'a plus eu de problèmes. Le soleil avait coupé quelques tranches de cet automne insupportable. Elles s'étaient répandues sur la vitre latérale, même si la lumière tombait loin; ici une colline, là une haie de pierre, un peu plus à droite quelques feuilles sèches et incolores.

► *Constanța e departe de București. / Constanța e aproape de Medgidia.*

Constanța est loin de Bucarest. / Constanța est proche de Medgidia.

Tout en proposant une vision égocentrique du monde, la description linguistique sert comme point de départ pour la position dans l'espace des autres éléments. Une position qui n'est pas précisée prend toujours comme point de repère la position du locuteur (*Constanța mi se pare departe/Constanța me semble loin.*), qui peut être réelle, virtuelle ou déterminée par un transfert total (comme dans le cas d'une conversation téléphonique lorsque le locuteur offre des informations concernant le lieu où se trouve l'allocutaire, au moment de l'énonciation: *Caută sus, în dreapta, în cutia albastră și vei găsi plicul. / Cherche en haut, à droite, dans la boîte bleue et tu trouveras l'enveloppe.*)

La relation d'intériorité est impliquée dans la signification de quelques adverbes tels: „înăuntru, (în)afară” *dedans, dehors*. En ce qui concerne l'emploi des adverbes qui indiquent un espace extérieur par rapport à un espace intérieur, il n'y a pas d'interprétations différentes ou ambiguës:

► *Copilul a rămas afară. / L'enfant est resté dehors.* („afară”/dehors substitue un lieu extérieur à celui où le locuteur est entré).

► *Lada e pe dulap, iar bluza e înăuntru. / Le coffre est sur l'armoire, et la blouse est dedans.* (le substitut anaphorique „înăuntru”/dedans renvoie tout locuteur au coffre et non pas à l'armoire, même si les deux noms désignent une intériorité).

Par conséquent, au moment où le locuteur construit son cadre de référence pour décrire la situation spatiale qu'il évoque, il doit prendre en considération les traits des différents objets auxquels il se rapporte.

La localisation et l'orientation en espace des adverbes déictiques

Les concepts de localisation et d'orientation, dépendants d'une entité prise comme point de repère, sont fondamentaux pour l'analyse sémantique et pragmatique des adverbes de lieu.

Le plus souvent, l'émetteur configure l'espace en fonction de la position que celui-ci occupe par rapport au corps humain. La situation la plus fréquente dans la communication orale est celle dans laquelle la localisation prend comme repère le locuteur: *Vino aici! Monumentul este în față. / Viens ici! Le monument est devant vous.* La localisation est faite par rapport au locuteur, étant un positionnement relatif, au sens qu'il est modifié en fonction du changement de la position du locuteur: *Dulapul este în dreapta / L'armoire est à droite.* (ce qui est désigné par „în dreapta”/ à droite peut être aussi bien désigné par „la stînga”/ à gauche ou par „în față” / devant, „în spate” derrière). Un énoncé du type: *Școala este aproape de aici. / L'école est proche d'ici.* peut être interprété selon deux coordonnées: l'école est proche de l'espace où se trouve le locuteur, ou du moment où l'on fait l'énonciation.

► *Din cauza lui El Nino ăsta, s-au produs niște schimbări. Da' nu așa, de-aici pînă la colț, ci pe distanțe mari, dintr-o parte-ntr-alta a continentului.* (Manolescu, 2006: 276)

À cause de cet El Nino, des changements se sont produits. Mais pas de cette façon, d'ici jusqu'au coin, mais sur de grandes distances, d'une part à l'autre du continent. Dans cet énoncé, le repère spatial est flou, étant réalisé en fonction de la position du locuteur, mais aussi en fonction de la manière de laquelle l'événement est relaté parce que l'on souhaite son amplification par l'usage des expressions d'intensification.

En ce qui concerne l'identification extralinguistique des lieux désignés par les adverbes de lieu, il y a des situations où l'interprétation d'un même adverbe peut varier. Dans le cas d'une communication orale *face à face*, la localisation en espace d'un objet qui ne peut pas être repéré à un moment donné dans la situation de communication est réalisée à l'aide des adverbes déictiques qui s'adaptent du point de vue spatial à la perspective du locuteur, plus rarement aux coordonnées spatiales de l'interlocuteur:

► - *Cum putem ajunge la universitate?*

- *Mergeți înainte, apoi la dreapta și pe prima stradă la stînga.*

- *Comment peut-on arriver à l'université?*

- *Allez tout droit, ensuite tournez à droite et prenez la première rue à gauche.*

Pour situer un objet dans un certain lieu, il faut tenir compte du positionnement d'un autre objet apparu dans la situation de communication, mais aussi de la direction dans laquelle se déplace le locuteur. Si l'on se trouve dans une voiture qui est en train d'être parkée dans un endroit où se trouve une autre voiture, alors dans un énoncé tel: *Parchează mașina în față!* / *Gare la voiture devant!* la locution adverbiale „în față”/devant peut désigner soit le lieu situé devant la voiture en mouvement, soit le lieu devant la voiture qui est déjà garée. Même si la signification de „în față”/devant est décodé, d'habitude, par renvoi au contexte situationnel, dans ce cas la situation de communication ne fournit pas tous les éléments nécessaires au décodage linguistique. Le positionnement implique fréquemment l'évaluation de la distance entre celui qui prend la parole et l'objet localisé. Lorsque le locuteur et l'interlocuteur ne se trouvent pas dans le même espace pendant la communication (*Și ce vreme e acolo?... E frumos? / Quel temps fait-il là?... Fait-il beau?*), les adverbes peuvent renvoyer autant à l'espace du locuteur qu'à celui de l'interlocuteur.

On peut distinguer de la sorte la localisation externe (*Copilul se joacă afară. / L'enfant joue dehors*) et la localisation interne (*Ninge! Intrăm înăuntru. / Il neige! On rentre dedans*).

► *În dreapta strălucea complexul ăla imens, hangar lîngă hangar, cu acoperișurile din tablă ondulată.* (Manolescu, 2006: 195)

À droite brillait ce complexe blanc, immense, un hangar après l'autre, aux toits de toile ondulée. (orientation en tandem, du même côté que le repère)

► *Tot prin dreapta, ajungeai la RAR, locul unde fiecare bucureștean și-a dus măcar o dată mașina, la „omologare și autentificare”.* (Manolescu, 2006: 195)

Toujours par la droite, on arrivait à RAR, l'endroit où chaque Bucarestois a emporté au moins une fois sa voiture pour «homologation et authentification».

► *Scrieți-vă numele pe lucrare sus în dreapta.*

Écrivez vos noms sur l'épreuve en haut à droite. (orientation dans la glace, face à face avec le repère)

Le choix des termes employés par le locuteur peut varier tant en fonction des facteurs liés à sa perception (la distance par rapport à un objet, l'angle duquel il regarde, etc.), ce qui détermine l'interprétation de cette description comme étant subjective, que

selon le rôle joué par la description du discours qu'il construit. La première situation vise surtout la communication orale, la deuxième, le texte littéraire écrit. La plupart du temps, les réalités extérieures au locuteur sont construites en fonction de celui-ci et de la manière dont il perçoit la réalité, en imposant des repères précis : față" et „spate" / *devant* et *derrière*. Dans d'autres cas il est quand même difficile de parler d'orientation. Par exemple: un arbre, une pierre ne possèdent pas un *devant* et un *derrière* pour pouvoir décoder exactement ce qu'on veut transmettre par l'énoncé: *Copilul s-a oprit în fața copacului. / L'enfant s'est arrêté devant l'arbre*. Dans de telles situations, la seule orientation possible pour les entités de ce type est celle attribuée par le locuteur, en rapport avec lui-même ou avec un autre repère.

Dans une communication verbale (lorsque deux hommes parlent directement, face à face, à petite distance l'un de l'autre) peuvent apparaître des perceptions différentes de la distance et du positionnement des objets de leur voisinage. Le même „în spate"/*derrière* peut envoyer à des lieux différents selon l'orientation des interlocuteurs (dans l'énoncé: *Telefonul este în spate. / Le téléphone est derrière*, on peut comprendre soit que le téléphone est derrière l'interlocuteur, soit qu'il est dans la partie de derrière de la maison par rapport à la chambre dans laquelle a lieu la communication). Les choses se compliquent dans le texte littéraire, lorsque nous n'avons pas la possibilité de visualiser les objets dans l'espace, fait pour lequel l'émetteur est obligé à décrire le plus clairement possible les coordonnées spatiales dont il parle et c'est pour cela que, dans la plupart des cas, les adverbes de lieu fonctionnent comme anaphoriques/cataphoriques:

► *Eu merg în spate, la ușă. Domnu' procuror se duce cu invitația în sală. [...] Pe urmă, iese normal prin față, ca și cum nimic n-ar fi. Robanu vine și el prin spate, când îi fac semn. Intrăm în culise și punem mâna pe impostor. Ne vedem la mașină. Maria ne-așteaptă aici, cu motorul pornit.* (Manolescu, 2006: 311)

Je vais derrière, à la porte. Monsieur le procureur va avec l'invitation dans la salle. [...] Ensuite, il sort par devant, comme si rien ne s'était passé. Robanu vient lui aussi par derrière quand je lui fais signe. Nous entrons dans les coulisses et nous saisissons l'imposteur. Nous nous rencontrons à la voiture. Maria nous attend ici, le moteur en marche.

La classification sémantique des adverbes de lieu

Dans la dernière édition de la *GALR* (2005: 595) parue sous l'égide de l'Académie, il n'y a pas une classification proprement-dite des adverbes circonstanciels de lieu. Les seules précisions sont celles qui ont en vue la possibilité du groupement des adverbes de lieu en trois sous-classes, en fonction des traits suivants: *position, direction et distance*. On a considéré nécessaire de réaliser une classification pragmatique pour compléter les informations adverbiales, mais aussi pour expliquer le passage des adverbes d'une sous-classe à une autre, en fonction du contexte.

Le classement que nous proposons a en vue le positionnement par rapport à la deixis, mais aussi des traits sémantiques spécifiques (*localisation, orientation et distance*). En fonction de celles-ci, les adverbes sont groupés en trois grandes catégories d'adverbes:

- **situationnels:** „aici/acolo, undeva, pretutindeni" / *ici/là, quelque part, partout;*
- **d'orientation:** „înainte/înăpoi, în stînga/în dreapta" / *devant/derrière, à gauche/à droite;*
- **d'évaluation de la distance:** „aproape/departe" / *proche/loin.*

La taxonomie que nous avons proposée présente, à une vue d'ensemble, trois classes distinctes. Mais, à l'intérieur de ces classes, il y a fréquemment des glissements d'une sous-classe à l'autre, en fonction du contexte verbal où ces adverbes apparaissent.

Par exemple, l'adverbe déictique „aici” / *ici* est encadré dans la première sous-classe (celle situationnelle) dans le contexte suivant: *Iar intrarea nu-i aici, trebuie să trecem de fațadă.* (Manolescu, 2006: 533) *L'entrée n'est pas ici, il faut passer de l'autre côté de la façade.*, mais il peut cesser d'être strictement situationnel dans un énoncé du type: *Vino aici!* / *Viens ici!* parce qu'il implique le vecteur de déplacement imposé par le verbe *venir*.

Par conséquent, en fonction du contexte communicatif, on peut identifier des valeurs sémantiques différentes. On donne, à titre d'exemple, quelques énoncés appartenant à des styles fonctionnels différents¹.

Dans le texte scientifique, la fonction principale de l'adverbe „aici” / *ici* est celle de prophrase :

► *Condiția A-B-C, echivalentă cu B aparține \AC\, se exprimă aici prin $d(A,B)+d(B,C) = d(A,C)$ și $d(A, B) \cdot d(B,C) \cdot d(A, C) \neq 0$.* (Fundamentele aritmeticii, 1983: 131)

La condition A-B-C, équivalente à B appartient \AC\, s'exprime ici par

$d(A,B)+d(B,C) = d(A,C)$ și $d(A, B) \cdot d(B,C) \cdot d(A, C) \neq 0$.

Dans le texte scientifique, cet adverbe prend une signification métaphorique :

► 29. *Și iată că au început să strige: „Ce legătură este între noi și Tine, Isuse, Fiul lui Dumnezeu? Ai venit aici să ne chiniești înainte de vreme?”* (Noul Testament: 931)

29. *Et voilà qu'ils ont commencé à crier: Qu'y a-t-il entre nous et Toi, Jésus, Fils de Dieu? Es-tu venu ici² avant le temps pour nous tourmenter?*

Dans la communication spontanée, le côté sémantique s'associe à celui pragmatique car l'interprétation des significations de l'adverbe renvoie automatiquement aux positions du locuteur et de l'interlocuteur: *Băi, Costică, este sigur aici?* (IVLRA, 2002: 50) / *Costica, c'est sûrement ici ?*

Lorsque ces adverbes sont accompagnés par des prépositions, leur signification est donnée par celles-ci. On propose les exemples suivants:

► *Pun eu ceasul și dau trezirea; pînă atunci nu ne mișcăm de aici.* (Manolescu, 2006: 536)

Je mets le réveil et je vous fais réveiller; jusqu'à ce moment-là on ne bouge pas d'ici. [*d'ici* désigne exactement le point, la position fixe où se trouve le locuteur]

¹ Pour mettre en évidence les différentes valeurs sémantiques des adverbes de lieu, on a pris comme repère des textes qui appartiennent à des styles fonctionnels différents : pour le style scientifique, les exemples ont été tirés de l'ouvrage „Fundamentele aritmeticii și geometriei” et pour celui religieux, le corpus de textes a été extrait du Nouveau Testament

² Le fonctionnement de l'adverbe *ici* dans cet énoncé a une valeur déictique métaphorique. Même s'il n'offre pas d'indications précises concernant la position ou le lieu, on fait appel à la conscience religieuse des chrétiens qui peuvent donner à l'adverbe *ici* le sens du nom générique la Terre. On crée de la sorte l'opposition mentale avec l'adverbe *là* qui fait référence à l'espace divin, non spécifique et inconnu à l'homme ordinaire.

► **Măsoară de aici pînă acolo.**

Mesure d'ici jusque là. [„du lieu où se trouve le locuteur jusqu'au point précisé, limité”] (valeur déictique gestuelle)

► **Venea de pe acolo.**

Il venait à peu près de là. [indique approximativement la zone + la direction]

La deuxième sous-classe (*d'orientation*) impose au contexte dans lequel les adverbes sont présents des informations concernant l'orientation stricte des objets et des personnes par rapport au locuteur. Ainsi, dans un énoncé du type : *Trebuie să-l ajungă. Este înainte!, Il faut le rattraper. Il est en avant!* l'adverbe „înainte” / *avant* a une signification plus exacte, donnée aussi par le sens directionnel de l'adverbe, qui indique précisément l'orientation du locuteur.

La dernière sous-classe (*d'évaluation de la distance*) a comme éléments constitutifs les adverbes du couple oppositionnel „aproape/departe” / *proche/loin*. Ceux-ci renvoient à un sens local (*proche* – „à une petite distance, dans le voisinage”, *loin* – „à grande distance”) et peuvent être utilisés avec des morphèmes d'intensité (*plus, très*) :

► *Cămășile noastre se zăreau de departe, în carouri albe cu bleu.* (Manolescu, 2006: 60)

On distinguait nos chemises de loin, à carreaux blancs et bleus.

► *Mă simțeam obligat, șantajat să zîmbesc și să merg mai departe, duhînd a parizer, ca și cum nu s-ar fi întîmplat nimic.* (Manolescu, 2006: 73)

Je me sentais obligé, pressé de sourire et d'aller plus loin, sentant le salami, comme si rien ne s'était passé.

La classification pragmatique et discursive des adverbes de lieu

Le critère principal du regroupement que nous proposons est représenté par le rapport entre la position exprimée par l'adverbe et le repère, qui peut coïncider ou non avec la place occupée par l'émetteur dans le processus de communication. Dans une communication orale, tout énoncé est décodé en se rapportant à la situation d'énonciation qui l'a généré, de sorte que tous les éléments linguistiques de type déictique qui participent à la composition de l'énoncé procurent leur signification du contexte extralinguistique.

L'analyse du fonctionnement des adverbes dans différents types de textes a mis en évidence le fait que tous n'établissent pas le même type de relation sémantique ou/et pragmatique avec le locuteur ou avec le point de repère. La dépendance d'un certain repère constitue la composante sémantique fondamentale des adverbes de lieu: la majorité des adverbes de lieu se situe en espace en se rapportant à un point de repère qui peut coïncider avec le lieu de l'émetteur; il y en a peu qui ne prennent pas en considération le repère („oriunde, pretutindeni” / *n'importe où, partout*).

Il y a deux grandes classes d'adverbes de lieu:

1. Les adverbes dépendants d'un repère (les adverbes déictiques dépendants seulement du locuteur et les adverbes dépendants d'un repère qui peut être aussi le locuteur). On peut y grouper aussi des couples opposants: „afară/înăuntru” / *dehors/dedans*, „dinainte/dinapoi” / *devant/derrière*, „înainte/înăpoi” / *avant/arrière*, „deasupra/dedesupt” / *dessus/dessous*, „în/din față/spate” / *dans/d'en face/de derrière*, mais aussi les adverbes „alături, dimpotrivă, dimprejur, împrejur” / *à côté de, au contraire, autour de*;

► **Dedesubt**, angrenajul de mușchi, nervi și-oscioare, irigat de litri de sânge și

apă; un proces calm și silențios, precis ca un experiment de laborator. **Deasupra**, o floră

de molecule de praf, fugărită de bacterii și devorată de acarieni; o grădină microscopică,

devastată de milioane de invadatori gurmanzi. (Manolescu, 2006: 45)

Au-dessous, l'engrenage de mousse, nerfs et petits os, irrigué par des litres de sang et d'eau; un processus calme et silencieux, précis comme une expérience de laboratoire. **Au-dessus**, une flore de molécules de poussière, chassée par des bactéries et dévorée par des acariens; un jardin microscopique, dévasté par des millions d'invasisseurs gourmands.

2. Les adverbess qui ne sont pas dépendants d'un repère, du type: „oriunde, pretutindeni, nicăieri, aiurea” / *n'importe où, partout, nulle part, ailleurs*, ayant comme principale caractéristique l'absence de la nécessité de précision d'un repère, dans le sens de la compatibilité avec n'importe quel point de l'espace. Quelques-uns d'entre eux désignent la compatibilité avec n'importe quel espace, y inclus celui du locuteur: „pretutindeni, oriunde” / *partout, n'importe où*.

► *Mă întâmpina ca un domn îngrijit, mereu pomădat, un gentleman al lumii sale miniaturale, la braul căruia aș fi ieșit oriunde*. (Manolescu, 2006: 33)

Il m'accueillait comme un monsieur soigné, toujours pommadé, un gentleman de son monde en miniature, au bras duquel j'aurais pu sortir n'importe où.

Conclusions

L'étude des adverbess de lieu en prenant en compte leur côté déictique a mis en évidence la complexité de leur fonctionnement. Leur inscription dans l'énoncé (discours) est réalisée par l'activité de communication spécifiquement humaine, dans laquelle le locuteur a un rôle fondamental, dans le sens où il en est le liant principal.

La deixis spatiale est liée à un point de repère (par exemple la position du locuteur), selon lequel on réalise l'orientation, le positionnement et la direction de ceux qui initient l'acte de communication, auxquels on ajoute la labilité des repères (il est possible que ceux-ci changent durant l'activité énonciative). La classification des adverbess de lieu en fonction de la situation de communication a mis en évidence l'existence de deux grandes catégories d'adverbess: les adverbess de lieu coïncidents avec la position du locuteur ou avec le moment de l'énonciation et les adverbess de lieu indépendants de la position du locuteur.

En analysant le fonctionnement des adverbess de lieu dans le discours, on a constaté le fait que, dans la communication orale, la majorité des adverbess était fréquemment employée comme des marques de la coïncidence du repère spatial avec le lieu où se trouve le locuteur. Ainsi, le locuteur a la liberté d'organiser son discours, de choisir

ses repères, d'en éliminer quelques-uns qui existent déjà et d'en introduire d'autres nouveaux, ce qui détermine souvent des glissements ou des passages vers d'autres plans évoqués par le locuteur dans la communication. Dans le discours fictionnel, celui qui établit les coordonnées spatiales est le narrateur ou l'instance discursive.

L'étude des adverbes de lieu du point de vue de leur fonctionnement dans le discours révèle la complexité du problème qui peut être abordé de plusieurs perspectives.

Bibliographie

- Benveniste, E., 2000, *Probleme de lingvistică generală*, vol I, II, București, Editura Teora Universitas;
- Charaudeau, P.1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette;
- Ciompec, Georgeta, 1985, *Morfosintaxa adverbului românesc. Sincronie și diacronie*, București, Editura Științifică și Enciclopedică;
- Cristea, T., 1975, *Le locatif spatio-temporel en français contemporain*, București, Tipografia Universității din București;
- Dominte, Constantin,1970, *Exprimarea relațiilor spațiale și temporale prin prepoziții în limba română*, Ed. Academiei R.S.R., București;
- Dimitrescu, F., 2003, *Mențiuni asupra sistemului deicticelor românești în Drumul neîntrerupt al limbii române*, 2, Cluj-Napoca, Ed. Clusium, p. 84-100;
- Hobjilă, Angelica, 2003, *Microsistemul deicticelor în limba română vorbită neliterară actuală*, Iași, Casa Editorială Demiurg;
- Manolache, Simona-Aida, 2004, *Anaphore et cataphore en français et en roumain*, Iași, Ed. Universității Alexandru Ioan Cuza;
- Nedelcu, Veronica, 2010, *Adverbul ca modalitate de exprimare a locului și timpului în limba română*, București, Teză de doctorat;
- Nica, Dumitru, 1988, *Teoria părților de vorbire. Cu aplicații la adverb*, Iași, Editura Junimea;
- Ricœur, P., 1999, *De la text la acțiune (Eseuri de hermeneutică II)*, Cluj, Ed. Echinoc;
- Săteanu, Cornel, 1980, *Timp și temporalitate în limba română contemporană*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică;
- Uricaru, L., 2003, *Temporalitate și limbaj*, București, Allfa;
- ***Academia Română, Institutul de lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, 2005, *Gramatica limbii române*, I, *Cuvântul*, II, *Enunțul*, București, Editura Academiei Române;
- ****Gramatica limbii române*, 1963, I-II, București, Editura Academiei;
- ****Dicționarul explicativ al limbii române*, Ediția a II-a, 1998, București, Univers Enciclopedic.

Corpus de textes

Manolescu, Ion, 2006, *Derapaj*, Iași, Polirom;

Radu Miron, Dan Brânzei, 1983, *Fundamentele aritmeticii și geometriei*, București, Editura

Academiei Republicii Socialiste România;
Noul Testament al Domnului nostru Isus Hristos

Sigles

DEX = *Dicționarul explicativ al limbii române*, Ediția a II-a, 1998, București, Ed. Univers enciclopedic;

GALR = *Gramatica limbii române*, 2005, I (*Cuvântul*), Editura Academiei Române, București.

WAYS OF NOMINATION OF FEMALE CHARACTERS IN THE SHORT STORIES BY MAUPASSANT¹

Abstract: *This article describes the research of some features of nomination of main female characters in three short stories by Maupassant. The goal of our study is to define the meaning of nomination of these characters to reveal the content and the meaning of the analysed short stories and their role in the representation of author's intention.*

Keywords: *nomination, functions of anthroponyms, proper name, short story, Guy de Maupassant.*

Одной из основных категорий художественного текста является антропоцентричность, что предполагает огромную значимость номинации персонажей. В современной отечественной лингвистике вопросы использования семантического разнообразия имен собственных в идиолекте писателей рассматриваются в работах В.А.Никонова, В.Н. Михайловой, Э.Б. Магазаника, и др., но без лингвистической проработки данной проблематики литературная ономастика как таковая, на наш взгляд, вряд ли бы состоялась.

Основные проблемы имен собственных были обозначены в отечественной лингвистике в конце 60-х - начале 70-х годов и разрабатывались такими видными российскими лингвистами, как А.А.Реформатский, Л.А. Булаховский, В.Д. Бондалетов, В.А. Никонов, А.В.Суперанская, Н.В.Подольская, В.Н.Топоров и др. В числе первостепенных дискуссионных вопросов данного структурно-семантического направления стоял вопрос об отличии имени собственного от нарицательного. А.В. Суперанская, один из крупнейших исследователей ономастики в России, в своей широко известной монографии (Суперанская 1973: 324) называет три отличительных признака, на основе которых происходит разграничение данных лексико-грамматических разрядов существительных: 1) имя собственное дается индивидуальному объекту; 2) этот объект строго ограничен; 3) отсутствует непосредственная связь с понятием, а также отсутствует четкая и однозначная коннотация. В более поздней работе, развивая свою классификацию, А.В. Суперанская уточняет ее третий пункт, говоря уже не об отсутствии связи у имени собственного с понятием, а о наличии ослабленной связи (Суперанская 1978: 33).

Система имен собственных в каждом языке многообразна и выбор имени персонажа - очень ответственный момент в создании художественного произведения. Функционирование имен в литературно-художественном тексте представляет собой особую область. Это связано с тем, что в этом функциональном стиле имена существуют в художественно преобразованном виде, «обрастая» особыми качествами и свойствами содержательного характера. Специфика образности заключается в том, что имена - одновременно знак и ономастических реалий, и поэтический элемент. Входя в тот или иной структурно-содержательный, речекомпозиционный, тематический текст, антропонимы способствуют формированию образной структуры произведения, реализации конкретной художественной задачи: характеристики персонажей, созданию образа автора, выражению идейной позиции писателя. О важной роли номинации героев писал видный отечественный лингвист В.В. Виноградов: «Само собой разумеется, что

¹ Ludmila Prenko, Université d'Etat du Daguestan, Russie, prenl@mail.ru.

вопрос о выборе имен, фамилий, прозвищ в художественной литературе, о структурных их своеобразиях в разных жанрах и стилях, об их образных и характеристических их функциях... очень большая и сложная тема стилистики художественной литературы» (Виноградов 1963: 387).

Цель нашего исследования – рассмотреть некоторые особенности номинации главных героинь в новеллах Мопассана, который придавал огромное значение именам собственным, выводя, зачастую, антропонимы в заглавие своих новелл, т.е. в сильную позицию в тексте. Ги де Мопассан – классик французской литературы второй половины XIX-го века, различные аспекты творчества которого изучались и продолжают быть объектом исследования многочисленных ученых как в самой Франции, так и за рубежом. Весьма полный библиографический список статей и монографий, посвященных исследованию творчества Мопассана приводится на сайте *Maupassantiana*, созданном группой исследователей. Только одна работа (Alouani, 1999 : 69-79) затрагивает проблему номинации Мопассаном своих персонажей, что и обусловило актуальность выбора нами темы статьи.

Имя персонажа выступает как одна из ключевых единиц художественного текста, как важнейший знак, который, наряду с заглавием, актуализируется по мере прочтения произведения. Особенно это проявляется в тех случаях, когда оно занимает позицию заглавия и тем самым привлекает внимание читателя к называемому им персонажу, особо выделяя его в художественном произведении.

Личные имена являются неотъемлемой частью образа персонажа. Только рассмотрев весь комплекс именовании персонажа, можно составить его полный портрет. «Имена собственные участвуют в создании содержательной, смысловой многомерности текста и, наряду с другими его элементами, являются вербальным средством воплощения авторских интенций и художественной идеи произведения за счет способности кодировать значительный объем художественной информации и выступать доминантными единицами текста» (Меркулова, 2005: 7).

В нашей статье мы хотели бы остановиться подробнее на способах номинации главных героинь трех новелл Мопассана, объединяемых одной чертой - определенным социальным отторжением этих героинь буржуазным обществом. В системе создаваемых образов действующих лиц Мопассан развивает свой взгляд на сущность человеческих характеров и закономерности их взаимоотношений. В.М. Жирмунский поместил имя Ги де Мопассана, также как и А.П. Чехова, в ряду «...выдающихся писателей..., воплотивших в наиболее яркой индивидуальной форме общие тенденции литературного развития своего времени...», таких как «...В. Скотт или Байрон, Диккенс или Бальзак, Толстой или Достоевский...» (Жирмунский, 2004: 161).

В каждой новелле Ги де Мопассан использует различный набор имен собственных, выбор которых не случаен. Писатель старается при помощи правильно подобранных имен передать то, что не видно на первый взгляд в тексте, например, выражает свое отношение к персонажам, но чаще – отношение к нему других персонажей.

Обратимся к реализации данного принципа в новелле Ги де Мопассана «*Rosalie Prudent*», в которой рассказывается о том, как главная героиня, работавшая служанкой и соблазненная хозяйским племянником, родила близнецов и умертвила их, так как не имела средств на их содержание. Сама фамилия *Prudent* (осмотрительная, осторожная, благоразумная) имеет прозрачную семантику, что свидетельствует о специальной авторской интенции. Имя и фамилия героини не

находятся в явном противоречии с тем преступлением, которое она совершила, так как она попыталась хорошо скрыть его следы, задушив двоих своих новорожденных детей и захоронив их в разных местах сада. В синонимический ряд наименований главной героини включаются также лексемы, служащие для её социальной репрезентации, например «la fille». Эта же лексема, повторяемая неоднократно в новелле, является и показателем её матримониального статуса. В ситуации судебного разбирательства повествователь использует функциональную номинацию «la coupable» («обвиняемая»), отражающую точку зрения участников процесса (заседателей, судьи, прокурора, присутствующих). Отношение общества к Розали передано также через употребление семантически пустого личного местоимения «elle» и его вариантов – «la /lui», употребленных в корпусе новеллы 15 раз. А отношение хозяев, не подозревавших о том, кто отец ребенка, отражено в номинации-инвективе «traînée» (= prostituée). Номинация героини именем собственным «Rosalie Prudent» выполняет структурообразующую функцию в повествовании, участвуя в образовании так называемой «рамочной» композиции: она открывает и закрывает повествование. В начале новеллы автор дает подчеркнuto официальную, дистанцированную, развернутую номинацию:

La fille Prudent (Rosalie), bonne chez les époux Varambot, de Mantes, devenue grosse à l'insu de ses maîtres, avait accouché, pendant la nuit, dans sa mansarde, puis tué et enterré son enfant dans le jardin. (Maupassant, p.91).

Первая часть предложения представляет собой «анкетную» номинацию героини, а вторая сообщает о ее преступлении. Финальная фраза новеллы отличается чрезмерным лаконизмом, констатируя оправдательное решение суда: *La fille Rosalie Prudent fut acquittée.* (Maupassant, p.94).

Весьма показательна и оригинальна система номинации героев в новелле Мопассана «La rempailleuse». Писатель именует главную героиню «la rempailleuse» - «плетельщица соломенных стульев», т.е. наименование представляет собой чисто «денотативное» название. Функциональная номинация, определяющая героиню по ее положению и социальному статусу, но не характеризующая ее как индивидуальность, показывает, что ее социальная репрезентация важнее её человеческой сути, её личности для того общества, которое ее окружает. Не называя героиню, оставляя ее анонимной, Ги де Мопассан еще четче передает отношение к ней других персонажей и общества в целом, таким образом, отсутствие имени собственного для номинации главной героини в тексте произведения служит маркером ее социальной репрезентации. Из трех функций антропонимов в художественном тексте, выделяемых исследователями - номинативной, характеризующей и социально-идеологической (Чмыхова 2001: 76), в данной новелле объективированы две: вначале - социально-идеологическая, а затем - характеризующая. Таким образом, основная функция - номинативная - в тексте новеллы полностью отсутствует. Начальная номинация героини - развернутая, она дается повествователем, врачом по профессии:

Quant à elle, la femme, vous l'avez connue aussi, c'est la vieille rempailleuse de chaises qui venait tous les ans au château (Maupassant, p.85).

В данном предложении дана тройная репрезентация героини: сначала она вводится семантически пустым местоимением третьего лица «elle», затем следует гендерная характеристика «la femme» и завершающая номинация - функциональная, т.е. по названию профессии, «la rempailleuse», развернутая за счет возрастной характеристики «vieille». Гендерная и возрастная характеристики присутствуют и в других контекстах, что можно проиллюстрировать на следующем примере:

J'ai été appelé, il y a trois mois, auprès de cette vieille femme, à son lit de mort (Maupassant, p.85).

Из 117 случаев названия главной героини в тексте новеллы, сто – местоименная номинация (75 – в функции подлежащего «elle» и 25 – местоимения «la / lui»), а также притяжательные прилагательные «son/sa/ses»). Номинация героини по профессии, вынесенная в заглавие, в корпусе новеллы встречается только два раза. Представлена также номинация по образу жизни - *vagabonde* и *va-nu-pieds* – бродяжка. Уместно вспомнить перефразированный афоризм известного лингвиста Р.О. Якобсона, который он приводит в своем капитальном труде «Работы по поэтике» (параграф пять главы о прозе поэта Пастернака): «Покажи мне, где ты живешь, и я скажу, кто ты. Нам представлена среда существования героя [...], мы видим, каковы его привязанности, чем он обусловлен, какова будет его судьба (Якобсон, 1987: 334). У героини анализируемой новеллы нет определенного места жительства, нет своего дома, она не ведет оседлого образа жизни, отсюда – ее проблемы. Эти номинации имеют, бесспорно, отрицательную коннотацию, которая еще более усиливается в последней части новеллы за счет введения номинаций-инвективов героини, о чем мы скажем подробнее чуть дальше. Лишь дважды номинация нейтральная, когда речь идет о периоде ее детства – «l'enfant» и «la fillette» (ребенок и девочка). Тем не менее, вся новелла свидетельствует о высокой оценке автором человеческих качеств героини, в первую очередь, способности самоотверженно и до самоотречения любить. А ведь она не была объектом любви даже для своих родителей, что хорошо передано Мопассаном на примере грубого обращения отца к своей маленькой дочери: «*Veux-tu bien revenir ici, crapule?*» (негодяйка) (Maupassant, p.86).

При обращении, как правило, происходит не только идентификация адресата, но и выражается отношение к нему со стороны субъекта номинации. Автор бичует «приличное» общество, показывая неспособность его представителей на высокие человеческие чувства, на которые способны социально отверженные его члены. Интересна с этой точки зрения номинация объекта любви нашей бедной героини. Первая часть его фамилии «*Chouqué*» представляет собой уменьшительно-ласкательное обращение «*chou*», показывая, с первых же строк новеллы, не только социальную пропасть между героями, но и отношение родителей, семьи и общества к ним. И вот этот-то заласканный всеми, в том числе и нашей героиней, мальчик, затем зрелый мужчина не находит иных слов для женщины, беззаветно и безответно любившей его всю свою жизнь, кроме оскорблений:

Dès qu'il eut compris qu'il avait été aimé de cette vagabonde, de cette rempailleuse, de cette rouleuse... (Maupassant, p.89).

Точка зрения Шукке маркируется в повествовании функциональными и одновременно оценочными номинациями – бродяжка (1-ое и 3-е существительные), и плетельщица стульев (2-е существительное). Стилистический прием перечисления синонимичных пейоративных наименований, усиленный анафорическим повтором указательного прилагательного «*cette*» передает экспрессивный эффект презрения. Неприязнь жены Шукке проявляется в следующей фразе: «*Cette gueuse! cette gueuse, cette gueuse !*» (Maupassant, p.89). Тройной ритм повтора усиливает все негодование и презрение Мадам Шукке к плетельщице стульев. Это оскорбление получает двойную и даже тройную актуализацию в устах Мадам Шукке, т.к. существительное *gueuse* имеет следующие значения - 1) нищая, оборванка, 2) уст. негодяйка, 3) женщина легкого поведения (*femme de mauvaise vie*. Synon. *catin, prostituée, ribaude*.

(<http://www.cnrtl.fr/definition/gueux>, 17.04.2012). Эффект пейоративной оценки усиливается за счет введения данных номинаций-оскорблений в прямую речь.

Вначале оценка главной героини осуществляется семейной четой с одной точки зрения – социальной, а отсюда и общая инвективная форма ее номинации. Но далее, узнав об оставленном героиней наследстве, чета Шукке пытается, движимая корыстью и жадностью, свойственными представителям данного социального сословия, подобрать иные слова для называния плетельщицы стульев. Первой меняет тон и способ номинации жена Шукке:

Madame Chouquet parla la première : « Mais puisque c'était sa dernière volonté, à cette femme. » (Maupassant, p.89).

На следующий день, придя за оставшейся повозкой героини, Шукке вынужден также найти иной способ называния плетельщицы стульев, что представляет для него видимое затруднение:

«Mais elle a laissé ici sa voiture, cette ... cette femme !» (Maupassant, p.89).

Фигура умолчания, а также синтаксическое выделение слова (*la reprise*) свидетельствуют о сознательной попытке Шукке найти подходящее слово для номинации героини. Единственный вариант, который приходит ему на ум, как, впрочем, и его жене, – назвать плетельщицу стульев по гендерному признаку – женщина (*femme*). Эта новая номинация главной героини в повествовательной структуре новеллы выступает не в качестве механизма смены точки зрения супругов Шукке на плетельщицу стульев, а в качестве оправдания своей алчности.

Как и в предыдущей новелле, номинация героини участвует в образовании «рамочной» структуры композиции: она открывает и закрывает повествование врача; но номинация осуществляется здесь по гендерному признаку - «*femme*», еще раз подчеркивая, что функция наименования главной героини этой новеллы служит средством выражения оценочной позиции персонажей и всего общества по отношению к номинируемому персонажу.

Третья анализируемая нами новелла – это новелла «*Boule de Suif*» («Пышка») (1880г.), которую Флобер назвал шедевром и которая сразу завоевала Мопассану имя и известность, положив начало так называемому военному циклу новелл. Она представляет также большой интерес для исследования в плане изучения специфики использования имен собственных и их заместителей для номинации героев.

В центре данной новеллы - главная героиня «Пышка». Интересно, что автор вводит главную героиню последней, представив до этого девять остальных персонажей, находящихся в дилижансе. Сам способ номинации героини призван создать у читателя зрительный образ ее внешности. Интересно пронаблюдать за тем, как Мопассан вводит ее в новеллу. Вначале он прибегает к интродуктивной функциональной разновидности номинации:

«La femme, une de celles appelées galantes» (Maupassant, p.29).

Перифрастическое сочетание, являющееся эвфемизмом, совершенно не скрывает ремесла героини. Несмотря на это, читатель хорошо чувствует отношение симпатии к ней со стороны автора. Образ Пышки выделяется из всех пассажиров дилижанса не только дородной фигурой, но и способом номинации. Все остальные герои носят фамилии, и только Пышка – прозвище; тем самым, Мопассан отделяет её от людей, обладающих богатством, общественным положением и политической властью.

Прозвище «Пышка», под которым она фигурирует в новелле (33 употребления) и которое является первичным средством ее номинации, указывает на

определённый статус, что раскрывается особенно во второй части повествования. В данной номинации заключены не только внешность, статус, но и оценка героини самим автором. Думается, что дородность, пышность ее форм также служит контрастом худосочным и сублильным представительницам аристократии и буржуазии, представленным в этой новелле. Реализм у Мопассана сочетается с элементами импрессионизма, воспевающего чувственную красоту женского тела, что нашло отражение и в обрисовке физического портрета главной героини. Прозвище «*Boule de suif*» сложно в структурном плане, но, главное, оно многослойно семантически: первичное значение французского слова «*boule*» - «шар», а «*suif*» - «сало; жир». На первый взгляд создается впечатление, что автор просто-напросто номинирует героиню по физическим параметрам, подчеркивая ее пышные формы, но дальнейший анализ составляющих позволяет детализировать понятие, так как метафорическое выражение «*être en boule*» означает «быть в бешенстве», разговорное «*rentrer dans le suif à qn*» - «броситься на кого-либо, врезать кому-либо», а арготическое словосочетание «*donner un suif*» значит «задать головомойку, дать нахлобучку». Эффект экспрессивности обусловлен в данном случае внутренней формой наименования. Таким образом, данное прозвище является идентифицирующей номинацией, имплицитно предвосхищающей особенности поведения главной героини по отношению к пруссакам вообще и прусскому офицеру, домогающегося ее, в частности. Основная информация о героине, таким образом, закладывается в сознание читателя с помощью ее прозвища. На наш взгляд, ее номинацию можно причислить к «говорящим» именам. Роль «говорящего» имени состоит здесь как в характеристике самой носительницы имени, так и в выполнении текстообразующей функции.

Принцип номинации главной героини определяется одновременно по нескольким отличительным признакам именуемого лица: физическому, моральному и социальному. В синонимичный ряд номинации Пышки входят наименования, служащие для описания ее внешности: «*la grosse fille*» (пять словоупотреблений), «*la jolie dame*» (1 употребление), «*charmante compagne*» (1 употребление). Показательно, что полное официальное имя героини «*Mademoiselle Elisabeth Rousset*» вводится где-то в середине повествования, когда к ней обращается хозяин постоялого двора *Follenvie*, объявляя о желании прусского офицера видеть ее. В ходе всего повествования оно появляется всего лишь пять раз и всегда в одной и той же ситуации – ее вызывает, через хозяина постоялого двора, прусский офицер.

В тексте новеллы встречаются также случаи повторной номинации героини с помощью сопутствующих средств семантизации онама, таких, например, как эмоционально-образных эпитетов, передающих состояние главной героини в той или иной ситуации: «*Boule de Suif, rougissante et embarrassée*» или же «*La fille exaspérée*» и т.д.

По мнению В.Г. Гака, номинации лица могут быть однофокусными (принадлежащими одному лицу) и разнофокусными (принадлежащими разным лицам). «В художественной прозе, особенно в несобственно-прямой речи, нередко наблюдаются совмещенные номинации, у которых сквозь наименование, даваемое автором, просвечивает название, отражающее отношение персонажа (или наоборот)» (Гак, 1972: 124). Это утверждение В.Г. Гака находит свое подтверждение и в исследуемой новелле, где отчетливо слышна полифония голосов и мнений. Мопассан хорошо передает неприязнь по отношению к Пышке «честного» общества, в котором она оказалась через серию наименований-характеристик, даваемых ей ими. Особый

интерес представляет процесс изменения отношения попутчиков к героине на протяжении всего рассказа, что видно, прежде всего, на способах ее номинации. В начале новеллы все недовольны ее присутствием и не пытаются даже скрыть этого. Неприязненно-презрительное отношение попутчиц передается серией инвективных синонимичных номинаций, таких как: «la courtisane», «cette fille», «cette vendue sans vergogne», «prostituée», «honte publique», «celle à tout le monde » и др. Во всех вышеперечисленных случаях мы имеем дело со скрытой предикацией, так как оценка всегда потенциально предикативна. Данный синонимичный ряд представляет собой контаминацию, где соединяются точки зрения всех присутствующих в дилижансе «порядочных женщин». Лишь демократ Cornudet относится к ней иначе, что находит свое отражение в форме ее номинации им: «charmante compagne» и «voisine».

После того, как Пышка начинает угощать проголодавшихся попутчиков, они вынуждены общаться с ней и обращаться к ней корректно, выбирая официальную форму «Мадам». Пассажиры дилижанса еще больше возненавидели Пышку после ее отказа прусскому офицеру, что проявляется в следующих номинациях: «Cette gueuse, cette morveuse, cette citadelle vivante, catin, cette garce-là». Все лицемерие окружающих ее людей очень четко прослеживается на протяжении всей сюжетной линии новеллы. Желая добиться своей цели, уговорив ее уступить прусскому офицеру, они меняют тактику поведения и способы номинации: «ma chère enfant», «ma chère». Ирония и лицемерие сквозят и в следующих номинациях: «cette misérable, pauvre fille». Даже после того, как Пышка пожертвовала собой ради этих людей, которые буквально бросили ее в объятия прусского офицера, она не сумела добиться ни уважения, ни хотя бы их признательности. Этот поступок еще больше оттолкнул их от нее.

В конце новеллы автор определяет отношение буржуазного общества к ней как к нечистой и бесполезной вещи - «une chose malpropre et inutile». Финал новеллы, где демократ Корнюде насвистывает гимн Франции «Марсельезу», полон иронии и заставляет вспомнить слова В.В. Ерофеева, который писал, что творчество Мопассана лежит в русле такой литературно-этической традиции, где «несовершенство человеческой жизни связано скорее [...] с изначальным несовершенством его собственной природы». (Ерофеев, 2002: 435).

Методом сплошной выборки нами было выделено, на 40 страниц текста новеллы, 30 номинаций главной героини (79 словоупотреблений): это имена собственные и нарицательные. В рамках исследования рассматривались также личные и притяжательные местоимения, употребленные по отношению к главной героине, т.к. они превышают первую группу (92 употребления). Номинация по прозвищу (« Voule de suif ») встречается в тексте 33 раза, официальная номинация по фамилии – пять раз, этикетные формы обращения «Madame» и «Mademoiselle» - 12 раз, столько же и инвективных номинаций. Важное место в номинационной парадигме главной героини, как видим, занимают оценочные номинации, выражающие этическую, моральную оценку Пышки ее попутчиками.

Как показало наше исследование, повторная номинация лица в художественном тексте может служить эффективным средством детальной характеристики персонажа. Благодаря своей неотделимости от действующего лица, имя воспринимается в ассоциативном комплексе с ним, оно получает право не только указывать на обозначаемый объект, но и служить его характерологическим представлением. Иными словами, антропоним входит в текст семантически пустым, готовым принять любое наполнение. Его содержательное насыщение происходит постепенно. В него включаются все квалификации персонажа, даваемые ему автором

или другим(и) персонажем/персонажами. Входя в художественный текст семантически недостаточным, антропоним выходит из него семантически обогащенным и выступает в качестве сигнала, возбуждающего обширный комплекс определенных ассоциативных значений.

Ги де Мопассан прибегает для номинации главных женских персонажей проанализированных новелл чаще не к именам собственным, а к именам нарицательным, целью употребления которых является не столько семантическая конкретизация, выделение характеризующих признаков героинь, но, как правило, экспрессивные отрицательные определения, отражающие точки зрения других персонажей на них. Таким образом, имя несет не только различительную и социальную функции, оно также может быть наполнено внутренним смыслом.

В заключение хотелось бы добавить, что в именах собственных может быть закодирована очень богатая и интересная информация, извлечение которой часто зависит от аспекта изучения имени собственного, а аспекты эти меняются вместе с появлением и развитием новых направлений в лингвистике, таких, как, например, когнитивное (См. работы Г.Г. Молчановой, М.В. Никитина, Б.С. Степанова и др.).

Библиография

- Виноградов, В.В., 1963, *Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика*, М., Изд-во Акад. Наук СССР;
- Гак, В.Г., 1972, «Повторная номинация и ее стилистическое использование». В кн.: *Вопросы французской филологии: Сборник трудов*, М., МГПИ, С.123-136;
- Ерофеев, В.В., 2002, «Поэтика и этика рассказа: стили Чехова и Мопассана» В кн.: Ерофеев В. *Лабиринт Один. Ворованный воздух*, М., Зебра Е, С. 424–449;
- Жирмунский, В.М., 2004, *Введение в литературоведение: Курс лекций*. Под ред. З.И. Плавскиной, М., Едиториал УРСС;
- Меркулова, Н.В., 2005, *Французская эстетическая ономастика и ее функции в художественном тексте и интертексте: Дис. канд. филол. наук: 10.02.01.*, Воронеж, ВГУ;
- Молчанова, Г.Г., 2000, «Имя собственное и слияние концептов (к основаниям когнитивной стилистики)» *Традиционные проблемы языкознания в свете новых парадигм знания*, М., Изд-во МГУ;
- Никитин, М.В., 2003, *Основания когнитивной семантики. Учебное пособие*, СПб., Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена;
- Степанов, Б.С., 1997, *Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования*, М., Школа “Языки русской культуры”;
- Суперанская, А.В., 1973, *Общая теория имени собственного*, М., Наука;
- Суперанская, А.В., 1978, *Имя нарицательное и собственное*, М., Наука;
- Чмыхова, Н.П., 2001, «Из наблюдений над использованием собственных имен в произведениях И.А. Бунина» *Функционально-семантический аспект единиц русского языка. Межвузовский сборник трудов памяти Л.Д. Чесноковой*. Таганрог, С.76-81;
- Якобсон, Р.О., 1987, *Работы по поэтике*, М., Прогресс;
- Alouani, M., 1999, « Le Nom dans les titres des récits courts de Guy de Maupassant », dans *Des Noms et des noms*, éd. Abdel Ali Sabia, Oujda, Publications de la Faculté des Lettres d’Oujda, pp.69-79;
- Maupassant, Guy de, 1965, *Nouvelles choisies*, М., Высшая школа;
- CNRTL <http://www.cnrtl.fr/definition/gueux>, consulté le 17.04.2012;
- Maupassantiana http://www.maupassantiana.fr/Bibliographie/Articles_critiques.html consulté le 30.04.2012.

MARQUEURS DE CENTRAGE ET LOCALISATION SPATIALE LE CAS DE EN PLEIN +NOM DE LIEU¹

Abstract: *The aim of this study is to examine the semantic and combinatorial properties of the French expression en plein followed by a spatial locator (en pleine rue). We set to discuss some selection restrictions that this expression imposes on the noun that follows it (en pleine rue/ *en pleine route). We will demonstrate, through the study of a varied corpus, that some of the uses commonly held as implausible, (*en pleine gare) might turn out to be quite natural in some contexts. The study advocates that the (im)plausibility of these constructions is partly determined by the situation of the utterance and the linguistic co-text. In such a case, the spatial meaning of the locator gives way to another interpretation closely linked to the context.*

Keywords: *marker, spatial locator, context.*

0- Introduction

Dans cet article nous nous proposons d'étudier certains syntagmes de la forme *en plein +nom de lieu*. Nous essayerons d'expliquer les restrictions de sélection qui déterminent le choix du nom qui suit le marqueur de « centrage » *en plein*. Nous partons de l'hypothèse que l'idée de centrage est tributaire d'une part du co-texte ou plus généralement du contexte et d'autre part de la nature de ce qu'on appelle le *nom de lieu*. Nous nous interrogerons sur l'agrammaticalité de (1) face à (2) :

- (1)- ??? Il s'est donné la mort en plein avion.
- (2)- Il s'est donné la mort en plein centre ville.

Comment expliquer les restrictions d'emploi en (2) et peut-on affirmer que *en plein* est toujours incompatible avec les noms de localisation spatiale comme *avion* ? Sinon comment expliquer l'acceptabilité de (3)

- (3)-Gérard Depardieu urine *en plein avion*: ce n'est pas son premier dérapage. (www.lepost.fr)

L'interprétation de *avion* dépend de la situation d'énonciation, de sorte qu'on doit tenir compte non seulement de la nature de ce localisateur spatial, mais également d'éléments contextuels afin de déterminer l'interprétation la plus pertinente.

0-1-Le corpus étudié et le jugement d'acceptabilité

Il est vrai que, dans notre étude des propriétés combinatoires de *en plein*, nous nous sommes basés sur l'examen d'un corpus non littéraire : c'est-à-dire que les exemples étudiés ont été puisés dans le web et plus particulièrement dans des versions électroniques de certains journaux. Cependant, nous pensons que certains énoncés *décontextualisés* peuvent facilement être jugés inacceptables (**en plein avion*). On sait combien la notion d'acceptabilité est difficile à cerner, mais, même si à première vue certains énoncés pourraient sembler inacceptables, le recours au contexte d'énonciation, sa mise en valeur pourraient rendre ces énoncés acceptables.

Deux choix se présentent pour nous dans l'étude du phénomène en question : dans une première orientation, nous avons le choix de travailler sur un corpus constitué d'exemples forgés et se fier à notre intuition linguistique, en soumettant les exemples étudiés à divers tests syntaxiques, pour juger de leur (in)acceptabilité. La deuxième possibilité consiste à rassembler des exemples (écrits, oraux,...) ancrés dans des situations

¹ Chokri Rhibi, Université de Gabès, Tunisie, rhibi_chokri@yahoo.fr.

langagières réelles. Ainsi, pour mieux rendre compte du phénomène étudié, nous avons fait le choix d'examiner un corpus assez varié, qui nous permet, croyons-nous, d'examiner de plus près, le fonctionnement d'un fait de langue, dans un usage réel. Cependant, ce choix n'implique guère que les résultats auxquels pourrait aboutir une telle démarche soient définitifs.

1-De quelques emplois de *en plein*+nom de lieu

L'expression *en plein* impose des contraintes de sélection sur le nom qui la suit. Ce dernier peut être, entre autres, soit un nom de localisation spatiale (4) soit un nom de localisation temporelle (5) soit un nom désignant une activité (6). Les exemples ci-dessous illustrent chacun de ces cas de figure :

-4-L'assassin a été abattu *en pleine* rue.

-5-Il se baigne *en plein* hiver.

-6-Un prévenu a abattu un procureur *en plein* procès au tribunal d'instance de Duchau, dans le sud de l'Allemagne (*L'express.fr*. 11.01.2012)

Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons uniquement à l'étude de la structure *en plein*+nom de lieu. Les études à ce propos mentionnent que *en plein* ne peut être suivi d'un nom de localisation spatiale désignant un espace limité et fermé « les noms qui partagent les traits [espace limité] et [fermé] ne peuvent pas se combiner avec *en plein*, à cause de *plein* signifiant « au milieu de », qui exige que l'espace N soit ouvert pour que le sujet X (selon le modèle X est en plein N) puisse se trouver au milieu (Danh Thành Do-Hurinville, 2008).¹ En effet, selon Danh Thành Do-Hurinville (2008), des combinaisons comme *en plein avion, immeuble, voiture...* sont jugés inacceptables puisque les noms qui suivent *en plein* désignent sémantiquement un espace limité et fermé. Cependant si certaines combinaisons sont possibles comme dans :

-7- ?? L'accusé s'est évanoui *en pleine* salle

-7'-L'accusé s'est évanoui *en pleine* salle d'audience.

C'est parce que, toujours dans la même perspective de l'auteur, l'ajout du complément *audience* n'est pas sans effet sur l'interprétation sémantique du nom *salle* : en d'autres termes, *en pleine salle* peut être glosé en :

-7''-L'accusé s'est évanoui *en plein* déroulement du procès au tribunal.

Il nous semble que ces hypothèses sont largement discutables surtout si on étend l'analyse et si on étudie un corpus plus élargi et varié, ce qui permettrait d'examiner d'autres emplois de *en plein* en contexte. En effet, aussi relative que puisse être l'acceptabilité des exemples où *en plein* est suivi des noms tels que *gare, avion, salle...*, on peut trouver, nous semble-t-il, d'autres contextes où de telles combinaisons peuvent être jugées acceptables comme dans les exemples suivants :

8-Gérard Depardieu urine *en plein avion*: ce n'est pas son premier dérapage... (www.lepost.fr)

9-Il se promène tout nu... *en pleine* gare ([lepost.fr](http://www.lepost.fr))

10-Un fourgon blindé braqué *en pleine* route dans le Pas-de-Calais (<http://www.20minutes.fr/>)

11-John Travolta se fait voler sa voiture *en pleine* route (www.exclusifpeople.com)

Avant d'entreprendre l'analyse de ces exemples et d'expliquer leur acceptabilité, nous nous proposons d'abord de passer en revue quelques études qui ont porté sur des

¹ *L'information grammaticale*, 116 (2008) 3-9

constructions comportant l'expression *en plein*. Parmi les études qui ont porté sur des constructions proches de celles objet de notre étude, on cite à titre d'exemples les travaux de P.Hass (2011). En étudiant des exemples comme :

12-Pierre est *en prison*

13-Pierre est *en désert*

L'auteur précise que tous les noms de lieu ne permettent pas ce type de localisation. En effet, dans ce type de configuration (N_1 être en N_2), le nom de lieu N_2 attribue à son argument N_1 deux propriétés :

- Le référent du sujet humain est spatialement localisé à l'intérieur du lieu dénoté par N_2

-Le sujet exerce une fonction ou une activité en lien étroit avec ce lieu.

Selon l'auteur, cela revient à dire que (Pierre est *en prison*) signifie que Pierre est prisonnier. A priori l'ajout de *en plein* dans ce type de cas est impossible

12'-???Pierre est *en pleine prison*

Mais cela n'exclut pas selon l'auteur l'existence d'exemples attestés comme :

13--Le parti socialiste est *en pleine cuisine* interne (web : 20min.fr)

Cette compatibilité s'accompagne d'une modification du rapport sémantique entre N_1 et N_2 . En effet, l'ajout de *en plein* « neutralise le rapport de localisation spatiale et renforce l'interprétation actionnelle en impliquant de façon intense le sujet agent dans la réalisation de l'action associée au nom de lieu » (P. Hass, 2011).

En nous inspirant de la réflexion de P. Hass (2011) et en travaillant sur un corpus plus élargi nous tenterons de montrer que certaines incompatibilités de *en plein* avec certains noms de lieu peuvent être rediscutées après l'examen de quelques exemples attestés et que le jugement d'acceptabilité peut dépendre d'autres critères notamment ceux en lien étroit avec le contexte d'énonciation. Examinons pour cela les exemples (8, 9, 10 et 11) cités précédemment :

8-Gérard Depardieu urine *en plein avion*: ce n'est pas son premier dérapage... (www.lepost.fr)

9-Il se promène tout nu... *en pleine gare* (leposte.fr)

10-Un fourgon blindé braqué *en pleine route* dans le Pas-de-Calais (<http://www.20minutes.fr/>)

11-John Travolta se fait voler sa voiture *en pleine route* ... (www.exclusifpeople.com)

L'examen de ces exemples puisés dans le web suggère deux observations :

-a/L'acceptabilité ou le caractère naturel de ces énoncés pourraient être, selon certains, largement discutables.

-b/L'emploi de *en plein + nom de lieu* remet en question l'idée que les substantifs qui suivent *en plein* ne peuvent désigner un espace limité et fermé

Notre propos est donc de défendre et de justifier l'acceptabilité de l'emploi de *en plein* dans ces exemples. Cela suppose une remise en question des contraintes de sélection qu'impose cette expression sur la nature des substantifs qui la suivent.

2-l'interprétation des noms de lieu en contexte

Il ne fait pas de doute que si nous comparons les énoncés suivants :

a-Gérard Depardieu urine *dans l'avion*

b-*Gérard Depardieu urine *en plein avion*

Nous pouvons considérer (b) comme un énoncé qui peut être tenu pour inacceptable. Il nous semble que les facteurs qui entrent en jeu pour juger de l'(in)acceptabilité d'un tel énoncé sont à rechercher du côté contextuel. C'est, nous semble-t-

il, l'interprétation de *avion* qui varie d'un contexte à l'autre : ainsi, en (a) *avion* renvoie, certes, à un espace limité et fermé alors qu'en (b) , si nous prenons en considération le contexte d'énonciation, voire l'intention du locuteur, nous nous rendons compte que l'idée de localisation spatiale inhérente à *avion*, s'estompe pour céder, en partie, la place à une autre interprétation : le sujet N₁ accomplit une activité qui n'est pas en lien direct avec le nom de lieu dénoté par N₂. Dans de tels emplois nous pensons que *en plein avion* est loin d'indiquer exclusivement un espace : d'ailleurs cette séquence peut être glosée en :

b' - *Gérard Depardieu urine *en plein avion* / Gérard Depardieu urine *sous le regard des passagers*

Cela implique que l'insertion de *en plein* neutralise le rapport de localisation spatiale et renforce une interprétation en rapport avec un interlocuteur/témoin, associé au nom de lieu (ici les passagers à bord de l'avion)

3-De l'interprétation spatiale à l'interprétation subjective

La prise en compte de ces facteurs contextuels rend, croyons-nous, cet énoncé acceptable : l'expression *en plein avion* s'avère possible : la construction laisse voir un sentiment d'indignation, voire même une condamnation de l'acte en question. Cette interprétation est neutralisée dès qu'on remplace *en plein avion* par *dans l'avion*. D'ailleurs cette interprétation devient plus saillante si on voit la suite de l'énoncé

- Gérard Depardieu urine *en plein avion* : ce n'est pas son premier dérapage...

Par ailleurs, nous pouvons appliquer le même type de raisonnement dans l'analyse de l'exemple (9) et (10)

9-II se promène tout nu... *en pleine gare* (leposte.fr)

10-Belgique. Adam G., le jeune Polonais soupçonné d'avoir assassiné un lycéen en plein Bruxelles et détenu en Pologne depuis le 27 avril, a été remis hier aux autorités belges. [...] Le 12 avril, le meurtrier avait poignardé cinq fois le jeune Joe Van Holsbeeck *en pleine gare* centrale de Bruxelles pour lui voler son lecteur mp3. [...] Ce crime avait relancé le débat sur l'insécurité et rassemblé près de 80 000 [personnes dans les rues de la capitale belge](#). [...] (Le figaro.fr publié le 03/08/2006)

Dans ce cas(9), il ne faut pas négliger la présence des points de suspension (à l'écrit) ou la pause (à l'oral). Ainsi ce qui est scandaleux ce n'est pas *qu'il se promène tout nu* mais c'est surtout le fait qu'il accomplit cet acte *en pleine gare*. En effet, remplacer *en plein* par *dans* ou *en* entraînerait un autre sens ou du moins une réduction considérable du sens. Nous avons par ailleurs signalé, en nous référant à certains travaux au début de l'article, que *en plein* n'est pas compatible avec un nom désignant un espace limité comme *avion*, *route*..., et nous avons montré que dans certains contextes cette hypothèse est largement discutable. Dans cet ordre d'idées, il a été dit que *en pleine rue* est acceptable alors que *en pleine route* est inadmissible. Comme nous l'avons démontré avec le nom *avion*, nous nous proposons d'examiner dans ce qui suit quelques emplois de la combinaison *en pleine route*. Pour ce faire. Considérons l'exemple suivant :

11-Un fourgon blindé braqué *en pleine route* dans le Pas-de-Calais (<http://www.20minutes.fr>)

12-John Travolta se fait voler sa voiture *en pleine route* ... (www.exclusifpeople.com)

Ce qui nous semble commun à ces deux emplois c'est que le nom de lieu *route* est compatible avec *en plein* même si nous admettons que dans d'autres emplois il ne l'est pas :

-Il s'est suicidé *en pleine rue*, **route*

L'acceptabilité des exemples (11 et 12) tient au fait que l'acte accompli par l'agent désigné par N_1 est présenté par le locuteur comme un acte condamnable inattendu ou inimaginable : *se faire voler sa voiture en pleine route* est un acte difficilement réalisable dans de tels contextes, c'est-à-dire sous le regard d'autrui. Dans ce cas le locuteur ne nous informe pas seulement sur l'accomplissement de l'acte, (le vol) mais également sur son étonnement, son indignation. Cette charge de subjectivité disparaît ou devient moins apparente si on supprime *en plein*. De même, en disant (il se promène tout nu dans la gare) le locuteur nous informe sur un fait sans pour autant introduire de commentaire et sans nous faire part de son attitude vis-à-vis de l'information véhiculée par l'énoncé. Avec l'insertion de *en plein*, il y a neutralisation de l'interprétation spatiale de *gare* : dès lors, l'idée que l'acte est commis sous le regard des voyageurs apparaît : acte étrange, inattendu qui suscite l'étonnement du locuteur.

Ainsi il nous semble que ce type d'interprétation dépend d'un certain nombre de conditions :

- La nature de l'acte accompli par l'agent désigné par N_1 .
- La présence d'un interlocuteur/témoin associé à l'espace désigné par le localisateur spatial dénoté par N_1
- L'inadéquation entre l'acte accompli et le lieu où il se déroule.

4-Conclusion

L'examen des exemples étudiés prouve que les contraintes de sélection qu'impose l'expression *en plein* sur certains noms de lieu peuvent varier d'un contexte à l'autre : du coup, certains emplois jugés inacceptables gagneraient à devenir plus naturels s'ils sont énoncés dans une situation de communication bien déterminée (*en plein avion, en pleine gare...*).

Notre contribution est loin de clore l'étude des propriétés combinatoires de *en plein + nom de lieu*. Une classification complète des noms de lieu pourrait éclairer davantage certaines hypothèses avancées dans cette recherche. En fin, cette étude n'offre qu'une amorce de l'analyse de quelques emplois de *en plein* suivi d'un localisateur spatial désignant un espace fermé et limité.

Bibliographie

- Aurnague, M., 2004, *Les structures de l'espace linguistique. Regards croisés sur quelques constructions spatiales du basque et du français*, Louvain / Paris : Editions Peeters.
- Borillo A., 1998, *L'espace et son expression en français*, Paris, Ophrys.
- Do-Hurinville D. T., 2008, *L'information grammaticale*, 116, 3-9
- Flaux, N. & Van de Velde, D., 2000, *Les noms en français, esquisse de classement*, Paris : Ophrys.
- Franckel, J.-J. & Lebaud, D., 1991, Diversité des valeurs et invariance du fonctionnement de *en* préposition et préverbe, *Langue Française* 91 : 56-75.
- Haas, Pauline, 2011, Etude sémantique de *en* vs *en plein* : localisation spatiale et/ou temporelle, Colloque « Espace / Temps » Belgrade,
- Huyghe, R., 2009, *Les noms généraux d'espace en français. Enquête linguistique sur la notion de lieu*, Bruxelles : Duculot.
- Levrier, F., 1995, Les phrases de structure *N0 être en X* : problèmes de nominalisation et variantes aspectuelles, *Cahiers de Grammaire* 20 : 65-84.
- Vandeloise, Claude., 1986, *L'espace en français*, Paris : Editions du Seuil.
- Vigier D., 2004, *Les groupes prépositionnels en « en N » : de la phrase au discours*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Paris 3.

REMARQUES SUR LE RÔLE STRATÉGIQUE DU PARATEXTE DANS LES DICTIONNAIRES DU CINÉMA¹

Abstract: This paper aims to examine the strategic role of paratextual elements (in particular, covers, illustrations and prefaces) in dictionaries of film and cinema. From the difference between lexicography and dictionary work, we created the compound word “cine-dictionnaire” in order to propose a kind of scientific analysis of a large and composite area, such as the dictionaries of cinema’s field. In particular, our goal will be to reflect on the paratext, as a key component of these books, to reveal their structural characteristics, their functional nature and their intrinsic purposes.

Keywords: paratext, dictionnaire, cinema.

Liminaire

Cet article vise à analyser le rôle du paratexte dans les dictionnaires du cinéma. Il s’agit d’un sujet, auquel peu d’études ont été consacrées et il traite d’une science qu’on a appelée *ciné-dictionnaire*, ou bien l’art d’aménager les dictionnaires du cinéma.

Le point de départ est une étude de 2005 de Jean Pruvost, qui éclaircit en quelques mots la différence entre la *lexicographie* et la *dictionnaire* :

Avec la *lexicographie*, on se situe en fait dans le domaine de la recherche, sans préoccupation d’une mise en valeur pour un public non initié, sans avoir le souci d’adapter le contenu à des lecteurs acheteurs d’un produit. On est en quelque sorte bien en amont du dictionnaire mis en forme pour être vendu, on se situe dans la pure recherche. [...] La *dictionnaire* [...] définit de son côté le fait d’élaborer un dictionnaire en tant que produit, offert à la vente, avec toutes les contraintes et les problématiques dont relève chaque réalisation, en tant qu’instrument de consultation, média culturel conçu à dessein pour un public déterminé d’acheteurs potentiels. (Pruvost, 2005 : 10-11)

On a ensuite appliqué ces données au domaine spécifique du cinéma, qui, dans les derniers cinquante ans, s’est doté d’un nombre de plus en plus élevé de dictionnaires, vocabulaires et encyclopédies dans le but d’en aborder tous les aspects, y compris le langage² et la grammaire (d’après la « grande syntagmatique » de Christian Metz). Pour ne s’en tenir qu’aux ouvrages rédigés en français, on peut remarquer la présence d’un vaste ensemble de dictionnaires de type général, comme ceux du cinéma tout court, du cinéma mondial ou des cinémas nationaux, et d’autres spécialisés qui portent sur une perspective particulière du cinéma, sur son organisation structurelle (en tant qu’« usine aux images », selon la définition de Ricciotto Canudo) et sur ses déclinaisons ou facettes multiples. Le tableau ci-dessous offre une idée de la complexité et de l’ampleur de ces publications, dont

¹ Loredana Trovato, Université d’Enna « Kore », Italie, loredana.trovato@unikore.it.

² On utilise le terme *langage* – à la place de *langue* – dans la conceptualisation et la distinction significative opérées par Christian Metz : « Il me semblait que le cinéma pouvait être comparé au langage et non à la langue : on n’y trouve pas cet ensemble fortement intégré de structures fixes, qui définit une langue, mais on y trouve des agencements récurrents, des schémas plus ou moins codifiés, des ‘patterns’ de divers ordres, qui évoquent les phénomènes de codification partielle propres à la ‘parole’, ou plutôt à ce qu’on appelle aujourd’hui le DISCOURS, au sens où l’entend par exemple Benveniste [...]. » (Metz, 1971 : 3)

on présente un échantillon des différentes typologies, le lecteur averti sachant qu'il existe des centaines de titres parus depuis la naissance du cinématographe¹.

Dictionnaires 'généraux'	Cinéma mondial (ex. Rapp et Lamy, 1995)	
	France	Cinéma français (ex. Passek, 1988)
		Cinéma régional français (ex. Bastide et Durand, 1999)
	Francophonie	Cinéma francophone (ex. Le Diberder, <i>et al.</i> , 1999)
		Cinéma des pays francophones (ex. Houle et Julien, 1978)
Dictionnaires 'spécialisés'	Cinéma et autres médias culturels	Cinéma et télévision (ex. Bessy et Chardans, 1965)
		Photo (ex. Prédal, 1985)
		Audio-visuel (ex. Pessis-Pasternak, 1976)
		Arts du spectacle (ex. Giteau, 1970)
		Cinéma et littérature (ex. Daisne, 1971.)
		Musique et cinéma (ex. Deluxe, 2010)
	Théorie et critique du cinéma (ex. Ciment et Zimmer, 1997 ; Aumont et Marie, 2001)	
	Figures du cinéma	Acteurs (ex. Dureau, 2001)
		Acteurs du cinéma muet (ex. Richard, 2011)
		Scénaristes (ex. Prédal et Villeglé, 1991)
		Personnages (ex. Horvilleur, 1988)
		Héros (ex. Cauvin, 2005)
		Cinéastes (ex. Sadoul, 1965 ; Roux, 2002)
		Jeunes réalisateurs (ex. Chauville, 1998)
	Dictionnaires bibliographiques (ex. Houben, 2001)	
	Techniques du cinéma (ex. Pinel, 2008)	
	Thèmes et motifs	Censure (ex. Douin, 1998)
		Cinéma populaire (ex. Dehée et Bosséno, 2009)
		Films cultes et maudits (ex.

¹ Le cinéma a donné une grande impulsion à l'enrichissement du vocabulaire : Jean Giraud (1962 : 562) estime que, de 1895 à 1960, on a introduit près de 2000 nouveaux termes, ce qui justifie la nécessité de confectionner des dictionnaires ayant pour but de rendre intelligible et familière une terminologie technique, mais d'emploi courant, et de toucher donc un double public, les « curieux » et les linguistes. (Pruvost, 2006 : 141)

		Acot-Mirande et Pozzuoli, 2007)
		Fantastique et merveilleux (ex. Pozzuoli et Krémer, 1992)
		Cinéma 'ringard' (ex. Kahn, 2004)
		Cinéma d'épouvante (ex. de Laroche, 2007)
		Enfants et cinéma (ex. Boulin, 2004 ; Billioud, 2011)
		Cinéma porno et érotique (ex. Sitbon, 2008-2009)

Pour ce qui en est de leur structuration, ces ouvrages fonctionnent comme n'importe quel dictionnaire général de la langue : le choix de la nomenclature procède en effet selon la progression classique établie sur la fréquence d'emploi, tandis que l'ordre est principalement alphabétique et sémasiologique¹. Quant aux contenus, on trouve tout ce qui peut être rapporté à une sorte de vocabulaire de base du cinéma, mais aussi toutes les informations techniques et spécifiques qui peuvent toucher à un public de spécialistes, d'étudiants ou de cinéphiles².

Les encyclopédies occupent par contre une place moins déterminante, car elles sont moins nombreuses et tendent à se confondre avec les dictionnaires. La différence entre les deux est souvent minimale, d'où le souci des auteurs de préciser, dans la préface, le genre auquel appartient leur ouvrage :

Ce livre est un dictionnaire et non une encyclopédie. Nous avons recensé plus de 500 mots ou noms propres, et consignons les sens qui leur ont été donnés chez différents auteurs et selon diverses approches disciplinaires. Ces entrées sont relativement courtes (certaines se réduisent à quelques lignes), et il est bien évident que nous n'avons eu aucune ambition à l'exhaustivité. Le lecteur désireux de poursuivre et d'approfondir ses connaissances devra puiser dans les nombreuses références bibliographiques indiquées après chaque article et recensées à la fin de l'ouvrage. (Aumont et Marie, 2001 : 5)

Ce souci s'explique par le fait que le dictionnaire est un objet dont la matière est assez difficile à saisir et à contenir sous une forme plus ou moins préétablie et mesurée. Il relève d'une logique quelque peu cartésienne qui implique un effort de catégorisation rationnelle dont l'effet est souvent le contraste entre la passion lexicographique et les impératifs dictionnaires. Voilà pourquoi étudier le paratexte peut nous aider à

¹ Alain Rey écrit, à ce propos, que « le classement des éléments d'une langue naturelle devra toujours se faire suivant un ordre généralement accepté, et l'alphabet ne paraît pas devoir être de sitôt remplacé dans cette fonction » (Rey, 2008 : 33). Il continue en soulignant les contraintes et les problèmes posés par l'approche onomasiologique : « Qu'il suffise de rappeler l'incapacité du linguistique à définir le concept, l'impossibilité à délimiter des unités conceptuelles et des traits pertinents à ce niveau ; et enfin l'arbitraire des classements par concepts [...] » (Ivi : 33-34). Cela justifie donc le succès de l'approche sémasiologique dans la pratique lexicographique.

² Jean Tulard a consacré son *Dictionnaire amoureux du cinéma* (2009) au cinéphile, dont il peint un tableau haut en couleur dans la préface : « Qu'est-ce qu'un cinéphile ? C'est un passionné de cinéma qui veut tout voir – on l'appelle alors cinéphage – ou qui veut choisir un type de film, un genre ou un auteur. » (Tulard, 2009 : 10)

comprendre cet univers protéiforme et à en dévoiler les caractéristiques les plus saillantes afin d'en tenter une systématisation scientifique et de reconduire à l'unité la multiplicité, à l'unicité la variété.

Paratextualité et dictionnairique

La notion de paratextualité a été imposée sur la scène narratologique et linguistique par Gérard Genette dans *Palimpsestes* (1982), là où il distingue et énumère « dans un ordre approximativement croissant d'abstraction, d'implication et de globalité » (Genette, 1982 : 8) cinq types de relations transtextuelles¹. En particulier :

Le second type est constitué par la relation, généralement moins explicité et plus distante, que, dans l'ensemble formé par une œuvre littéraire, le texte proprement dit entretient avec ce que l'on ne peut guère nommer que son *paratexte* : titre, sous-titre, intertitres ; préfaces, postfaces, avertissements, avant-propos, etc. ; notes marginales, infrapaginales, terminales ; épigraphes ; illustrations ; prière d'insérer, bande, jaquette, et bien d'autres types de signaux accessoires, autographes ou allographes, qui procurent au texte un entourage (variable) et parfois un commentaire, officiel ou officieux, dont le lecteur le plus puriste et le moins porté à l'érudition externe ne peut pas toujours disposer aussi facilement qu'il le voudrait et le prétend. (*Ivi* : 10)

Quelques années plus tard, l'auteur approfondit cette thématique dans *Seuils* (1987). Il précise qu'il existe deux sortes de paratexte : *a*) le paratexte situé à l'intérieur du livre ou *péritexte*, qui comprend le titre, les sous-titres, les intertitres, les nom de l'auteur et de l'éditeur, la date d'édition, la préface, les notes, les illustrations, la table des matières, la postface, la quatrième de couverture ; *b*) le paratexte situé à l'extérieur du livre ou *épitexte*, qui concerne les entretiens et les interviews donnés par l'auteur, sa correspondance, ses journaux intimes. Le *péritexte* n'est jamais séparé du texte, tandis que l'*épitexte* le rejoint souvent *a posteriori*.

Étudier le paratexte et, surtout, le *péritexte* est l'une des actions principales pour comprendre les stratégies sous-jacentes à la dictionnairique, c'est-à-dire à la science qui envisage le dictionnaire en tant que « produit technico-commercial dont le contenu est défini en fonction des moyens qui lui sont consentis pour une clientèle délimitée, dans le cadre d'une étude de marché précise » (Pruvost, 2005 : 11). Il est évident que la dictionnairique concerne, en premier lieu, l'éditeur, dont l'impératif catégorique est représenté par l'exigence de vendre un produit d'une taille choisie à un prix séduisant un public-cible prédéterminé, à une époque donnée. Ainsi précise Jean Pruvost :

si le produit est inadapté, démesuré, non homogène dans la densité d'information apportée, le dictionnaire en tant que produit n'aura pas de succès, il ne se vendra pas, et la maison d'édition sera en péril. (*Ibidem*)

¹ En plus de la paratextualité, les autres relations sont l'intertextualité, la métatextualité, l'hypertextualité et l'architextualité. Après Genette, d'autres auteurs se sont penchés sur ce sujet. Notamment : Böhnke (2007), Calle-Gruber et Zawisza (2000), Dionne (2008), Kreimeier et Stanitzek (2004), Lane (1992), Lavergne (1998), Marot (2010), Nyssen (1993), Quetin et Tatin-Gourier (2008), Santoro et Tavoni (2005), Vögel et von Ammon (2008).

Nous nous proposons donc d'examiner les éléments paratextuels, comme la couverture, les illustrations, les polices de caractère et les préfaces, qui donnent forme au dictionnaire et en déterminent parfois le succès ou l'insuccès éditorial. Nous voulons notamment relever les caractéristiques structurales et fonctionnelles, les stratégies de communication sémio-linguistique, les finalités qui sont à la base de la construction d'un dictionnaire et qui en déterminent la qualité et l'unicité par rapport à un autre produit de la même catégorie.

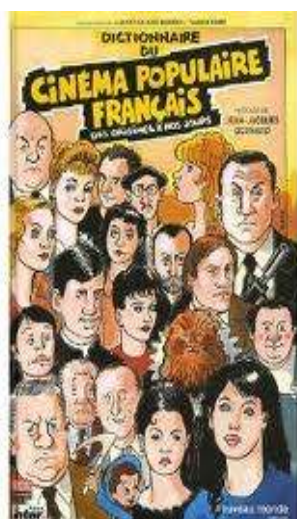
Suivant les considérations de Roland Barthes dans ses *Variations sur l'écriture* (2000, posth.), nous insistons sur l'outil pour nous interroger sur le langage, les deux étant liés de façon symbiotique dès leur origine.

Paratexte (1) : couvertures, illustrations, polices de caractère des dictionnaires du cinéma

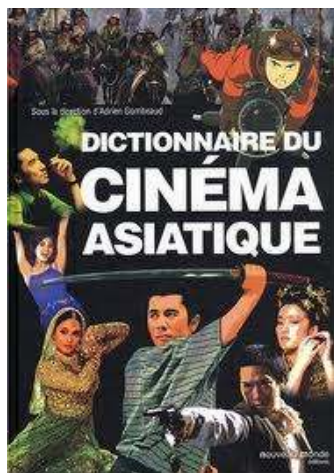
Tout comme les dictionnaires pour les enfants, les dictionnaires du cinéma bouleversent l'imaginaire classique d'un objet sérieux et peu vivant. Car ils ont le but d'attirer le public, de le séduire par un format agile et de consultation facile, par des éléments graphiques agréables et riches en dessins, couleurs, photos et illustrations. Ils témoignent de ce passage « incongru » et « dissocié » d'un autre langage, pour devenir un objet fétiche qui choisit son lecteur, comme l'écrit Roland Barthes :

Le texte est un objet fétiche et *ce fétiche me désire*. Le texte me choisit, par toute une disposition d'écrans invisibles, de chicanes sélectives : le vocabulaire, les références, la lisibilité, etc. ; et, perdu au milieu du texte (non pas *derrière*¹ lui à la façon d'un dieu de machinerie), il y a toujours l'autre, l'auteur. (Barthes, 2000 : 101)

Le plaisir du texte est atteint par tous les sens et, premièrement, par la vue : d'où le besoin de concevoir des couvertures colorées et captivantes avec des images tirées de quelques films célèbres ou inspirées des bandes dessinées (voir exemples ci-dessous).



¹ Les mots en italique sont à l'auteur de la citation.



Images 1-4 – Exemples de couvertures de dictionnaires du cinéma

Les couvertures fonctionnent comme des seuils d'accès au contenu du dictionnaire : elles étalent personnages, mythes et symboles afin d'informer et instruire le public-cible sur la nature de l'ouvrage et de le convaincre à l'acheter.

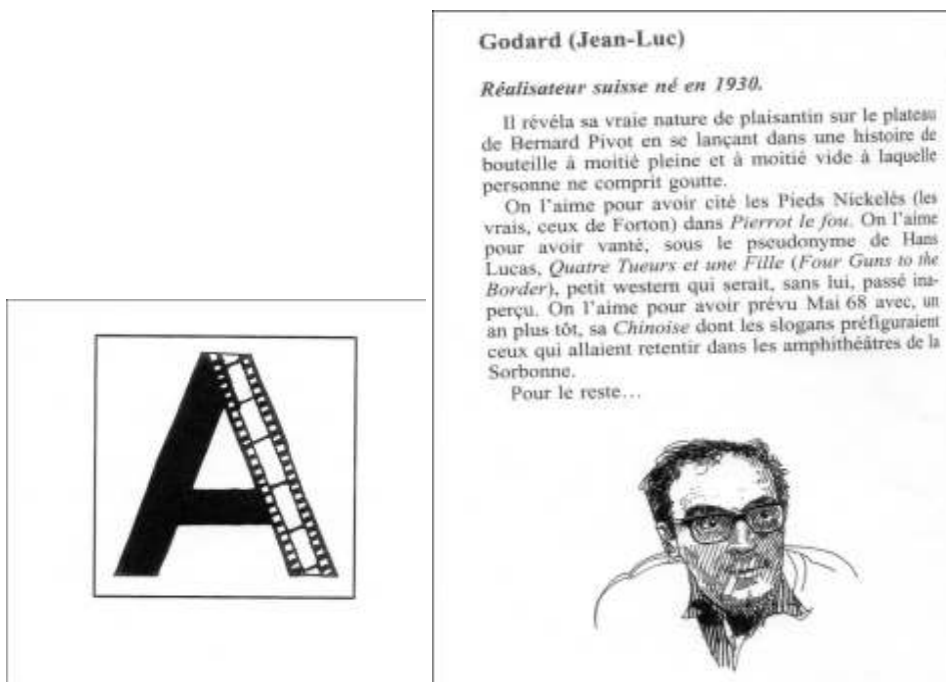
Autre élément essentiel est la couleur des couvertures, de l'écriture de titres et sous-titres, de par le fait qu'elle implique une forte composante émotionnelle. Une couleur vive peut attirer l'attention du lecteur potentiel, susciter sa curiosité ou son désir de posséder le livre, de le parcourir par le toucher et la vue, en tant qu'aspiration absolue à une forme de jouissance pure. Ce n'est pas un hasard si Roland Barthes s'interroge sur l'influence de la couleur sur le sens des mots :

Et pourtant : qui sait si le sens des mots n'en serait pas changé ? Non point, bien sûr, le sens lexicographique, qui, au fond, est peu de chose, mais le sens modal ; car les noms ont des modes, comme les verbes, une manière de porter, d'épanouir ou de contraindre le sujet qui les énonce. La couleur devrait faire partie de cette grammaire sublime de l'écriture, qui n'existe pas : grammaire utopique, et non point normative. (Barthes, 2000 : 66)

De même, certains polices de caractère utilisés ont pour but d'imiter l'écriture manuelle et présentent des traits gras, pleins et ronds pour attirer l'attention à travers le jeu, la familiarité et le sentiment de camaraderie intellectuelle et culturelle¹. Un exemple peut être retracé dans le *Dictionnaire amoureux du cinéma* de Jean Tulard, dont la structuration ne suit véritablement pas les contraintes lexicographiques et dictionnaires. Il semble

¹ *A latere*, il nous semble intéressant de citer ce que Roland Barthes affirme à propos de l'emploi des lettres majuscules et qui explique bien leur fonction dans les titres qui apparaissent sur les couvertures : « [...] dès lors qu'elle a pu s'opposer à un autre type de lettre, entrer dans un paradigme, la majuscule a pris "du sens" (comme on prend de l'âge). Ce sens a été celui de l'emphase, de la majesté, de l'essence (toute une métaphysique s'engage dans l'imposition d'une majuscule à l'initiale d'un nom). » (Barthes, 2000 : 47)

plutôt un bouquin contenant des articles d'opinion en ordre alphabétique et embelli de dessins en noir et blanc.



Images 5-6 – Exemples d'illustrations tirées du Dictionnaire amoureux du cinéma

Les illustrations ont un rôle important dans ce type de dictionnaires, du fait que le cinéma peut être considéré comme une gigantesque boîte à images, dont il se nourrit pour les offrir ensuite à ses spectateurs. Elles ont la fonction de rendre le dictionnaire un objet agréable et intelligible, de servir en tant que représentation visuelle d'un lexème souvent obscur et difficile à comprendre. Elles joignent donc « l'utile à l'agréable », cet adage populaire condensant de manière suggestive leur poids dans l'économie textuelle. Le *Dictionnaire technique du cinéma* (2008) de Vincent Pinel est à ce propos parfait d'emploi systématique de l'illustration (photo ou dessin) qui acquiert une valeur gnoséologique, lorsqu'elle se présente comme un élément indispensable au décodage culturel de l'information.



Image 7 – Exemple d'illustration tirée du Dictionnaire technique du cinéma

Enfin, dans *Les techniques narratives du cinéma : les 100 plus grands procédés que tout réalisateur doit connaître* (2006) de Jennifer Van Sijll, l'illustration l'emporte sur le texte. Le livre ne suit pas l'ordre alphabétique traditionnel, mais la simple numérotation progressive des procédés techniques du cinéma qui sont brièvement expliqués et illustrés par des séquences filmiques célèbres.

Procédé technique 50 : raccord en fondu-long fondu enchaîné

Un raccord peut se faire au moyen d'une coupe franche ou d'un fondu. Le fondu enchaîné fait disparaître peu à peu une image, tandis qu'une autre apparaît progressivement. Ce procédé donne une certaine douceur à la transition.

Exemple cinématographique : Titanic

Au moyen d'un « double raccord en fondu » fascinant, le réalisateur James Cameron nous fait passer du portrait au fusain de Rose, l'héroïne (Kate Winslet), à un gros plan d'elle en chair et en os.

Puis, en partant d'un gros plan sur ses yeux, Cameron commence une autre succession de raccords en fondu. À travers ce nouvel enchaînement de fondus, la jeune femme de 20 ans qu'elle était devient une vieille femme.

Valeur dramaturgique

Les longs fondus enchaînés adoucissent les coupes entre les plans, masquant les trucages du vieillissement et de la transition temporelle.

Remarque sur le scénario

Dans le scénario, les deux fondus sont séparés, alors que dans le film ils sont collés bout à bout.

<p>Titanic (1997) Scénario : James Cameron, 7 mai 1990. Version révisée.</p> <p>Caf' avec juste de l'eau et à finir le plateau « Le cœur de mer », puis s'attent au milieu de la scène.</p> <p>17. INT. CHAMBRE DE ROSE - NUIT</p> <p>Il contemple leur reflet dans le miroir.</p> <p>CAL C'est pour toi, Rose. Et nous sommes des toiles.</p> <p>Les doigts tapent sur son cou et sa gorge. Il semble être éberlué par la beauté et l'élégance de Rose. POUR LA PREMIÈRE FOIS, LA LÈVRE TRANSPARENTE SON ÉMOTION.</p> <p>CAL Il n'y a rien que je ne pourrais te donner. Il n'y a rien que je pourrais te offrir et te te refusais à moi. D'accord, Rose, Rose.</p> <p>LA CAMÉRA COMMENCE UN TRAVAILLEZ AVEC SON ŒIL. Elle s'assoie de plus en plus près pendant le dialogue qui suit :</p> <p>ROSE VIEILLE (voix off) Mes mains, bien sûr, ne servent qu'à le mettre en colère. Je meurs en lisant l'écrite Roseley. LA GÉNÉRATION JACQUÈS. C'était une jeune fille. Un cœur de glace.</p> <p>Quand les yeux de Rose EMPLOIENT finalement tout l'écran, par MONTAGE, SES DIGNES LÈVRENT sur son qu'elle a aujourd'hui après quatre-vingt-quatre années.</p> <p>TRANSITION</p> <p>18. SCÈNE DE MONTAGE VIEUX DE ROSE</p> <p>Sur une coupe, le travail du temps et les rides sont apparus autour de ses yeux. Mais son regard est resté le même.</p> <p>ROSE VIEILLE Après toutes ces années, je la vois dans ses ses yeux qu'ils collent de crier.</p> <p>LA CAMÉRA PEUT SE TRAVAILLEZ ARRÊTÉ pour dériver son visage entier.</p>	
--	--

Images 8-9 – Exemple d'explication/illustration de procédé technique dans le livre de Van Sijll

Paratexte (2) : la dimension stratégique de la préface

L'art de la préface est une pratique très ancienne et, en France, il a atteint ses sommets à partir du XVII^e siècle¹. Placée en tête du dictionnaire, la préface a la fonction principale de faire connaître le plan, de prévenir des objections éventuelles, de répondre à des critiques ou encore de donner une idée sur le contenu de l'ouvrage.

Bien que Jean Pruvost soutienne que « le lecteur ne lit statistiquement jamais les préfaces et souhaite une réponse directe à ses questions » (Pruvost, 2005 : 14), ces éléments péritextuels permettent d'évaluer la valeur intrinsèque et les caractéristiques d'un produit. Ils servent à mieux souligner le souffle nouveau apporté par chaque dictionnaire et explicitent les critères utilisés afin de confectionner un ouvrage commercialement impeccable et apte à capturer l'attention du plus vaste lectorat possible. En général, ils ont surtout une fonction conative et présentent les mêmes finalités et objectifs, ainsi que les mêmes stratégies communicatives (linguistiques et de mercatique).

Les caractéristiques communes qu'on a relevées peuvent être résumées en six points : *a)* la mise en relief de la nouveauté du produit lancé sur le marché ; *b)* la qualité de l'information ; *c)* l'explication minutieuse de la structure du volume ; *d)* le but à la fois didactique et ludique ; *e)* le souci d'exhaustivité et, en même temps, la sélection mesurée des contenus ; *f)* l'utilité de l'ouvrage en question par rapport au public-cible auquel il s'adresse.

a) Mise en relief de la nouveauté du produit lancé sur le marché

Il s'agit bien évidemment de la caractéristique fondamentale, car le but de chaque auteur et, en particulier, de chaque éditeur est de souligner l'unicité et la nouveauté de l'ouvrage par rapport aux autres qui sont en commerce depuis longtemps. Les stratégies communicatives utilisées se basent pour la plupart sur l'hyperbole et l'excès, mais aussi sur la comparaison temporelle (autrefois / aujourd'hui sur le marché), comme le témoignent les exemples ci-dessous :

Voici un objet étrange. Le dictionnaire est un genre littéraire où, d'ordinaire, on traite sérieusement d'objets sérieux. Or, celui-ci se donne pour objet un cinéma dit *populaire* que d'autres ouvrages de référence négligent ou traitent avec condescendance [...]. Mais qu'il s'agit ici de traiter sérieusement. (Dehée et Bosséno, 2009 : 7)

Curieusement, un tel ouvrage, tout à la fois systématique et détaillé, n'existait pas jusqu'à ce jour, sans doute parce que le travail de mise au point est immense. (Rapp et Lamy, 2002 : 3)

Cet ouvrage sera sans doute le premier du genre publié dans le monde depuis *Filmen*, il y a 25 ans, en danois, par l'historien Ove Brusendorff. (Sadoul, 1990 : 4)

Bizarrement, il n'existait encore sur le marché – du moins en France – aucun dictionnaire du type de celui que nous proposons ici. (Virmaux, 1994 : 7)

Des verbes comme *exister* et *négliger* reviennent partout dans les différentes préfaces analysées et fonctionnent à la manière d'actes perlocutoires dans le but de persuader, éclairer et édifier le lecteur². Nous pouvons constater en outre la présence de

¹ Pour approfondir ce sujet, cf. Forest (2006), Galleron (2007), Genette (1987), Kohn-Pireaux (2000).

² Sur la théorie des actes de langage, cf. Kerbrat-Orecchioni (2008).

beaucoup de déictiques à valeur spatiale (comme l'adverbe de lieu *ici* et les adjectifs/pronoms démonstratifs) et à valeur temporelle (« encore », « jusqu'à ce jour »), qui « réfèrent à leur propre instance de discours », déterminant ainsi la nature des objets « à l'intérieur de l'instance particulière de discours qui les contient » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 50).

b) Qualité de l'information

Nous entendons par là, d'après les catégories de qualité ou de véridicité, de relation et de modalité d'Herbert Paul Grice (1979), la volonté d'offrir au lecteur un ensemble d'informations précises mais pas étouffantes, claires mais aussi lisibles et agréables.

La neutralité de l'ordre alphabétique permet de ne privilégier *a priori* aucune approche : chaque entrée permettra à sa façon d'explorer et de comprendre les thèmes et personnages qui ont rencontré le succès public à une époque donnée et les facteurs qui les ont conditionnés. L'ouvrage se veut un *dictionnaire raisonné* (c'est-à-dire sans prétention à l'exhaustivité encyclopédique et assumant ces choix éditoriaux). (Dehée et Bosséno, 2009 : 10)

Le propos de cet ouvrage est de recenser les principaux mots utilisés par la technique du cinéma, de les définir brièvement, de les replacer dans leur contexte, de les mettre en relation avec d'autres mots. Cependant, à côté de ceux encore en usage, nous avons tenu à faire figurer des mots anciens, voire archaïques, et des acceptions obsolètes témoignant ainsi du dynamisme linguistique dans ce domaine. (Pinel, 2008 : 5)

Dans la plupart des avant-propos, il est question de parler de l'ordre suivi (généralement alphabétique), des contenus sélectionnés et de la nécessité de condenser les articles dans un nombre de pages préétabli par l'éditeur. La préface de Bernard Rapp au *Dictionnaire des films. 11000 films du monde entier* (2002) met parfaitement en lumière la question des contraintes éditoriales qui pèsent sur l'esprit cinéphile des auteurs :

Il fallait donc à nouveau sélectionner, évaluer, graduer les traitements que nous réservions aux œuvres retenues. Qui aurait droit à « une colonne », qui n'en méritait qu'une demie, qui se satisferait du « paragraphe minimum » ? Imaginez¹ nos souffrances, nos querelles, nos fâcheries, car chacun avait les meilleurs arguments du monde puisqu'il était question de goût et d'amour du cinéma. [...] Il fallait ensuite gérer avec économie – et quelquefois parcimonie – le texte invité à s'installer dans les colonnes. Le « mode d'emploi » ci-après vous instruira de nos manières et vous guidera dans l'utilisation de cet outil, mais sachez que ce fut là encore matière à tous les déchirements. Comment faire tenir le monde dans 1456 pages ? (Rapp et Lamy, 2002 : 4-5)

À l'emphase portée sur l'ampleur considérable de la tâche entreprise correspond parfois la volonté de simplifier pour obtenir, par une facile litote, l'effet contraire :

Nous avons tenté de porter sur le cinéma (ses personnalités, ses œuvres, son histoire, sa technique, son esthétique, son industrie et son commerce), ainsi que sur les diverses particularités que le cinéma révèle, ou qui révèlent le cinéma, un regard d'une accommodation normale, ni myope ni presbyte : le regard à la fois panoramique et détaillé que tout être

¹ S'adresser directement au lecteur est l'un des escamotages les plus diffusés et anciens. À travers le rapport (faussement) direct, on veut mieux faire passer une idée, un message, en rendant ainsi efficace l'interaction communicative.

normalement constitué – et auquel cet ouvrage entend apporter une somme d'informations nécessaire et suffisante – est susceptible de porter lui-même, pour peu qu'il soit de son siècle. La situation actuelle du cinéma nous a paru propice à la réalisation d'un inventaire de cet ordre. (Boussinot, 1967 : XX)

La qualité de l'information est ensuite explicitée par les modes d'emploi qui, de norme, se colloquent après l'introduction. D'une longueur variable, ils peuvent être très longs et détaillés comme celui du dictionnaire de Rapp et Lamy – qui s'étend sur quatre pages pour offrir un guide de lecture précis des entrées – ou très courts et synthétiques, avec la seule explication des symboles et des abréviations utilisées, comme celui du *Dictionnaire technique du cinéma* de Vincent Pinel ou des *Vocabulaires du cinéma* (2004) de Joël Magny.

c) Structure du volume

Ce point se relie au précédent par un rapport de cause-effet. À une qualité optimale de l'information ne peut que correspondre une structure cohérente des parties du volume, à quoi on ajoute l'explicitation des critères choisis afin de ne pas subir d'attaques, d'accuses ou de critiques.

Ce qu'il est indispensable de savoir, de nommer ou de comprendre, les mots que le cinéophile, l'amoureux du cinéma, amateur, étudiant, enseignant non spécialisé rencontrera nécessairement au cours de ses lectures, conversations, rencontres diverses, tel a été notre choix. D'où l'élimination des termes trop spécialisés [...] ou de termes dont la signification est trop générale ou a été importée telle quelle ou presque au cinéma [...], au profit d'une variété qui tente de ne privilégier aucun domaine en n'en négligeant aucun. (Magny, 2004 : 4-5)

Bien sûr, un dictionnaire tel que celui-ci n'a pas pour seul objet de ressusciter des images et des sons enfouis dans nos mémoires. Méthodique, systématique, alphabétique et archétypique, il a la terrible ambition de répondre vite et clair à la question "qui-a-joué-quoi-sous-la-direction-de-qui-dans-quelles-conditions-et-quand ?" (Rapp et Lamy, 2002 : 3)

Il s'agit d'une action préventive, finalisée à ne pas créer des doutes ou des questionnements a posteriori sur la valeur du produit et sur sa validité en tant qu'opération à caractère scientifique et commerciale.

d) But didactique et ludique

Comme l'on vient de voir, « joindre l'utile à l'agréable » est, en général, l'objectif premier de ces types de dictionnaires. Le « plaisir du texte » s'ajoute à la fonction didactique et informative dans le but d'instruire le lecteur en le délectant.

Placé sous le signe du plaisir autant que de l'information, ce dictionnaire, où tous les cas de censure cinématographique sont abordés par acteurs, cinéastes, films, pays, thèmes, montre que ce phénomène est multiforme, qu'il mutile, coupe, saisit, séquestre, brûle, tyrannise, tue. (Douin, 1998 : sans indication de page)

Autre composante essentielle est l'affectivité et la passion pour le cinéma qui entraînent à la recherche lexicographique par une forme d'érudition presque rabelaisienne et qui peuvent aussi justifier quelques défaillances ou petites erreurs. Toutefois, elles se heurtent toujours contre les contraintes éditoriales et dictionnaires, qui imposent des limites au jeu amoureux, à la jouissance et au bonheur de l'auteur face à son entreprise.

Notre but n'est évidemment pas l'exhaustivité, d'abord impossible en une centaine de pages, mais surtout repoussante pour qui s'aventure en terrain essentiellement connu à travers l'intuition, l'affectivité et la passion. Donc pas une encyclopédie, un dictionnaire, un lexique gravés définitivement dans le marbre du savoir, mais des vocabulaires complémentaires pour une introduction pratique, cohérente, riche de prolongements à venir dans tous les domaines : celui de la technique, si illusoirement inquiétant à distance, de la critique, de l'esthétique, de la philosophie et de la théorie du cinéma, de l'économie et des institutions, de la sémiologie... (Magny, 2004 : 4)

e) Exhaustivité et mesure

Ces deux concepts, qui, à première vue, paraissent s'opposer, découlent du contraste entre cinéphilie et exigences commerciales, esprit didactique et limites physiques (taille du volume, nombre de pages, polices de caractères...). Si, d'un côté, on éprouve le besoin de tout dire, de l'autre, il faut obligatoirement opérer une difficile sélection des contenus, ce qui peut éviter critiques, accusations et procès aux intentions.

Le mot *exhaustivité* apparaît dans la plupart des préfaces, où il assume souvent un sens et une valeur différents, comme par exemple : *a)* il met en évidence les difficultés multiples rencontrées lors de la construction de l'ouvrage ; *b)* il sert à déterminer la qualité de l'information, son exactitude et complétude ; *c)* à suivre une négation, il justifie les limites éventuelles et les manques ou la non-prétention à la scientificité.

La rédaction d'un dictionnaire des réalisateurs n'est pas chose facile. Elle pose deux problèmes majeurs : sélectionner ces réalisateurs, et leur attribuer la filmographie la plus exhaustive et la plus précise possible. [...] D'abord, ma volonté était de dresser la liste la plus complète qui soit. Aussi trouverez-vous dans cet ouvrage quantité de réalisateurs ignorés par la plupart des dictionnaires actuellement en circulation. Ensuite, j'ai choisi de limiter mes recherches au parlant, ne disposant des filmographies des cinéastes du muet. (Roux, 2002 : 7)

Tel quel, et même s'il n'a pas de prétention « scientifique » à l'exhaustivité, l'ouvrage devrait pouvoir rendre quelques services aux spécialistes, mais aussi aux simples amateurs. (Virmaux, 1994 : 8)

f) Utilité de l'ouvrage et public-cible

Last but not least, la question de l'utilité est étroitement liée à la définition du public-cible pour qui l'ouvrage est conçu, aménagé et, enfin, publié. D'ordinaire, l'ambition des auteurs est celle de réaliser un dictionnaire utile à un vaste nombre de lecteurs et, donc, adressé à un auditoire indéterminé de spécialistes et non-spécialistes de cinéma.

Ce qu'il est indispensable de savoir, de nommer ou de comprendre, les mots que le cinéophile, l'amoureux de cinéma, amateur, étudiant, enseignant non spécialisé, rencontrera nécessairement au cours de ses lectures, conversations, rencontres diverses, tel a été notre choix. (Magny, 2004 : 4)

Ce dictionnaire décrit les principaux mots utilisés par la technique cinématographique hier et aujourd'hui à l'adresse des étudiants, des chercheurs qui explorent le vaste champ du cinéma et des cinéophiles soucieux de mieux connaître leur domaine de prédilection. (Pinel, 2008 : 7)

Ce dictionnaire ne nourrit qu'une ambition : être utile. Utile au cinéophile en lui proposant sous un format commode la filmographie complète – ou presque complète – de plus de 3000

cinéastes. Utile au simple curieux en ajoutant à ces notices un bref commentaire qui signale les films les plus importants de ces metteurs en scène et s'efforce de dégager le sens général de leur œuvre. [...] Utile enfin à l'historien en présentant le bilan de plus de cent ans de cinéma. (Tulard, 2001 : 3)

[...] l'ouvrage devrait pouvoir rendre quelques services aux spécialistes, mais aussi aux simples amateurs. (Virmaux, 1994 : 8)

La stratégie principale exploitée par les auteurs est l'énumération, à travers laquelle on souligne que l'œuvre qu'on est en train de présenter s'adresse à n'importe quelle catégorie professionnelle ou culturelle, le dictionnaire étant un instrument fondamentalement issu de la volonté démocratique de rendre le savoir un élément non de discrimination sociale, mais d'intégration et d'acculturation des masses.

Conclusion

Dès sa naissance, le cinéma a apporté de nombreuses innovations dans différents domaines (les arts du spectacle, la photographie, la technique, la mécanique) et s'est affirmé comme une véritable « épaisseur de signes » et une « machine cybernétique » (Barthes, 1964 : 267). Il a modifié les rapports sociaux et les formes de loisir destinées au grand public à travers la démocratisation de l'art.

Le cinéma permet en outre le passage de l'unicité du code à la pluralité des codes : on entre dans la sphère de l'intersémiotique, puisqu'on a affaire à un tohu-bohu de signes qui se nouent entre eux. Gérer cette complexité et l'exprimer dans l'espace restreint et limité d'un livre est l'un des problèmes fondamentaux que se pose tout lexicographe ou spécialiste de cinéma dans la tentative de confectionner un dictionnaire, une encyclopédie ou un lexique du septième art.

Bien qu'il n'existe pas encore une science qui s'occupe d'étudier la structuration et l'aménagement finalisés à la vente des dictionnaires du cinéma (la *ciné-dictionnaire*), on a essayé d'en définir les caractéristiques de base à travers l'analyse des éléments paratextuels. Souvent négligés par l'exégèse scientifique, ils sont essentiels à la diversification du produit, garantissent son efficacité et attractivité et permettent les mécanismes de décodage. Ils constituent le cœur et les fondations de cet édifice magnifique qu'est le dictionnaire, sans lesquels il ne pourrait pas prendre sa forme et sa substance, et son existence même serait mise en question.

Bibliographie

a) Dictionnaires

- Acot-Mirande, T., Pozzuoli, A., *L'enfer du cinéma: dictionnaire des films cultes et maudits*, Paris, Scali, 2007.
- Aumont, J., Marie, M., *Dictionnaire théorique et critique du cinéma*. Paris, Nathan, 2001.
- Bastide, B., Durand, J. O., *Dictionnaire du cinéma dans le Gard*, Montpellier, Les Presses du Languedoc, 1999.
- Bessy, M., Chardans, J.-L., *Dictionnaire du cinéma et de la télévision*, Paris, J. J. Pauvert, 1965.
- Billioud, J.-M., *Le dico du cinéma*, illustrations de M. Ingrand, Paris, La Martinière jeunesse, 2011.
- Boulin, B., *Dictionnaire des enfants dans le cinéma*, Coulommiers, Dualpha éd., 2004.
- Boussinot, R. (édit.), *L'Encyclopédie du cinéma*. Paris, Bordas, 1967.
- Chauville, C. (sous la dir. de), *Dictionnaire du jeune cinéma français. Les réalisateurs*, Paris, Scope, 1998.
- Cauvin, P., *Dictionnaire amoureux des héros*, dessins d'A. Bouldouyre, Paris, Plon, 2005.

- Ciment, M., Zimmer, J. (sous la dir. de), *La critique de cinéma en France. Histoire, anthologie, dictionnaire*, Paris, Ramsay Cinéma, 1997.
- Daisne, J., *Dictionnaire filmographique de la littérature mondiale*, Gand, Story-Scientia, 1971.
- Dehée, Y., Bosséno, C.-M., *Dictionnaire du cinéma populaire français*, Paris, Nouveau Monde Éd. de Laroche, R., 2007.
- Deluxe, J.-E., *Cinépop: le dictionnaire de la pop et du rock au cinéma*, Rosières-en-Haye, Camion blanc, 2010.
- Douin, J.-L., *Dictionnaire de la censure au cinéma*, Paris, PUF, 1998.
- Dureau, C., *Dictionnaire international des acteurs du cinéma*, Paris, Éd. la Mascara, 2001.
- Giteau, C., *Dictionnaire des arts du spectacle: français-anglais-allemand: théâtre, cinéma, cirque, danse, radio, marionnettes, télévision*, Paris, Dunod, 1970.
- Horvilleur, G. (sous la dir. de), *Dictionnaire des personnages du cinéma*, Paris, Bordas, 1988.
- Houben, J.-F. (éd.), *Dictionnaire de l'édition de cinéma*, Condé-sur-Noireau, CinémAction-Corlet, 2001.
- Houle, M., Julien, A., *Dictionnaire du cinéma québécois*, Montréal, Fides, 1978.
- Kahn, F., *Encyclopédie du cinéma ringard: le cinéma de bazar et d'essais*, Paris, Grancher, 2004.
- Magny, J., *Vocabulaires du cinéma*, Paris, Cahiers du Cinéma, CNDP, 2004.
- Passek, J.-L. (sous la dir. de), *Dictionnaire du cinéma français*, Paris, France Loisirs, 1988.
- Pessis-Pasternak, G., *Dictionnaire de l'audio-visuel: français-anglais et anglais-français: cinéma, photographie, presse, radio, télévision, télédistribution, vidéo*, Paris, Flammarion, 1976.
- Pinel, V., *Dictionnaire technique du cinéma*, Paris, A. Colin, 2008.
- Pozzuoli, A., Krémer, J.-P., *Dictionnaire du fantastique*, Paris, J. Grancher, 1992.
- Prédal, R., *La Photo de cinéma: suivi d'un dictionnaire de cent chefs opérateurs*, Paris, Éd. du Cerf, 1985.
- Prédal, R., Villeglé, V., *Les scénaristes français: avec un dictionnaire de 1200 noms*, Condé-sur-Noireau, Corlet, « Télérama », 1991.
- Rapp, B., Lamy, J.-C., *Dictionnaire des films. 11000 films du monde entier*, Paris, Larousse, 2002.
- Richard, J., *Dictionnaire des acteurs du cinéma muet en France*, Paris, de Fallois, 2011.
- Roux, S., *Dictionnaire des réalisateurs français*, Coulommiers, Dualpha, 2002.
- Sadoul, G., *Dictionnaire des cinéastes*, nouvelle édition revue et augmentée par É. Breton, Éditions du Seuil, 1990.
- Sitbon, M., (sous la dir. de), *CinÉrotica: l'encyclopédie du cinéma français érotique et pornographique*, n° 1 (octobre 2008)-n°4 (2009, janv.), Paris, NSP.
- Tulard, J., *Dictionnaire du cinéma. T. I: les réalisateurs; t. II: les acteurs*, Paris, Laffont, 2001.
- Tulard, J., *Dictionnaire amoureux du cinéma*. Paris, Plon, 2009.
- Van Sijll, J., *Les techniques narratives du cinéma: les 100 plus grands procédés que tout réalisateur doit connaître*, Paris, Eyrolles, 2006.
- Virmaux, A., Virmaux, O., *Dictionnaire du cinéma mondial: mouvements, écoles, tendances, courants, genres*, Paris, Éditions du Rocher, 1994.
- b) Études critiques**
- Barthes, R., *Essais critiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1964.
- Barthes, R., *Le Plaisir du texte*, précédé de *Variations sur l'écriture*, Paris, Éditions du Seuil, 2000.
- Bellour, R. et Metz, C., « Entretien sur la sémiologie du cinéma », *Semiotica*, 4, 1, 1-30, 1971.
- Böhnke, A., *Paratexte des Films. Über die Grenzen des filmischen Universums*, Bielefeld, Transcript, 2007.
- Calle-Gruber, M., Zawisza, É. (textes réunis et présentés par), *Paratextes. Études aux bords du texte*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 2000.
- Dionne, U., *La voie aux chapitres. Poétique de la disposition romanesque*, Paris, Éditions du Seuil, 2008.
- Forest, P. (sous la dir. de), *L'Art de la préface*, Editions Cécile Defaut, 2006.
- Galleron, I. (sous la dir. de), *L'art de la préface au siècle des Lumières*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007.

- Genette, G., *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Éditions du Seuil, 1982.
- Genette, G., *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987.
- Giraud, J., « Vocabulaire du cinéma », *Vie et Langage*, 128, novembre, 562-568, 1962.
- Grice, H. P., « Logique et Conversation », *Communications*, 30, 57-72, 1979.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *L'Énonciation*, Paris, A. Colin, 2002.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *Les Actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, A. Colin, 2008.
- Kohn-Pireaux, L., (sous la dir. de), *Le Texte préfaciel*, Presses Universitaires de Nancy, 2000.
- Kreimeier, K., Stanitzek, G. (éds.), *Paratexte in Literatur, Film, Fernsehen*, Berlin, Akademie Verl., 2004.
- Lane, P., *La périphérie du texte*, Paris, Nathan, 1992.
- Lavergne, G. (éd.), *Narratologie : le paratexte*, Nice, Publications de la Faculté des lettres, arts et sciences humaines de Nice, 1998.
- Marot, P., (sous la dir. de), *Les textes liminaires*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2010.
- Metz, C., *Essais sur la signification au cinéma*, Paris, Klincksieck, 1968.
- Nyssen, H., *Du texte au livre, les avatars du sens*, Paris, Nathan, 1993.
- Pruvost, J., « Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXI^e siècle », *Études de Linguistique appliquée*, 1, 137, 7-37, 2005.
- Pruvost, J., *Les Dictionnaires français, outils d'une langue et d'une culture*, Paris, Éditions Ophrys, 2006.
- Quetin, L., Tatin-Gourier, J.-J. (sous la dir. de), *La destination de l'œuvre ou L'œuvre adressée, Actes du colloque, juillet 2007, Montpellier*, Tours, Université François Rabelais, UFR Lettres et langues, 2008.
- Rey, A., *De l'artisanat des dictionnaires à une science du mot. Images et modèles*, Paris, A. Colin, 2008.
- Santoro, M., Tavoni, M. G. (sous la dir. de), *I dintorni del testo. Approcci alle periferie del libro, Atti del convegno internazionale, Roma, 15-17 novembre 2004, Bologna, 18-19 novembre 2004*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 2005.
- Vögel, H., von Ammon, F., (éds.), *Die Pluralisierung des Paratextes in der Frühen Neuzeit. Theorie, Formen, Funktionen*, Berlin, Lit, 2008.

LES EXPRESSIONS FIGÉES, PIERRE DE TOUCHE DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE¹

Abstract: Dans la présente étude nous allons essayer de démontrer que l'acquisition des expressions figées représente une vraie pierre de touche dans l'apprentissage du français langue étrangère. Il s'agit de combinaisons de mots qui se produisent en bloc, sans altérations dans l'ordre de leurs constituants et qui posent des problèmes de compréhension sémantique, à cause principalement du décalage entre le sens et la forme.

Dans l'étude d'une langue étrangère l'apprenant rencontre des difficultés lorsqu'il devient conscient de l'existence de combinaisons figées, impossibles à traduire mot à mot sans commettre une incongruité sémantique. Inévitablement il est amené, « à rebours, à en prendre conscience dans la langue maternelle et cela par une procédure comparative. » (González Rey, 2002 : 50).

Mots-clés: figé, figement, FLE, convergence, divergence, contrastivité.

Le point de départ de notre étude renvoie à un article publié dans la revue « Le français dans le monde » (numéro 341, septembre-octobre 2005) par Joanna Jereczek Lipinska qui essaie de démontrer que la plupart des apprenants ont des difficultés à saisir le sens correct des expressions figées, influencé par leur nature métaphorique. Elles ont été longtemps vues comme des anomalies par les spécialistes en linguistique, parce que le fait linguistique du figement a été obscurci par des dénominations floues et très hétérogènes. Son article commence par quelques considérations générales concernant la notion de « figé », qui englobe beaucoup de phénomènes disparates, étant donné que ce type de locutions « regroupent des suites de mots plus ou moins imprévisibles dans leur forme et dans leur sens » (Lipinska, 2005 : 38). Les apprenants connaissent, au moins théoriquement, qu'il s'agit d'un processus linguistique qui, d'un syntagme dont les éléments sont libres, fait un syntagme dont les éléments ne peuvent pas être dissociés. Ils remarquent dès le début un décalage entre le sens et la forme, ce qui constitue un argument important pour un apprentissage précoce de ces expressions dans le cursus de l'apprenant.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues. Il fournit un étalonnage qui aide à l'élaboration des référentiels dans chaque langue et pour chaque niveau. Le sujet des expressions idiomatiques est mis en discussion pour la première fois au niveau C1, moment où l'apprenant « peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre » et il « peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques » (CECR, 2001 : 55-59). Au niveau C2 il indique l'importance de l'acquisition des expressions idiomatiques : l'apprenant « a une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières. ». C'est une capacité dont il est conscient : « Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. » (CECR, 2001 : 28) ou « il possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique » (CECR, 2001 : 88). Le même document précise : « Bien que le Niveau C2 ait été intitulé *Maîtrise*, on n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants

¹ Ana-Marina Tomescu, Université de Pitești, Roumanie, ana_marina_tomescu@hotmail.com.

de haut niveau. Les descripteurs inventoriés ici comprennent : ... *avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières accompagnée de la conscience des connotations...* » (CECR, 2001 : 34).

Difficultés dans la reconnaissance du figé

Presque tous les livres de spécialité, qui portent sur ce sujet, commencent par des généralités sur la notion de « figé », car « le figement est une propriété des langues naturelles, dont l'importance a été méconnue pendant longtemps » (Gross, 1996 : 3). Le figement est défini comme un processus, « par lequel un groupe de mots dont les éléments sont libres devient une expression dont les éléments sont indissociables. Le figement se caractérise par la perte du sens propre des éléments constituant le groupe de mots, qui apparaît alors comme une nouvelle unité lexicale, autonome et à sens complet, indépendant de ses composantes » (Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi J. B., Mevel J. 1994 : 202). Dans d'autres définitions, il est considéré comme « une tendance générale, collective, non contrôlée de l'évolution de la langue » (Guillon, 2004 : 72). Ainsi, le figement est une notion qui ne se plie pas à une définition unique. Ses caractéristiques syntaxiques et sémantiques affectent l'unité polylexicale.

Dans l'étude des unités phraséologiques, les linguistes utilisent plusieurs synonymes. Ils les appellent souvent « syntagmes » ou « groupes de mots figés », « lexies complexes », soulignant ainsi le niveau de la langue auquel appartiennent ces unités et leur caractéristique principale - le figement. Celui-ci est perçu comme l'impossibilité de tronquer l'ensemble figé, car on ne peut pas y intercaler d'autres éléments. On parle d'« expressions toutes faites », de « discours répété » (E. Coşeriu), d'« expressions soudées », en soulignant par cela la structure fixe de ces expressions et le manque de liberté de leurs composants. Dans le même sens, par exemple, B. Pottier (1987) emploie le terme de « lexie composée », car elle contient des mots intégrés. « Les proverbes, les chansons, les poèmes sont aussi des suites qui nous sont imposées : nous ne pouvons pas en changer les éléments, mais nous ne dirons pas que ce sont des suites linguistiquement figées, car leur sens est transparent » (Gross, 1996 : 6).

Joanna Jereczek Lipinska souligne l'idée que « reconnaître une formule figée relève d'un jugement porté par les locuteurs » (2005 : 38). Il s'agit d'un jugement synthétique et analytique à la fois. Cela veut dire que le sens d'une séquence est le produit de celui des éléments composants. Par exemple, l'expression *se lever du pied gauche* signifie que la journée a mal commencé et que l'on est de mauvaise humeur. Dans la langue française, le mot *gauche* a bien souvent une connotation négative. On dit par exemple d'une personne qu'elle a *deux mains gauches* pour figurer qu'elle est très maladroite. Le *pied gauche* serait donc ici le *mauvais pied*. C'est pour cette raison que nous pouvons dire qu'une suite donnée peut avoir deux lectures possibles : l'une transparente et l'autre opaque. Il faut expliquer aux apprenants de FLE que, dans la seconde interprétation nous sommes en présence d'une suite opaque ou sémantiquement figée et contrainte lexicalement.

Il est généralement admis que plus les expressions figées sont diffusées plus elles intègrent le fond commun de la langue. La langue orale est extrêmement riche en phraséologismes, parfois doublées de variantes, la langue écrite présente des limitations stylistiques évidentes. Les expressions figées sont couramment employées dans une conversation, mais elles restent ponctuelles à l'écrit à cause de leur caractère non savant et relevant plutôt de l'oral informel. Nous pouvons citer à ce titre l'exemple de l'expression

(et de ses variantes) *gagner son pain/son bifteck/son entrecôte/son bœuf* (roum. *a-și câștiga pâinea*) qui apparaît souvent à l'oral, mais beaucoup plus rarement dans des situations d'expression écrite. Ce type d'expressions apparaît aussi dans les langages de spécialités. Il y a des expressions communes à toutes les spécialités (*le marché noir* = le marché parallèle, illégal) et d'autres qui n'appartiennent qu'à une seule (*une feuille de chou* = un journal sans intérêt; *cinq colonnes à la une* = un titre occupant la totalité de la largeur de la première page d'un journal). Dans ce dernier cas, « le degré de figement étant d'ordinaire plus élevé, elles sont plus facilement repérables » (González Rey, 2002 : 112).

Selon G. Gross (1996), plusieurs critères peuvent aider les apprenants dans l'effort de reconnaître une expression figée :

- la polylexicalité (qui correspond à une séquence de plusieurs mots dont chacun doit avoir une existence autonome, car *colosse*, *pieds* et *argile* ont chacun leur propre sens, mais ensemble donnent le sens de l'expression *un colosse aux pieds d'argile*, c'est-à-dire une personne à l'apparence très forte, mais cependant très vulnérable). La même chose pour le roumain : *la Paștele cailor* (fr. *tous les trente-six du mois ?*), car les mots *Paștele* (fr. *Pâques*) et *cailor* (fr. *chevaux*) ont perdu leur existence autonome habituelle et maintenant ils portent ensemble un nouveau sens.

- l'opacité sémantique (car l'interprétation de ces expressions sort du cadre déductif habituel, et leur sens particulier demande le plus souvent à être mémorisé. Ex. : *croquer le marmot*, qui signifie attendre longtemps, indéfiniment qq. avec qui on a rendez-vous). Les linguistes ont attiré l'attention sur l'importance du phénomène, mis en parfaite relation avec ce qu'on appelle l'« icônicité », c'est-à-dire la capacité d'évoquer une certaine image. Dans ce sens González Rey précisait : « En effet, l'image est le support visuel du concept phraséologique sur lequel l'expression s'appuie pour se former, mais aussi pour survivre ... Elle est chargée de rendre par le concret l'abstrait du concept qui renferme l'expression en elle-même » (2002 : 57). Parmi les plus suggestives expressions idiomatiques, de ce point de vue, sont celles qui font référence à la description physique : *avoir des yeux de lynx* (qui signifie voir dans le moindre détail). En roumain la comparaison ne vise pas un animal (le lynx), mais un oiseau, plus précisément l'aigle : *a avea ochi de vultur*. - le sens global (l'expression n'a pas de sens que si elle est complète : *mettre la charrue avant* n'a pas de sens sans *les bœufs*). C'est pareil pour les expressions du roumain : *a mânca pâine amară* (fr. *tremper son pain de larmes*), qui n'a pas de sens en absence de l'adjectif *amară* (fr. *amère*), équivalent du point de vue sémantique du substantif *larmes*. Quoi de plus suggestif que les expressions suivantes : *être jaune comme un citron/un coing* ; *avoir un nez en trompette* ; *avoir le menton en galoche* ; *avoir un cou de girafe* ; *marcher en canard*.

Du point de vue didactique le critère de l'opacité sémantique est très important, car les expressions figées sont difficiles à enseigner, mais surtout elles sont difficiles à apprendre, car le sens correct de l'expression ne peut pas être déduit par la simple lecture. C'est pour cette raison que l'enseignant doit proposer aux apprenants des thèmes variés, pour un apprentissage régulier et surtout en contexte de ce type d'expressions. Dans l cas contraire le blocage lexical s'avèrera insurmontable.

- le blocage des propriétés transformationnelles (une expression comme *mettre la charrue avant les bœufs* ne supporte pas les transformations d'ordre grammatical : *la charrue se met avant les bœufs*). La littérature de spécialité parle aussi d'un blocage lexical, « Lorsqu'il y a blocage lexical dans une expression, il y est impossible de remplacer un mot lexical par un autre. Cette impossibilité existe même quand un remplacement devrait être possible selon les règles grammaticales. Le phénomène de blocage lexical est un problème

facile à reconnaître mais difficile à décrire, puisqu'il s'agit de conventions d'usage d'une langue. » (Svensson, 2004 : 109). Le blocage lexical des expressions est lié à l'impossibilité d'introduire un élément nouveau à l'intérieur de l'expression. Dans ce sens B. Lafleur (1991) donne quelques exemples : « On attend quelqu'un *au tournant*, non *au virage* ; on voit *trente-six chandelles* et non *trente-cinq* ; on est dans le *même bateau* et non la *même barque* ; on est dans *ses petits souliers* et non *ses petites bottes* ».

En classe de FLE il faut expliquer aux apprenants ce phénomène de blocage, à l'aide des exemples. Si la structure d'une expression ne peut faire l'objet d'aucune modification, on va dire alors qu'elle est syntaxiquement figée. Les études des linguistes prouvent que le figement est graduel, tout cela en fonction du degré de liberté des termes concernés : « Il faut également nuancer cette caractéristique en disant qu'il existe une gradation dans le figement des unités phraséologiques, les unes pouvant être plus mouvantes que les autres » (González Rey, 2002 : 54).

Dans ce sens on parle aussi de la portée du figement, c'est-à-dire quel est le nombre de mots affecté par le figement : figement d'une partie du groupe nominal (*une voix de Stentor*, *une patience d'ange*), figement complet (*cordons-bleus* qui signifie bonne cuisinière, *blanc-bec*, qui indique personne sans expérience). Gross (Gross, 1996 : 15) explique pourquoi l'expression *cordons-bleus* est un figement complet : l'adjectif *bleu* ne peut être conjugué (*ce cordon est bleu*), ni recevoir des restrictions (*un cordon seulement bleu*), ni des indications d'intensité (*un cordon très bleu*). Dans les figements complets les éléments composant la chaîne n'acceptent pas de choix et ne peuvent pas faire l'objet d'un paradigme. Mais ce n'est pas la situation la plus fréquente. On trouve souvent, dans une position donnée, une possibilité de paradigme, dans les deux langues :

Ex. : fr. *faire/prendre* un canard (trempé un morceau de sucre dans une liqueur/un café) ;
faire/piquer un somme (un *roupillon*) (faire une petite sieste) ;
coucher/dormir à la belle étoile (dormir la nuit dehors) ;
avancer/marcher comme un *escargot/une tortue* (très lentement) ;
aller/arriver/courir ventre à terre (en courant le plus vite possible) ;
ramasser/prendre/se ramasser/se prendre une bûche (tomber) ;
être/dormir/rester à plat ventre (être étendu sur le ventre) ;
marcher/aller/avancer à pas de loup (très doucement, sans faire de bruit en marchant) ;
mettre/fourrer son nez (se mêler des affaires des autres) ;
laisser/perdre des plumes (perdre de l'argent dans une affaire) ;
envoyer/mettre qq. au tapis (frapper qq. et le faire tomber).

roum. : *a pune pariu*, *a pune rămășag*.

Les différences qui concernent le degré de figement apparaissent dans le cadre de la même langue, mais aussi lors de la transposition d'une langue à l'autre :

Ex. : *couper l'herbe sous le pied à quelqu'un* (en français figement dérivé)
a tăia cuiva craca de sub picioare (en roumain figement primaire)

Convergences et divergences entre les phraséologismes français et roumains

Il y a des cas où les phraséologismes roumains ont un, deux, trois ou quatre équivalences en français. C'est le cas par exemple de l'expression roumaine *a fuma ca un șarpe*, qui en français peut être traduite par : *fumer comme une cheminée*, *fumer comme une locomotive*, *fumer comme un sapeur*, *fumer comme un troupiér*, *fumer comme un dragon*.

L'équivalent du roumain *șarpe* (fr. *serpent*) n'apparaît pas du tout dans les expressions françaises. Il est remplacé par des mots avec qui il n'y a aucune liaison sémantique : *sapeur* = soldat de génie ; *troupiér* = soldat, homme de troupe, généralement un soldat de deuxième classe. Le plus proche de l'équivalent roumain est *dragon*, parce qu'il désigne une sorte de gigantesque reptile écailleux, généralement capable de cracher du feu. La même situation est valable aussi pour une expression française comme *pleurer comme une Madeleine*, qui a plusieurs équivalents en roumain : *a plânge ca o mireasă*, *a plânge cu lacrimi de crocodil*, *a plânge cu lacrimi cât pumnul*, *a plânge cu foc și pârjol*, *a se îneca în lacrimi*, *a-și scâlta ochii în lacrimi*. On remarque dans ce cas que le nom propre *Madeleine* se traduit en roumain par plusieurs syntagmes libres.

Pur habituer les apprenants à ce type de structures, les enseignants peuvent proposer des exercices-jeux imitant le puzzle. « A l'aide d'un groupe de structures dont l'ordre est altéré, on reconstruira les phrases de base, en veillant à ce que les exigences du sens et celles de l'harmonie soient satisfaites » (Dragomir, 2008 : 103). La difficulté de l'apprentissage des expressions figées est directement liée à leur mémorisation. Mais c'est le seul moyen d'être sûr de connaître correctement telle ou telle expression idiomatique. Il s'agit d'un travail ardu, mais qui prouve son efficacité si les expressions sont mises en contexte. De cette manière les apprenants vont apprendre des mots et des sens inconnus jusqu'à ce moment-là et, en même temps, ils vont assimiler l'ordre et le sens des mots dans l'expression idiomatique en question.

Les apprenants roumains se heurtent à des difficultés au moment où ils veulent trouver les équivalents des phraséologismes français qui comportent un nom propre. Il y a en roumain des expressions qui emploient un nom propre (significatif pour le folklore ou l'histoire de la nation) qui dans l'expression équivalente en français se traduit par un substantif commun. L'explication, simple, d'ailleurs, est donnée par M. Dumitriu : leur compréhension nécessite « la connaissance des conditions historiques, socio-culturelles qui leur ont donné naissance et auxquelles ils réfèrent – soit par des jeux de mots, le plus souvent par attraction euphonique » (2000b : 44).

Ex. roum.: *a da ceva cu ocaua lui Cuza* (fr. *avoir la main ouverte, calculer large*) ;
roum. *a fi Cănuță om sucit* (fr. *être complètement tordu*)
roum.: *a dat Nan de Găvan* (fr. *se mettre le doigt entre les deux pierres*) ;
roum.: *a avea boala lui Calache* (fr. *être malade d'épilepsie*)
roum.: *a fi de pe vremea lui Pazvante* (fr. *être d'avant le déluge*)
roum.: *a da vina pe acarul Păun* (fr. *s'en prendre au lampiste*) ;
roum.: *a fi Stan Pățitul* (fr. *être payé pour le savoir*)

La même situation est valable pour les expressions qui impliquent un toponyme. Le plus souvent ces toponymes utilisés en roumain sont réels :

Ex.: roum.: *a o întoarce ca la Ploiești* (fr. *avoir de la repartie*)
roum.: *a se duce pe apa Sâmbetei* (fr. *s'en aller à vau-l'eau, s'en aller en eau de boudin*).
roum.: *a se face Dunăre de mânie* (fr. *se mettre en boule/en colère, se fâcher tout rouge, jeter feu et flamme*)
roum.: *a fâgădui Oltul cu totul* (fr. *promettre la lune/la mer et les poissons/monts et merveilles/plus de beurre que de pain*)

Le charme de toutes ces expressions en français est donné par le fait que, généralement, le toponyme utilisé est imaginaire et il s'explique par le phénomène dont M. Dumitriu parlait, l'euphonie et que nous avons déjà mentionné au-dessus. Parfois ces toponymes indiquent une action ou une caractéristique :

Ex.: fr. *aller à Dormillon* (le verbe *dormir*) = roum. *a se duce la culcare* ;
aller à Argenton (=recevoir de l'argent) = roum. *a primi bani* ;
aller à Cachan (le verbe *se cacher*) = roum. *a se ascunde, a se piti* ;
aller à Claquedent (=claquer les dents) = roum. *a clănțâni din dinți*.

D'autres phraséologismes ont des équivalents avec noms propres en français, bien sûr différents :

Ex. roum.: *a fi un Moș Teacă* (fr. *être un Ramollot*) ;
roum.: *a fi de pe vremea lui Pazvante* (fr. *du temps que la Reine Berthe filait*) ;
roum.: *e târgul lui Cremene* (fr. *c'est la cour du roi Pétaud*).

Dans d'autres situations le sens de l'expression en roumain et en français est le même, mais il y a un seul mot qui change la forme de l'expression :

Ex. : fr. *être au septième ciel* = roum. *a fi într-al nouălea cer*, qui signifie être au comble du bonheur. En roumain *septième* est remplacé par un mot qui appartient à la même classe grammaticale : *neuvième* ;

fr.: *marcher à pas de loup* = *a merge cu pași de pisică*, qui signifie marcher avec précaution et sans faire de bruit. En roumain *loup* est remplacé par un autre animal : *le chat*. Dans le même registre nous pouvons rappeler l'expression *être comme chien et chat*. Dans la variante roumaine *chien* est remplacé par un autre animal (*la souris*), mais le sens de l'expression ne change pas du tout : *a trăi ca șoarecele cu pisica*. L'explication est bien simple, car, dans la croyance populaire les chiens et les chats (ou les chats et les souris) sont des animaux qui ne peuvent se supporter les uns les autres.

fr. *nager comme un fer à repasser/une enclume* – roum. *a înota ca toporul*, qui signifie ne pas savoir nager. En roumain les mots *un fer à repasser* ou *une enclume* sont remplacés par l'équivalent roumain du mot *une hache* ;

fr. *changer d'avis comme de chemise* = roum. *a-și schimba părerea precum șosetele*, qui signifie changer d'avis très facilement. En roumain *chemise* est remplacé par un autre objet toujours liée à l'idée de vêtements : *chaussettes*.

L'analyse qui vient d'être réalisée a essayé de mettre en évidence la complexité d'un domaine linguistique difficile à systématiser. Toutes les variations et les modifications dont nous avons parlé, en roumain ou en français, démontrent la mobilité extraordinaire des expressions figées dans une langue donnée. On s'accorde alors avec l'opinion de Joanna Jereczek Lipinska, qui soulignait dans son article l'importance de l'intégration et de l'étude des expressions figées dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère : « Rencontrer les expressions figées naturellement, au fur et à mesure de l'apprentissage, permet de les découvrir et de les vivre en situation ... L'apprenant acquiert une sorte de vigilance sur ce qu'il entend et lit autour de lui ... à un moment donné il devient autonome pour décoder l'expression grâce à son contexte, et pouvoir ensuite la réencoder » (Lipinska, 2005 : 40).

Conclusion

En guise de conclusion nous pouvons dire que'une approche didactique efficace doit proposer une démarche lexicale spécifique où les expressions figées et collocations ne soient pas traitées à part. Même si ces expressions sont considérées comme des irrégularités, des incongruités des langues, on doit les enseigner au même titre que le reste du lexique de la langue française. Il faut aider les apprenants à déchiffrer leur sens caché, car « comprendre et employer sans défaut les expressions figées dans une langue particulière, qu'elle soit maternelle ou étrangère, donne la mesure de notre habileté linguistique » (Gonzalez Rey, 2002 : 15).

On a vu encore une fois de plus que la phraséologie s'occupe des suites de mots stables, que les éléments archaïques vont de paire avec ceux contemporains. Comme il s'agit d'un domaine vivant et dynamique, dans l'apprentissage d'une langue, elles représentent un lieu de passage incontournable. Dans cette direction l'affirmation de González Rey semble définir, une fois de plus, l'importance du phénomène : « La phraséologie appartient à la langue et elle doit être étudiée non comme un domaine à part, mais comme un ensemble porteur de l'idiosyncrasie d'une culture, d'une société, d'une façon collective de voir les choses, d'une façon idiomatique de parler » (2002 : 40).

Bibliographie

- Chollet, Isabelle, Robert, Jean-Michel, 2008, *Les expressions idiomatiques*, CLE International
- Dubois, J., Guespin, L., Giacomo, M., Marcellesi, J. B., Mevel, J., 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse
- Dragomir, Mariana, 2008, *Considérations sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*, Dacia, Cluj-Napoca
- Dumitriu, Dana Marina 2000 (a), *Les expressions françaises à croquer*, Ed. Macedonski, Craiova
- Dumitriu, Dana Marina 2000 (b), *Convergence et divergence phraséologiques*, Ed. Macedonski, Craiova
- González Rey, 2002, *La phraséologie du français*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse
- Gross, Gaston, 1988, « Degré de figement des noms composés », *Langages* n° 90, pp. 57-72
- Gross, Gaston, 1996, *Les expressions figées en français, noms composés et autres locutions*, Ophrys, Coll. L'Essentiel Français
- Guillon, Jean-Claude, 2004, « Au fur de la langue: Figements et défigements », *Les revues pédagogiques de la Mission laïque française, Enseigner le français*, no 47
- Jereczek-Lipińska, Joanna, 2005, « Intégrer les expressions figées dans le cours de FLE », *Le français dans le monde*, no 341, pp. 38-40.
- Svensson, M.-H., 2004, *Critères de figement. L'identification des expressions figées en français contemporains*. Suède : Umea Université.

Sitographie

- <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
<http://planetefle.free.fr/articles.php?lng=fr&pg=160>

**LES FIGURES LEXEMATQUES DE L'IMAGINATION
MATÉRIELLE DANS LE DISCOURS POÉTIQUE DE
JEAN-BAPTISTE TATI LOUTARD : COHÉSION, COHÉRENCE ET
CONGRUENCE¹**

Abstract: *In the poetic discourse of Jean Baptiste Tati Loutard, material imagination (water, fire, and air) are exematic figurations that generate significance. The disambiguity of this set of acts of signification imposes a unique reading. This proceeds first by cohesion which sets multi-isotopies coming from semantic categories aforementioned under the control of a single universe of meaning. Then, it brings coherence where each textual segment is put under the dependence of other segments. Finally, it reaches congruence, a source of equivalents and totalization.*

Keywords: *cohesion, coherence, congruence, isotopy, material imagination.*

INTRODUCTION

Pour Michael Riffaterre, « *du point de vue de la signifiante, le texte est un tout sémantique unifié* », (Riffaterre, 1983 : 13). Dans cette assertion, le substantif indéfini "tout" signifie qu'au départ, le texte en tant que procès, contient des signes épars et hétérogènes. Ce faisant, sur la chaîne discursive, chaque constituant garde son autonomie et n'entretient aucun lien syntaxique avec un autre. Par conséquent, la nécessité d'établir une base de référence, une description stricte et formelle de la langue du texte, création d'un sujet parlant, s'impose inéluctablement. La pratique linguistique qui en découle exige alors que l'on assemble les constituants du texte selon les normes de la langue afin que la signification apparaisse et que la communication soit possible. Dans cette même perspective, Jacques Fontanille ajoute : « *La lecture ou l'interprétation d'un texte reposent toujours sur un postulat minimal selon lequel il offre au moins une dimension cohérente et qu'une partie de ces constituants (mots, phrases ou ensemble de phrases) peuvent être considérés comme formant un tout porteur de signification* », (Fontanille, 1999 : 15). Lire, c'est communiquer, échanger, maintenir un contact avec un "être" ou un "objet" présent ou absent dans le texte. Mais que vaut une communication sans une compréhension mutuelle, sans que les interlocuteurs ne saisissent le sens ou la signification de ce qu'ils se disent ? Ainsi donc, les mots et les phrases d'un texte doivent former un "tout", un système de signes dont les éléments sont solidement liés les uns aux autres ; en somme, ils ont besoin de respecter une "cohérence" qui relève de la grammaire du texte et sert de guide pour la lecture. Il va sans dire que cette orientation intentionnelle du discours qui place le texte sous le contrôle d'un univers de sens ne saurait favoriser une bonne communication sans que chaque segment textuel ne dépende des autres segments proches ou lointains ; en un mot une exigence de "cohésion", de solidité des liaisons logiques prévaut absolument. Mais la "cohésion" et la "cohérence" des mots et des phrases dans un texte n'accomplissent pas entièrement la mission qui leur est assignée parce qu'elles ne se limitent qu'à une superposition des couches de signification qui demande une homologation, une "congruence" ou des équivalences locales dont la portée sémantique consolide la lecture. « *Une manière peut-être plus économique d'aborder ces questions de méthode consisterait à considérer les trois termes cohésion, cohérence et congruence comme autant de manières différentes d'assembler des parties pour en faire un tout. La notion d'isotopie*

¹ Yagué Vahi, Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire, youlavahi@yahoo.fr.

(littéralement : même topos) remplit grosso modo cet office », (Fontanille, *op.cit.*, 1999 : 15). Algirdas Julien Greimas a emprunté le terme "isotopie" à la physique-chimie où "isotope" désigne les éléments de même numéro atomique mais de nombre de masses différent. En sémantique structurale, ce concept opératoire selon Greimas désigne l'itérativité d'une suite linguistique le long de la chaîne discursive. L'isotopie assure l'homogénéité du message véhiculé dans le discours et rend possible sa lecture unique en éliminant les ambiguïtés. Dans un texte poétique, par exemple, il y a souvent la présence des figures nucléaires qui n'ont aucune apparenté les unes aux autres. Une telle organisation engendre l'anarchie. Par contre, le discours poétique de Jean-Baptiste Tati Loutard obéit à une homogénéité qui s'affirme à travers les figures lexématiques, « une organisation de sens virtuelle se réalisant diversement selon les contextes », (Groupe d'Entrevernes, 1979 : 91), autour des lexèmes eau, feu, air et terre (mais ce dernier n'est pas concerné par cette étude) ; lesquels lexèmes sont appelés "imagination matérielle", (Bachelard, 1942 : 5), selon la terminologie du philosophe français Gaston Bachelard. Les perspectives sémantiques (cohésion, cohérence et congruence) ; en d'autres termes les isotopies qu'elles constituent se déploient dans le discours poétique, réduisent les ambiguïtés et confirment la permanence des noyaux sémiologiques issus des analyses componentielles ou analyses sémiologiques des lexèmes sus-indiqués.

Notre dessein dans cette contribution consiste à élucider la productivité de ces figures lexématiques, de ce « tout porteur de signification » (Fontanille, *op.cit.*, p.15), de déterminer sa quintessence heuristique et la signification de sa lecture unique. Pour y arriver, il conviendra d'analyser les éléments constitutifs ou les composantes de cette imagination matérielle. Celle-ci est perçue comme des figures lexématiques et assure la redondance et la permanence des catégories nucléaires ou des isotopies sémiologiques construites en séries selon une stratégie de totalisation.

LES ISOTOPIES SEMIOLOGIQUES DE L'EAU

On appelle « isotopie sémiologique, l'isotopie assurée par la redondance et la permanence des catégories nucléaires, c'est-à-dire de sèmes nucléaires » (Groupe d'Entrevernes, *op.cit.*, p.124). Les catégories nucléaires sont des sèmes qui ont sémantiquement un sens en commun. Le sème est la somme de noyau sémiologique et d'un sème contextuel. Greimas note ($S_m = N_s + C_s$). Le noyau est un trait de sens, une unité constituant un acte de communication minimale. C'est un atome de signification. Cette analyse que les sémioticiens français appellent "l'analyse sémiologique" et les américains, "l'analyse componentielle" (En Anglais "components") a pour but de chercher les traits de significations à partir des lexèmes synonymiques dont l'itérativité forme ce qu'on désigne par "isotopie sémiologique".

Le discours poétique de Jean-Baptiste Tati Loutard en donne plusieurs dont la première dans cette étude s'élabore autour de la figure lexématique de l'eau.

« Le saut dans l'inconnu est un saut dans l'eau » (Bachelard, 1942 : 188), dit Gaston Bachelard. En effet, la face cachée de "l'eau" se trouve dans le lit de sa profondeur. Là, c'est un espace qui échappe à la connaissance humaine, un "inconnu" dont la découverte pose d'énormes difficultés dans la mesure où « dans l'eau, la victoire est plus rare, plus dangereuse que dans le vent » (idem, p.184). En d'autres termes, il est plus aisé pour l'homme d'affronter le "vent" qui souffle sous ses yeux parce qu'on peut prendre des précautions nécessaires afin de circonscrire les dégâts éventuels commis par celui-ci. Par contre, un plongeur dans l'eau exige des dispositions, au préalable, qui garantissent un

minimum de sécurité car la "victoire dans l'eau" est rare, voire incertaine. En un mot, l'eau est souvent "dangereuse", menaçante, nuisible et violente :

« *Dans le lointain des flots, l'aile de goéland*
Evente la mer pleine de souillure
[...]
Je m'en souviens par le nombril
Qui me noue aux siècles de mépris
La mer a rassemblé tous leurs os
Sur la croix du polypier ;
Ils dorment leur noir sommeil marin
Dans le lourd cercueil du silence des fonds » (Tati Loutard, 2007 : 29).

L'océan ne présente plus un visage reluisant. Ses vagues, comme des éperviers aux "ailes" impétueuses s'emparent des esclaves nègres jetés par-dessus les bateaux du colon en partance pour l'Amérique. Ils – les esclaves nègres – sont emportés "dans le lointain des flots" avides de sang. Désormais, la mer est "pleine de souillures" pour avoir été co-auteur d'un acte odieux, abominable, lugubre et mortifère qui ne laisse pas le poète indifférent. Les vers 3 et 4 « Je m'en souviens par le nombril / Qui me noue aux siècles de mépris » l'attestent. En effet, le poète se sent concerné par la traite négrière qui a endeuillé son peuple et dont il garde de tristes souvenirs. L'on a l'impression que l'histoire concernant ce crime crapuleux le "noue", le lie solidement par un nœud : celui qui se réfère "aux siècles de mépris" de la haine très intense restée gravée à jamais dans sa mémoire. D'ailleurs, ce commerce d'un autre genre en l'occurrence la traite négrière poursuit son cours et avec lui la perversité du courant d'eau qui "rassemble tous les os" des esclaves morts pendant la traversée des négriers. Les associations de lexèmes "noir sommeil marin" et "lourd cercueil du silence des fonds" corroborent cette assertion. Les vers ci-dessous précisent davantage ce spectacle inimaginable :

« *Le sang de l'esclave est devenu bleu*
Dans les veines de la mer » (idem, p.28).

Les lexèmes "sang" et "veine" sont des éléments incongrus qui perturbent la grammaire de l'extrait du texte poétique ci-dessus. Ils constituent des variants qui manifestent une modification de la mimésis, « *d'une séquence sémantique à variation continue* » (Riffaterre, *op.cit.*, p.13). Devenus des investissements sémantiques du lexème "mer", ils s'assimilent désormais à un lexème unique : "vampire". En effet, la "mer" comme un prédateur affamé tue et boit le sang de l'esclave noir. Ce transfert sémantique orchestré par les lexèmes "sang" et "veine" traduisent une agrammaticalité – selon les travaux de Riffaterre – et enrichissent dans le cas d'espèce la signification des figures lexématiques de l'eau. Laquelle eau est perçue en tant qu'espace annihilant où sévit une violence aiguë et abiotique :

« *Hier, un pêcheur s'est emmêlé dans l'écume*
Et la vague est morte avant le sable
Qui devait ramener son corps parmi nous » (Tati Loutard, *op.cit.*, p.81).

L'atmosphère placide qui s'affiche à la surface de la "mer" fait place subitement à "l'écume", une mousse blanchâtre suite à l'agitation inattendue de l'océan confirmant l'idée selon laquelle « *une mer calme est prise d'un soudain courroux. Elle gronde et rugit. Elle reçoit toutes les métaphores de la furie, tous les symboles animaux de la fureur et de la rage. Elle agite sa crinière de lion* » (Bachelard, *op.cit.*, p.194). La mer vicie l'existence humaine. Elle exaspère et propage sa colère acérée et immonde. En dépit de cet environnement pernicieux, le pêcheur s'embarque sur les eaux tumultueuses dans le cadre

de sa tâche quotidienne. Comme il faut s'y attendre, sa pirogue a certainement chaviré et il s'y est noyé. Les recherches déployées en vue de retrouver son corps sont vaines. "La vague morte avant le sable" en est la raison profonde.

La menace de l'eau poursuit son avancée macabre et l'homme perd sa sérénité :

« *Chacun près de la tombe fait de son corps une barque
Et de ses bras des rames : il cherche à fuir
Et l'embarcation frêle fait naufrage
Celui qui l'assiste devient rocher sur la rive
Il pleure mais la roche ne rend que sa source* » (Tati Loutard, *op.cit*, p.298)

La mer s'identifie à une "tombe", un endroit où l'on ensevelit le mort. Ce faisant, elle inspire la répugnance, le dédain. Dès que l'homme s'y approche par inattention, il "fait de son corps une barque", un petit bateau dans lequel il s'engouffre, se sert de "ses bras" comme une "rame" et "cherche à fuir" de là avec empressement. Le plus audacieux des hommes qui ose prendre "l'embarcation" – ce petit bateau à voile – pour affronter l'océan meurt dans un "naufrage" inopiné. En d'autres termes, le bateau en cours de navigation coule et est réduit à l'état d'épave. Aucun secours n'est possible parce que la personne qui se trouve sur la "rive" – le terrain qui borde ce cours d'eau – "devient rocher" ; c'est-à-dire un objet statique, incapable de tout mouvement. Une telle attitude justifie l'assertion selon laquelle « *l'eau violente est un schème de courage* » (Bachelard, *op.cit*, p.190). En un mot, il faut s'armer de bravoure, de ténacité pour mettre un terme à l'élan insidieux d'une eau même la plus dormante.

Malgré la férocité de l'eau, l'homme refuse de sombrer dans le désespoir :

« *Mais nous avons d'autres eaux plus douces et plus courantes
Où le sel n'oxyde point le rêve des poissons
Elles voyagent ; elles savent où elles vont !* » (Tati Loutard, *op.cit*, p.141).

L'eau maintient l'équilibre de l'écosystème. Elle fortifie la vie de la flore, de la faune et même celle de l'être humain ; ce qui fait dire à Gaston Bachelard « *qu'une goutte d'eau puissante suffit pour créer un monde et dissoudre une nuit* » (Bachelard, *op.cit*, p.17). L'eau, c'est la sève vivifiante sans laquelle l'environnement et tout ce qui le peuple ne peuvent connaître un réel épanouissement. L'eau "dissout la nuit" c'est-à-dire qu'elle tue l'infécondité, la disette, et l'indigence. Le poète Tati Loutard ne dit pas le contraire quand il ajoute : "Nous avons d'autres eaux plus douces". En effet, l'eau n'est pas seulement synonyme d'acribité, d'exaspération et de tourmente. Elle lénifie les souffrances et infuse la vie aux hommes, aux animaux et aux végétaux. Aussi saumâtre soit-elle, cette eau "n'oxyde point le rêve des poissons". Elle ne vicie pas et ne pollue pas l'unique espace de prédilection des êtres aquatiques. Elle signale sa présence partout sur la terre et ne faillit pas à sa noble mission ; d'où la capacité de mobilité, de "voyage" que lui attribue le poète ; un voyage qui ne mène qu'à une seule destination, celle où l'abondance se déploie avec démesure :

« *Plantations d'ignames, d'arachides, de manioc, de maïs
Arrosées d'une sueur moins rare que la pluie* » (Tati Loutard, *op.cit*, p.138).

La "pluie" dans sa magnanimité débordante "arrose" les vivriers et fournit la fraîcheur nécessaire pour leur croissance. Par conséquent, la famine s'éloigne à jamais du quotidien de la population. Celle-ci le ventre certainement repu savoure des moments agréables en compagnie de la femme :

« *La pluie et la nuit
Furent nos plus grandes zones climatiques d'amour* » (idem, p.269).

Le soleil s'est couché. Une "nuit" pluvieuse fait son apparition et avec elle la tranquillité favorable à la dégustation d'un "amour" total.

A l'issue de l'analyse, le lexème "eau" peut être considéré comme un figure dans le texte poétique de Tati Loutard qui en fait usage. Il s'agit d'abord d'une figure simple pouvant recevoir une définition : "liquide incolore et sans saveur".

Comme telle, cette figure peut apparaître dans des énoncés différents à travers des variations synonymiques qui comme objet (O) recevra des investissements sémantiques (V) donnant ce qui suit :

V₁ : Dans le lointain des flots → SUO (flot) V (lointain) = immensité

V₂ : ...sommeil marin → SUO (marin) V (sommeil) = mort

V₃ : ...pêcheur emmêlé dans l'écume → SUO (écume) V (pêcheur) = noyade

V₄ : ...vagues mortes / rocher sur la rive → SUO (vague) V (morte + rocher) = immobilité

V₅ : ...mer pleine de souillure → SUO (mer) V (souillure) = impureté

Les possibilités de réalisations ci-dessus constituent une organisation de sens virtuelle qui se réalise diversement selon les contextes. Ce faisant, "l'eau" est une figure lexématique dont la signification de ces variations synonymiques impose une analyse componentielle :

- flots : eaux de mer, vague de la mer, d'un lac
- marin : qui appartient à la mer ou au littoral
- écume : mousse qui se forme à la surface de la mer agitée
- vague : mousses d'eau qui se forment sous l'action du vent
- rive : terrain qui borde un cours d'eau
- pluie : ensemble de gouttelettes d'eau qui tombent des nuages
- mer : vaste étendue d'eau salée.
- flots + marin + écume + vague + rive + pluie + mer = eau ⇒ noyau sémique commun. La figure "eau" sert de thème pour toute une suite de prédicats différents. Ces prédicats forment un "tout", un agglomérat parce qu'ils sont liés par une partie différente ou connexe. La figure lexématique de l'eau donne une isotopie (somme d'une cohésion, d'une cohérence et d'une congruence).

Le discours poétique de Tati Loutard offre une autre perspective sémantique dont la productivité est un nouveau champ de signification.

LES ISOTOPIES SEMIOLOGIQUES DU FEU

Selon Gaston Bachelard, « *L'interdiction sociale est notre première connaissance générale sur le feu. Ce qu'on connaît d'abord du feu, c'est qu'on ne doit pas le toucher.* » (Bachelard., 1949 : 29). La vie en société exige des règles de conduite à suivre pour intégrer sans heurt le groupe. Un être humain dès son bas âge doit s'adapter aux contraintes sociales sans lesquelles il est mis en quarantaine par les siens. Ceux-ci, pour le conduire sur le droit chemin, utilisent parfois la pédagogie par la peur construite autour du "feu" qui joue pour la circonstance une fonction illocutionnaire – fonction par laquelle le langage émis (ici par le feu) agit sur le récepteur – en le modulant de fond en comble. L'enfant sait, par exemple, que le feu brûle quand on le touche. Par conséquent, il faut qu'il s'en méfie au risque de subir sa colère mortifère. La "première connaissance", la toute première leçon que nous livre la vie en société provient de celle donnée par le feu. Les notions d'interdits sociaux ou tabous, le respect des lois qui organisent la société humaine, le respect de la vie et de la liberté d'autrui, les limites des libertés individuelles prennent leur source dans la constance

du feu et s'expliquent par le feu. Comme le non-respect des interdits provoque la mort, le feu contient inéluctablement les germes de la mort :

« *Et pourquoi des cieux bouleversés*

Des nuages de feu

Qui montent des Saïgon et des Beyrouth ?

Sommes-nous l'herbe des champs

Que l'on brûle ? » (Tati Loutard, *op.cit.*, pp. 288-289).

Le poète est dans le désarroi et avec lui son peuple. Tout s'embrase autour d'eux. Les multiples interrogations sans réponse ainsi que les lexèmes "cieux bouleversés", "brûle", "Saïgon" et "Beyrouth" l'attestent. En effet, Hô-chi-Minh désigné dans ce poème par "Saïgon" fait penser à la guerre civile au VIETNAM qui a opposé de 1959 à 1975 le nord-VIETNAM soutenu par la Chine et le Sud-VIETNAM soutenu par les Etats-Unis. Cet affrontement fratricide a provoqué la mort de plus de 3 millions de personnes.

"Beyrouth", la capitale du Liban a été aussi le théâtre d'une guerre civile qui s'est déroulée de 1975 à 1990. Plus de 200.000 personnes y ont perdu la vie. Les "nuages de feu" qui "montent" dans les "cieux" de "Saïgon" et de "Beyrouth" sont consécutifs à l'usage des armes à feu, aux bombardements sanglants lors de ces conflits. Les pertes en vies humaines se dénombrent sur une grande échelle à telle enseigne que le poète s'interroge en ces termes : "Sommes-nous l'herbe des champs / Que l'on brûle ?". Pour le poète, la dignité humaine est totalement bafouée. Désormais, l'homme est semblable aux mauvaises "herbes" des champs que le paysan "brûle" sans regret. D'ailleurs, la vie de l'homme sombre dans l'éphémère quand l'on parle des guerres fratricides sus-indiquées. Cette triste réalité est traduite par les vers courts en l'occurrence les vers 2 et 5 : "Des nuages de feu / Que l'on brûle", respectivement des pentasyllabes et des quadrisyllabes. Les vers 1 et 3 : "Et pourquoi des cieux bouleversés / Qui montent des Saïgon et des Beyrouth" qui sont des vers longs – les ennéasyllabes – expriment la longue durée du conflit qui a endeuillé les populations de "Saïgon" et de "Beyrouth".

Le caractère démoniaque et morbide du feu va grandissant et prend une autre forme :

« *Les peines s'amoncellent dans le temps qui perd ses unités de compte*

[...]

Tels ceux qui tenaient jadis le pouvoir du fer et du feu

Parmi les nobles empourprés et les esclaves » (Tati Loutard, *op.cit.*, p.312).

Dans ce poème, "l'esclavage" et la colonisation constituent autant de "peines", de souffrances dont les conséquences néfastes "s'amoncellent" dans le quotidien ombrageux du peuple nègre. Quelle que soit la fugacité du "temps", les deux tristes événements sus-mentionnés seront gravés à jamais dans la mémoire de plusieurs générations nègres. C'est ce qui fait dire à Tati Loutard que le "temps perd ses unités de compte" dès qu'il s'agit desdits moments historiques ; en un mot, le Nègre n'oubliera pas de sitôt les nombreuses humiliations que les "nobles empourprés", ces envahisseurs aux mains ensanglantées lui ont fait subir. Ce sang couleur de la pourpre – rouge foncé – témoigne la vivacité des nombreuses populations valides qui ont succombé sous la domination oppressive de ceux qui "tenaient le pouvoir du fer et du feu", de ces citoyens des pays nantis qui ont réduit le Nègre au rang d'une bête de somme, d'un "sous-homme" qui n'a aucun droit mais des devoirs envers le maître. Depuis lors, ce passé douloureux, comme un "feu" ardent hante le présent du poète et de son peuple :

« *Nos mains cherchent l'anse des lampes*

Et la lumière se fait lointaine

*À peine si la luciole qui bat des ailes
Nous livre quelque feu follet* » (idem, p.298).

La liberté tant réclamée par les Nègres tarde à voir le jour ; en un mot, "la lumière se fait lointaine" et "la luciole bat des ailes" ; ce qui veut dire que l'avenir du peuple nègre s'enlise d'année en année dans l'obscurité et qu'il est loin de connaître un quelconque rayonnement. Aujourd'hui, d'autres formes de servitudes font leur apparition monstrueuse en l'occurrence le néocolonialisme et le pouvoir dictatorial de certains dirigeants africains. La force de l'unité – désignée dans ce poème par les lexèmes "nos mains" en vue d'enrayer les maux précités – sombre dans l'inaction. En effet, celle-ci "cherche" vainement "l'anse des lampes", la voie susceptible de conduire le peuple nègre vers la liberté qui contre toute attente s'assimile à un "feu follet" dont la lumière lugubre exaspère au lieu d'illuminer les cœurs et les esprits. Cependant, le poète croit à l'avènement d'un monde apaisant, placide et prometteur :

« Je suis d'une terre oubliée des volcans

Le feu des souterrains ne fait pas lever le pain de la mort » (ibidem, p.309).

Désormais, les "volcans" ne troubleront plus la quiétude de la population. La folie meurtrière de ses laves s'adoucit faisant de la "terre", un espace "oublié" par les forces maléfiques. Le "feu des souterrains" ne persiste plus dans sa furie annihilante d'embraser la surface de la terre qui exhibe "le pain de la mort" confirmant l'idée selon laquelle *« le feu c'est la vie ; la vie est un feu »*, un feu qui donne et entretient la vie autant que la femme :

« Tu (la femme) m'éclaires dans toute ma convoitise

Et j'écoute le crépitement de tes yeux

Et de tes lèvres

Dans ce feu de brousse inépuisable

Qu'est ton corps que je côtoie » (Tati Loutard, *op.cit.*, p.265).

La femme assure la descendance humaine en procréant. Or, la vie est une énergie ; donc un "feu" qui réside en l'Homme. Par ricochet, la femme est un "feu, une force qui inocule et maintient la vie. Elle est l'épine dorsale, le pilier qui garantit l'équilibre social et moral de la famille. On la voit, souvent, proche de sa progéniture et de son époux afin de fournir à ceux-ci un mieux-être. Là encore, la femme s'assimile à un "feu" qui "éclaire" sans relâche le chemin du bonheur auquel aspirent tous les membres de la famille. Généralement, elle ne ménage aucun effort pour faire régner la joie et surtout l'amour au sein de la cellule familiale. Les immenses potentialités humaines qui sont les siennes attisent la "convoitise" du poète qui se plaît à identifier "son corps" à un "feu de brousse inépuisable", une lumière ardente dont le pouvoir igné ne détruit pas mais plutôt consolide par sa vive énergie la cohésion familiale.

Si le "feu" symbolise la vie, sa pureté déborde alors d'exubérance :

« La foudre avait percuté plusieurs arbres

Meurtrissant les troncs jusqu'à l'aubier

Avant de finir poudre immaculée

Sur une décharge parmi les crapauds » (idem, p.548).

L'environnement présente, de prime abord, un visage peu reluisant. L'on trouve en son sein une "décharge" exécrable ; un tas d'immondices d'où sort une eau insalubre dans laquelle nagent des "crapauds" aux odeurs nauséabondes. Soudain, des nuages opaques apparaissent à l'horizon et la "foudre" intervient terrassant violemment "plusieurs arbres" dont les "troncs" fissurés "jusqu'à l'aubier" succombent tragiquement. Mais contre toute attente, une "poudre immaculée" – obtenue à partir des écorces et des troncs calcinés – vient submerger la végétation et met un terme à l'altération très avancée de celle-ci.

Comme pour dire que « *le feu sépare les matières et anéantit les impuretés matérielles. Autrement dit, ce qui a reçu l'épreuve du feu a gagné en homogénéité, donc en pureté* » (Bachelard, *op.cit.*, p.176). Cette métamorphose inopinée poursuit son cours :

« *J'ai vu transformés en fauves d'innocents
Colobes soumis à l'ordre taciturne des astres
Aujourd'hui noctambules épanouis
Par l'étincellement du fer et du feu* » (Tati Loutard, *op.cit.*, p.555).

Les "colobes" – ces singes d'Afrique subsaharienne – reconnus, autrefois, par leurs caractères inoffensifs sont "transformés" subitement "en fauves", en des animaux féroces et dangereux. Perdus dans les pénombres des forêts tropicales parce que "soumis à l'ordre taciturne des astres", ils mènent une vie d'anachorète. Mais aujourd'hui, ils deviennent comme par enchantement des "noctambules épanouis", de véritables cavaliers de la nuit qui rayonnent de joie et de bonheur grâce à l'avènement du "fer" et surtout du "feu". Cette attitude paradoxale n'est pas fortuite. En effet, les "colobes" ne se sentaient pas menacés auparavant. Cependant avec les inventions des armes à "feu", ils sont prudents et obligés d'être toujours mobiles afin d'échapper à certaines surprises désagréables. Ce déplacement bien que contraignant leur fait découvrir d'autres nouveaux espaces et participe à leur réel épanouissement ; car « *près du feu, il faut s'asseoir, il faut se reposer sans dormir, il faut accepter la rêverie objectivement spécifique* » (Bachelard, *op.cit.*, p.37). En d'autres termes, il faut éviter de fermer les yeux près du feu au risque de se faire brûler. La détente près du feu doit être mesurée, exercée avec soin et avec la plus grande précaution.

Faisant aussi allusion au feu lié à la rêverie, le poète Tati Loutard ajoute :

« *Elle (la femme) ne vit plus dans les yeux dans les bras
[...]
Et dans le sombre cerveau d'un amant
Son visage ne revit que dans le songe
Feu intermittent qui éclaire les accès de solitude* » (Tati Loutard J-B., *op.cit.*, p.546).

La séparation de l'amante d'avec son "amant" provoque en celui-ci un dégât psychologique irréparable. En effet, bien que l'amante ne "vive plus dans les yeux dans les bras" de "l'amant" ou y soit physiquement absente, son image reste solidement figée dans "le sombre cerveau" de ce dernier. Incapable d'éteindre ce "feu intermittent", la flamme de cet amour vivace et inébranlable qu'il ressent passionnément pour l'amante, "l'amant" se confîne dans la "solitude", se retire loin de toute présence humaine favorable au "songe", au rêve. C'est la seule panacée qui lui ouvre grandement les portes de l'espérance :

« *Le ciel n'est plus voûté par les étoiles
La pierre qui fermait l'aube se délite
Et le feu jaillit pour une nouvelle invite
À l'espoir* » (idem, p.104).

Les nuages qui obscurcissent le ciel se dissipent peu à peu laissant scintiller les "étoiles" dont la présence fait penser à "l'aube" ou au lever du jour. La nuit s'en est allée. La "pierre", cette matière solide qui "fermait" la luminosité du ciel se "délite", se désagrège pour faire apparaître la clarté du jour d'où "jaillit" un "feu" ardent qui augure un lendemain meilleur :

« *La tunique de flammes se déchire
Et laisse apparaître l'étendue de ses trésors* » (ibidem, p.420).

Le feu distille dorénavant des "flammes" qui ont le pouvoir de défaire la "tunique", le vêtement en dessous duquel se cache des "trésors", des richesses immenses et précieuses

dont "l'étendue" comme un espace incommensurable s'étend à perte de vue. Le feu pour ainsi dire ne détruit plus, n'exaspère plus mais il est plutôt source de bonheur inouï.

La deuxième partie de cette étude montre que « *parmi les phénomènes, il (le feu) est vraiment le seul qui puisse recevoir les deux valorisations contraires : le bien et le mal. Il brille au paradis, il brûle en enfer. Il est douceur et torture* » (Bachelard, *op.cit*, p.23). En effet, dans le discours poétique de Tati Loutard, les figures lexématiques du "feu" reçoivent plusieurs réalisateurs possibles qui épousent simultanément le bien et le mal. C'est avec les armes à feu, par exemple, que des populations ont été massacrées au VIETNAM et au LIBAN pendant la guerre fratricide que ces deux pays ont connue. La maîtrise de la technique du "feu" a facilité la mise en place de l'esclavage et de la colonisation en Afrique avec ses cortèges de morts. Cependant, le "feu" ne brille pas que par sa nocivité. Sa présence sous la forme d'une énergie positive et constructive dans le corps de la femme est source de vie. Il alimente par sa chaleur métaphorique l'intensité ainsi que le bonheur qui en découle. Enfin, le "feu" grâce à sa lumière éclaire l'étendue de l'espace "aux colobes" longtemps enfouis dans les ténèbres des forêts tropicales. Ce faisant, il symbolise la liberté et l'espoir de vivre.

En somme, quelle que soit la signification de la productivité du "feu", les isotopies sémiologiques de celui-ci confirment la dynamique des perspectives sémantiques (cohésion, cohérence et congruence). L'analyse componentielle ci-dessous l'atteste :

- follet : chacune des flammes bleuâtres visibles parfois la nuit.
- flamme : masses de gaz qui projettent une vive lumière
- lumière : clarté produite par le feu
- foudre : puissante décharge électrique caractérisée par la vive lumière de l'éclair
- volcan : montagne de lave et de cendre qui produit souvent du feu
- étoile : corps céleste qui apparaissent aux yeux comme des points brillants
- étincelle : parcelle incandescente détachée du corps qui brûle
- brûler : détruire par le feu

Selon l'organisation du texte en séquences, chaque segment textuel est sous la dépendance des autres segments proches ou lointains. Puis, s'en suit une connection qui aboutit à une équivalence locale : (follet + flamme + lumière + foudre + volcan + étoile + étincelle + brûler ⇒ ayant pour noyau sémique commun : le "feu" ⇒ résultat de la cohésion, de la cohérence et de la congruence des lexèmes sus-mentionnés).

Ce foisonnement de sens des figures lexématiques de "l'eau" et du "feu" en appelle deux autres afin que le cycle de l'imagination matérielle soit complet. Il s'agit de ceux de "l'air" et de la "terre". Mais celle-ci (la terre) n'est pas prise en compte par la présente étude.

LES ISOTOPIES SEMIOLOGIQUES DE L'AIR

Voici ce que dit Gaston Bachelard dans le chapitre XII intitulé "La déclamation muette" extrait de son célèbre ouvrage *L'air et les Songes* : « *Sous sa forme simple, naturelle, primitive, loin de toute ambition esthétique et de toute métaphysique, la poésie est une joie du souffle, l'évident bonheur de respirer* » (Bachelard, 1943 : 309). Le poème lu en silence est subitement déclamé grâce à la magie du rythme :

« *Maintenant s'en va tout en éclats d'étincelles* » (Tati Loutard, *op.cit*, p.274).

Ce vers de Tati Loutard ne présente pas à lui seul une unité de sens et ne correspond pas aussi une unité de sens grammaticale. Il est nécessaire de lire le vers suivant pour comprendre le sens. Ce faisant, chaque mot du vers conserve son accent rythmique.

Par exemple, le mot "Maintenañt" porte un accent rythmique sur le "ant". Tout juste après cet accent rythmique, il y a une coupe que l'on note par un pointillé oblique. Chaque accent rythmique constitue un temps fort du rythme et se trouve donc immédiatement suivi d'un temps de silence ou pause que l'on appelle "coupe". La pause respiratoire doit se traduire dans la lecture. La répartition de ce silence est un facteur d'harmonie du vers.

Cette alternance régulière du temps fort et du temps faible est une forme de déclamation, une administration de l'air parlant, une économie des souffles qui montre que la poésie est un « *beau schème dynamique de respiration* », (idem, p.310), un exercice respiratoire qui fait du mot une belle image aérienne. En somme, la poésie est un art du souffle ; un souffle harmonieusement travaillé dans le mot ; un souffle qui exhale de vitalité et qui parle. C'est ce qui fait dire à Gaston Bachelard : « *Qu'on le veuille ou non, une matière aérienne coule dans tous les vers [...]. Le vers est une création du bonheur de respirer* » (Bachelard, *op.cit*, p.314).

Dans un vers, le mot n'est jamais muet. Il déclame et l'image qu'il incarne fortifie la vie qu'il véhicule et par ricochet sa beauté dans l'univers aérien où le souffle s'impose en maître absolu. Toujours dans la même perspective, Bachelard poursuit ses recherches en illustrant ses argumentations par deux exemples éloquentes qui s'articulent autour des lexèmes "vie" et "âme" selon lui, en prononçant le lexème "vie", les lèvres se séparent doucement et semblent aspirer l'air. Quant au lexème "âme", les lèvres à peine entrouvertes retombent closes pour laisser échapper le souffle. Il en conclut que "*La vie est un mot qui aspire, l'âme est un mot qui expire* » (idem, p.311). Dans tous les cas, l'absence de l'air tue le mot. Que celui-ci soit aspiré et expiré.

Dans le discours poétique de Tati Loutard, l'air et ses variantes synonymiques traduisent de nouvelles réalités :

« J'ai appris que tu (mère) affrontes le vent

Qui a brûlé ton visage

[...]

Epiant le chant du coq

Pour prendre au vol cette gerbe de courage » (Tati Loutard, *op.cit*, p.40).

Dans les contrées africaines, la mère assume de lourdes responsabilités. Elle se lève au premier "chant du coq" pour piler des céréales (riz, mil, sorgho...) dans un mortier dressé devant la cour familiale puis elle s'empresse d'aller chercher de l'eau au marigot avant de se rendre dans les broussailles à la recherche des fagots de bois qu'elle utilise pour faire cuire les aliments. L'énormité de sa tâche constitue un "vent", une kyrielle d'obstacles que la mère affronte au quotidien pour garantir un mieux-être à sa famille ; comme pour dire que « *affronter la difficulté, ce n'est pas lutter d'un front têtu avec une besogne de la terre [...]. C'est vraiment marcher face au vent en défiant la puissance* » (Bachelard, *op.cit*, p.305). En d'autres termes, tant que le "vent" souffle, les difficultés viendront toujours perturber l'existence humaine. Il faut être prêt à l'annihiler. Et cette constance dans l'effort en vue d'abattre les épreuves de la vie, la mère l'incarne puisqu'elle ne craint jamais de se faire "brûler le visage" quoiqu'il advienne. Seul lui importe le bonheur de sa famille. En elle fleurit sans cesse "cette gerbe de courage" que rien ne peut ternir.

Les vicissitudes de la vie continuent d'alimenter la poésie de Tati Loutard :

« La route naquit en montant

[...]

La tornade la dépouille

Expose ses couches, ses calculs

Qui mortifient le pied nu » (Tati Loutard, *op.cit*, p.226).

De nos jours, les calamités multiples (guerre, disette, changements climatiques...) nuisent à l'épanouissement des populations du monde. Elles ouvrent de façon béante une "route" macabre dont les "couches" successives et compactes ensevelissent quotidiennement des corps sans vie. Toutes ces scènes horribles et insoutenables sont désignées par un seul lexème en l'occurrence la "tornade" qui, avec une fureur inimaginable "dépouille", lamine tous les espoirs même les plus endurcis :

« *Tu (chanteur) voulais de mes poèmes faire des chansons*

[...]

Puis le tourbillon d'une éclipse de lune

Importa les cordes de ta voix » (Tati Loutard, *op.cit*, p.217).

Le poète attend que ses œuvres soient doublement immortalisées ; mais en vain ! Le chanteur qui s'en est chargé est parti à jamais, "emporté" par le "tourbillon" de la mort et avec lui les "cordes" de sa "voix" suave.

Nonobstant les tragédies inouïes sus-indiquées, l'avenir ne sombre point dans l'inespérance :

« *J'ai vécu avec toi (fille de New-York) comme le tronc*

Qui tient la branche par temps d'orage » (idem, p.190).

Le poète et la fille de New-York brandissent l'amour comme la panacée aux maux dont souffre le monde. Face à "l'orage", ils sont imperturbables comme une "branche" qui ploie mais qui ne succombe jamais à ladite intempérie. Déterminé, il poursuit :

« *Je veux être le phare qui bleuit*

De vieilles nocturnes

[...]

Oiseau rivé à la pierre

Qui bat des ailes au souffle des tempêtes

Et qui vit du sel qui conserve la mer » (ibidem, p.258).

Tati Loutard trouve malséant et irresponsable de fuir les difficultés de l'existence. Par conséquent, il se porte volontaire pour aider le peuple à les affronter sans peur ni relâche. S'assimilant à un "phare qui bleuit/De vieilles nocturnes", ou à une lumière puissante qui irradie les espaces même les plus opaques, il ne veut pas faillir à cette mission contre vents et marées. Ce faisant, son engagement s'identifie à cet "oiseau rivé à la pierre" et dont les "ailes" refusent de se plier "au souffle des tempêtes" ; lesquelles tempêtes sont synonymes d'obstacles ; mais qui, ici, dégringole devant une farouche détermination.

A la fin de la troisième partie de cette contribution, une analyse componentielle de certaines catégories sémantiques s'impose. Elle permet de mettre en lumière et d'unifier les engendremens de sens desdites catégories qui traversent de fond en comble les textes poétiques de Tati Loutard :

- vent : mouvement plus ou moins rapide de l'air suivant une direction déterminée.
- tornade : vent violent et tourbillonnaire accompagné d'une pluie torrentielle.
- tourbillon : mouvement tournant très rapide dans l'air ou dans l'eau.
- tempête : violentes perturbations atmosphériques avec rafales du vent.
- souffle : vent très léger, déplacement d'air plus ou moins violent.
- vent + tornade + tourbillon + orage + tempête + souffle = air (imagination matérielle formant une figure qui signifie : "gaz entourant la terre et constituant l'atmosphère"). "air" ⇒ noyau sémique commun à toute cette organisation de sens virtuelle ou à toutes ces figures lexématiques.

CONCLUSION

Au total, l'imagination matérielle (eau, feu, air) se déploie dans le discours poétique de Tati Loutard comme des figures lexématiques dont l'organisation du sens virtuelle est convoquée ensemble dans la trame du texte analysé. Le rapprochement à distance et la succession de la catégorie sémantique que cette imagination matérielle constitue provoque une redondance dont l'unité est procurée par toutes les parties ayant un noyau sémique en commun. Cette analyse qui conduit à ces perspectives sémantiques – cohésion, cohérence, congruence – ou à toutes ces variétés de redondance s'appuie sur des prédicats différents qui forment d'abord une pluri-isotopie mise sous le contrôle d'un seul univers de sens. Ensuite, l'organisation du texte en séquence fait que chaque segment textuel en situation de dépendance avec les autres segments proches ou lointains génère la signification. Enfin, des homologues partielles entre les différentes couches de signification apparaissent et facilitent la superposition de plusieurs isotopies comme nous l'indiquions tantôt et qui introduisent des équivalences locales productives d'effet global de totalisation.

Bibliographie

- Bachelard, G., 1943, *L'air et les Songes*, Paris, Librairie José Corti.
Bachelard, G., 1942, *L'eau et les Rêves*, Paris, Librairie José Corti.
Bachelard, G., 1949, *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard.
Bachelard G., 1996, *La Terre et les rêveries de la volonté*, Paris, Cerès éditions.
Courtès, J., 1976, *Introduction à la sémiotique narrative et discursive*, Paris, Hachette.
Courtès, J., 1991, *Analyse sémiotique du discours de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette.
Fontanille, J., 1999, *Sémiotique et Littérature Essais de méthode*, Paris, PUF.
Greimas, A.J., (dir), 1972, *Essais de sémiotique poétique*, Paris, Larousse.
Groupe d'Entrevernes, 1979, *Analyse sémiotique des textes*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
Hebert, L., 2009, *Dispositif pour l'analyse des textes et des images, introduction à la sémiotique appliquée*, Limoges, Pulim.
Tati Loutard, J.-B., 2007, *Œuvres poétiques*, Paris, Présence africaine, (œuvre étudiée).

ENSEIGNER ET METTRE EN SCÈNE LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE DANS LES UNIVERSITÉS JORDANIENNES : LE COLLIER D'HÉLÈNE DE CAROLE FRÉCHETTE¹

Abstract: For the research group “French for Foreigners in Jordan’s Universities”, I developed a lesson about a contemporary Drama Helen’s Necklace (2001) by Carole Fréchette. I will explain this pedagogical experience in three parts. The first axis will underline the particular context of Francophonie in Jordan, the Second will summarize my work on Stage with the Students from two Universities and the Last will propose few didactic tracks.

Keywords: French for foreigners, Drama with Students, Fréchette, Jordan.

Dans le cadre du groupe de recherches intitulé *Éléments pour une didactique du FLE en Jordanie*, j’ai élaboré un cours de littérature francophone en lien étroit avec un atelier de théâtre co-animé avec un collègue jordanien un autour de l’œuvre dramatique de Carole Fréchette, *Le Collier d’Hélène*, publiée en 2001.

Le compte-rendu de cette expérience pédagogique singulière faisant collaborer des enseignants et des étudiants de deux universités, l’Université Al-Albays (Mafraq) et l’Université de Jordanie (Amman), sera ici relaté en trois points autour du moment clef qu’a été l’exploitation du texte théâtral. Le premier axe retracera le contexte de francophonie particulier dans lequel a été proposée l’étude de cette auteure québécoise contemporaine ; le second, méthodologique, résumera l’approche scénologique suivie avec les étudiants, lecteurs et décrypteurs de la pièce, et le dernier fera au carrefour des apprentissages linguistiques et culturels un bilan didactique.

Lire

De tradition anglophone, le Royaume Hachémite de Jordanie a ces dernières décennies largement ouvert les portes de ses universités, privées et publiques, à l’apprentissage des langues étrangères, français en tête. Comme prémisse à l’inauguration d’une première école doctorale d’études francophones régionale, un Master de traduction vient de voir le jour à l’Université de Jordanie. Les étudiants engagés dans la préparation d’un *Bachelor of Arts* pourront dès lors poursuivre leur cursus de spécialisation en langue et culture. Dans cette attente, si les cours proposés aujourd’hui sont des plus variés (phonétique et grammaire, français des affaires ou du tourisme, linguistique et civilisation, pratique de l’oral et de l’écrit, histoire de la langue française et autres débats...), il en est un, obligatoire, qui demeure le creveu-cœur des apprenants de nos deux universités² : le cours de littérature.

¹ Isabelle Bernard, Université de Jordanie, Jordanie, waelr@hotmail.fr.

² Notons que l’organisation diffère quelque peu entre nos deux institutions : à l’Université al-Albays, la littérature est proposée sous la forme de deux cours d’initiation : schématiquement, l’un est axé sur la culture générale (il s’intitule « Introduction à la littérature ») et l’autre, intitulé « Analyse de textes littéraires », sur la méthodologie. A l’Université de Jordanie, quatre cours sont proposés : à la suite du cours « Analyse du texte littéraire », les étudiants suivent un parcours d’histoire littéraire proposée par période ou siècle. Le niveau 1 correspond au moyen-âge et XVI^e-XVII^e siècles, le 2 aux XVIII^e et XIX^e siècles, et le 3 aux XX^e-XXI^e siècles. Dans les deux structures, ces cours sont accessibles aux étudiants de 3^e et 4^e années.

Démesurément ambitieux, il a pour objectif de faire découvrir les trésors, innombrables et infinis, des Belles-Lettres françaises à des classes de débutants (seuls 10% des inscrits à l'Université de Jordanie possède un bagage francophone; à l'Université Al-Albayt, ce pourcentage frise le zéro) atteignant, en validant leur *BA*, un niveau A2-B1 du CECR. Pour fournir un paramètre de référence, nous pouvons rappeler que « Les échelles du CECR proposent une approche graduée de l'apprentissage de la littérature. Cet apprentissage ne commence qu'au niveau B2 et se limite, à ce niveau, à la lecture : "Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose"» (Robert, 2002 : 123). Bien qu'il soit défini comme le lieu emblématique de l'interculturel, ce cours n'a bien longtemps provoqué chez nos étudiants que des mouvements de répulsion et de profond découragement, l'insécurité linguistique qu'il entretient achevant de les pénaliser définitivement en termes de notes. De « désespérant » à « inutile » en passant par « inadapté », les apprenants n'ont jamais manqué de mots pour qualifier cet enseignement. « Les cours de littérature ne sont pas très appréciés par nos étudiants » (Fritz-Ababneh, 2006 : 122), explicite-t-on avec euphémisme. Depuis 2006, nous avons donc entrepris de contrecarrer cette réputation bien ancrée et ce ressenti manifestement négatif en contextualisant notre enseignement. Au-delà de quelques réactions épidermiques et d'aversion qui perdurent, nous avons abouti à une somme de résultats encourageants.

Notre première décision a ainsi été d'ouvrir à la francophonie des programmes franco-français. Sur le marché jordanien, ce qui est requis en termes d'emplois et de postes se mesure moins en termes de savoirs érudits que de savoir-faire, de culture que de technique. Autrement dit, les diplômés que nous formons doivent être en mesure d'assurer une médiation linguistique et/ou culturelle de qualité en langue française : enseignants, traducteurs ou guides, mais aussi assistants dans des entreprises, ils auront besoin de s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit et d'être aussi actifs que réactifs. Le dessein semble si simple à énoncer qu'on l'oublie et l'enfouit sous la somme d'érudition à transmettre suivant le programme institutionnel. La perspective didactique nouvellement engagée privilégie, quant à elle, le concept d'interculturalité : à travers le matériau authentique qu'est la littérature, l'on favorise l'acquisition de données culturelles, sociales, psychologiques qui prévalent dans l'utilisation de la langue en contexte.

Concrètement, notre cours s'est organisé selon une progression définie à l'avance avec les étudiants : il s'agissait pour eux de lire le texte de Fréchette dans un délai de deux mois¹ afin d'être capable de le présenter, de portraiturer les personnages, d'en discuter les thématiques et finalement d'émettre un avis personnel de lecteur. La compréhension demeure le premier objectif. En terme d'exploitabilité en classe de FLE en Jordanie, l'œuvre ne pose aucune difficulté : la langue est simple et d'un niveau standard, et les quelques phrases entrecoupées de mots arabes forment une invite à l'interculturel. Les longs monologues de l'héroïne se fondent aux dialogues dans cette pièce en un acte dont le rythme est assuré par la rencontre de l'héroïne occidentale (on l'imagine québécoise, à l'instar de Fréchette) au cœur de Beyrouth détruit avec des victimes, Libanais et Palestiniens. Nos apprenants sont trop rarement confrontés à des textes littéraires de cette qualité qui abordent des thèmes, en l'occurrence celui du trauma, qui les touchent aussi profondément et aussi intimement. Il faut ici noter que 70% des Jordaniens sont d'origine palestinienne, que beaucoup de familles sont binationales et que l'une ou l'autre des trois

¹ En vue du surtitrage, l'œuvre de Fréchette a été traduite en arabe par notre collègue Waël Rabadi et publiée dans la Revue de Sciences humaines de l'Université Al-Albayt, *Al-Bayan*, (n°3, vol. 5, mars 2011).

dernières générations a été frappée de plein fouet par le conflit israélo-arabe, dont la guerre au Liban, en filigrane dans la diégèse, constitue un épisode.

Du reste, il a été prépondérant pour éviter les dérapages (toujours possibles en raison de la gravité du contexte israélo-palestinien) de rappeler longuement le processus d'écriture de Fréchette et de le contextualiser. L'œuvre est, en effet, née au Liban en 2000 lors d'un séjour d'écriture intitulé « *Écrits Nomades* qui réunissait neuf auteurs de la francophonie [...] À l'issue de ce séjour, chacun devait écrire un texte sur le thème des frontières » (Fréchette, 2001 : 46). En classe, dans un groupe culturellement homogène, elle a été accueillie d'abord avec un rien de méfiance, quelques moues d'étonnement mais ensuite beaucoup d'intérêt, et fut donc des plus utiles et motivantes. Utile, car elle a permis aux apprenants d'appréhender un regard totalement extérieur sur un problème politique qui les déchire : Hélène, l'étrangère, méconnaît ce conflit avec lequel les étudiants vivent depuis leur naissance ! Logiquement, il a été quelque peu difficile à certains d'accepter l'incompréhension de cette femme venue dont ne sait où, son peu de lien avec la région et finalement son utopie qui consiste à donner à l'humanisme la première place dans la résolution du trauma. Même fort et engagé, le cri « On ne peut plus vivre comme ça » leur semblait insuffisant et dérisoire. Peu à peu, ils se sont néanmoins ouverts au point de vue de Fréchette et l'ont accepté comme tel. Le sujet le plus polémique a été le rapprochement des souffrances d'Hélène, à qui il manque « la confiance, la beauté, la ferveur, l'amour, quoi d'autre ? » (Fréchette, 2001 : 26), et de celles de Sarah, la mère éplorée qui a perdu son fils il y a bien des années mais qui, tous les lundis, parcourt encore les ruelles du quartier à sa recherche, hurlant son prénom. La mise à égalité du deuil de l'enfant et de la perte du collier, toute symbolique, était inacceptable pour nos apprenants, telle qu'elle s'explique ici : « Hélène : – [...] mais moi, j'imagine : venez pleurer sur le fils de Sarah et sur le collier d'Hélène, sur leur visage qui n'est plus ce qu'il était, sur leur joie qui a disparu » (Fréchette, 2001 : 26). Motivante, car l'approche de l'œuvre a provoqué dans le groupe de lecteurs un fort désir de s'exprimer. La production orale, même si elle demeure une communication avec des erreurs a d'emblée été vivante et polémique, enjouée : induite vers le commentaire du texte, elle a fréquemment dévié vers le témoignage personnel, chacun partageant son histoire familiale au détour d'une anecdote. En cela, la pièce a favorisé la mise en récit de soi.

La narrativité se présente comme un espace privilégié de rencontre et d'écoute réciproque, de fragments de vie, dans lesquels se reconnaître, se refléter, découvrir analogie et pluralité de sensibilités et de comportements ; surtout, elle implique, par sa propre nature, une attitude historique, transformatrice, donc opposée à toute rigidité (Carlo, 1998 : 90).

L'objectif du cours de littérature en LV2 se doit de privilégier cette orientation qui est de regarder, de lier ou de confronter son expérience à celle des auteurs.

Lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire. L'apprenant [...] peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère (Cuq et Gruca, 2005 : 427).

Les axes thématiques sont pluriels : l'œuvre évoque le quant-à-soi d'une occidentale égarée à Beyrouth, sa quête de baume et de reconnaissance, peut-être même d'amour ; elle revisite le thème de la perte et du deuil ; elle décrit la mégalopole urbaine et ses dédales ; elle interroge foncièrement l'acte de communiquer car c'est de cela dont il s'agit aussi, de

communication et de partage, les personnages n'étant pas tous ni bilingues ni prolixes, à l'instar de Nabil le mutique chauffeur de taxi. Le degré de participation des étudiants aux débats qui ont suivi les séances de décryptage du texte (lectures d'extraits, analyses des personnages, rappel des thèmes principaux, résumé...) l'a bien montré : chacun avait envie de commenter cette vision étrangère et extérieure d'un sujet intime et connu. Les procédures méthodologiques retenues ont été sélectionnées afin de donner des outils d'analyse favorisant l'autonomie de chacun. Elles ont consisté en questions ouvertes et activités de repérage et d'élucidation. Au terme de cette étape, l'intérêt des étudiants quant à la pièce était évident. La notion d'interculturalité qui demeurait jusqu'alors assez floue s'est révélée à eux avec une limpidité étonnante; elle leur a fait comprendre un peu plus concrètement que l'Autre quel qu'il soit peut ne pas savoir, ne pas comprendre une situation, un problème, une vie, un passé, une culture et qu'il peut néanmoins être digne de respect; que chacun possède ainsi sa propre identité et son système de valeurs et de références.

L'homme : - [...] et quand je vois les gens comme vous qui marchent dans la rue, à l'extérieur, qui se foutent complètement de mon désespoir...

Hélène : - On s'en fout pas. Mais on se rend pas compte et on se dit qu'on ne peut rien faire de toute façon. Qu'est-ce qu'on peut faire? (Fréchette, 2001 : 35).

Nos étudiants ont saisi qu'ils s'étaient engagés dans un cursus d'apprentissage qui par essence nécessitait accueil, écoute et ouverture, des qualités que Fréchette fait habilement découvrir !

Connaître les autres et les accepter pour ce qu'ils sont, dans un mouvement réciproque d'ouverture et de disponibilité, tout en gardant notre appartenance et nos racines culturelles [...] Il s'agit en effet d'un paradoxe en fonction duquel chacun de nous a besoin de sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps doit être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres (Carlo, 1998 : 119).

À dessein de limiter le développement de l'anxiété engendrée par la trop fréquente occultation pure et simple des compétences multilingues, précisément arabo-anglophones, des apprenants dans les programmes académiques, nous avons symétriquement orienté notre didactique de la littérature vers le théâtre, convaincus de l'impact positif que pouvait avoir la pratique théâtrale sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous avons donc conçu un atelier d'art dramatique consacré à la mise en espace et à la représentation du *Collier d'Hélène*.

Mettre en scène

Cours et atelier fonctionnent ensemble, mais tous les étudiants de littérature n'ont pas participé au projet théâtral pour des raisons diverses, logistiques et pratiques : l'atelier ne peut accueillir les deux groupes de 30 étudiants formant l'effectif total des inscrits, il n'est pas crédité dans le cursus et a lieu en dehors des heures de cours.

D'emblée, il faut avouer que la scène a totalement désinhibé les apprenants alors même que, pour la plupart, ils se trouvaient en situation d'insécurité linguistique¹; elle a

¹ À toutes fins utiles, citons notre article évoquant l'apport du théâtre en FLE dans la gestion de l'anxiété de l'apprenant jordanien : «Pratique théâtrale et insécurité linguistique. Un exemple d'enseignement du FLE en Jordanie », *Synergies Algérie*, n°10, 2010, p. 225-231.

accéléré chez eux le processus de perfectionnement de leur expression. Tous furent solidaires dès les premières séances à la table. Certes, le cours avec ses explorations du cadre et des personnages s'est révélé d'un réel secours lorsqu'il s'est agi pour la troupe de volontaires de jouer le texte : au moment du passage à la scène, les six étudiants comédiens ont puisé dans les éléments de caractérisation des héros pour leur interprétation : nous avons insisté sur des « modes de lecture qui permettent non seulement d'éclairer une pratique textuelle fort particulière, mais de montrer [...] les liens qui unissent cette pratique textuelle et une autre, qui est celle de la représentation » (Ubersfeld, 1996 : 11) . La « pulsion communicative » (Pierra, 2010 : 66) née au sein des discussions de classe a indéniablement contribué à la réussite du projet artistique singulier que représentait cet atelier. Le groupe d'apprenants s'est affectivement et corporellement investi dans la création. Née de la compréhension de l'œuvre et de sa pleine adhésion, la volonté de spectacularisation de la pièce de Fréchette fut immense et joua un rôle moteur. Un tel enthousiasme contribua bien évidemment à la mémorisation des répliques et facilita le travail sur l'expression gestuelle et corporelle. Il renforça la solidité des liens entre les acteurs partenaires et nous-mêmes, metteurs en scène amateurs. L'essentiel fut d'appréhender la pièce dans sa variété de possibles que constituent les mises en scènes envisageables¹ et de sélectionner une démarche dramaturgique afin de la voir appliquée.

Cette activité nous a menés à créer un univers francophone grâce auquel et dans lequel l'étudiant découvrait autrement une culture, précisément à travers des actes et des paroles saisis dans un contexte non captif et non magistral. Mis en confiance pour s'exprimer dans la langue non maternelle, la troupe a vraiment progressé dans son acquisition, tant hors scène que sur scène car le français ne fut jamais ici instrumentalisé. Pour les apprenants, non seulement il s'agissait de mémoriser un long texte francophone mais aussi de s'approprier toute une série de mécanismes et d'automatismes typiques de la communication orale. Grâce aux éléments non-verbaux, kinésiques et proxémiques, les activités d'expression particulières sur l'élocution, la diction et la prononciation, sur la gestuelle, ont aidé chacun à se perfectionner. L'ensemble des séances de travail a amplement contribué à renforcer la confiance en soi des membres du groupe.

Qu'apprend-on en faisant du théâtre de texte lorsqu'on est étudiant de FLE ? Une des réponses pourrait être : on apprend à devenir créateur de son corps (re)trouvé tout en parlant par des mots qu'on essaie de rejoindre, les mots d'un auteur qui fait vivre une rencontre poétique et à qui l'on va donner sa matière d'expression, matière de corps et de voix qui, peu à peu, trouvera sa liberté en rapport aux mots et aux sons de la langue étrangère, mots ressentis, mots transmis (Pierra, 2010 : 126).

Il a également été fondamental de garder en tête le profil exceptionnel de Fréchette qui est l'une des rares écrivaines francophones non arabes à avoir fait l'expérience du Moyen-Orient. Pour les étudiants qui, en phase d'apprentissage, doivent tant bien que mal réussir à s'agréger à un nouveau groupe culturel, il est important que l'auteure ait fait, comme eux le font au quotidien dans la classe de français, l'expérience de l'altérité. L'écrivaine narre de façon impersonnelle mais très sensible à travers son personnage comment les rencontres peuvent changer la vision du monde, de soi et de ses souffrances. Hélène, en effet, raconte son périple aussi émouvant qu'éperdu dans la ville de Beyrouth

¹ Le théoricien le rappelle en ces termes : « La notion de *choix dramaturgiques* rend donc aujourd'hui mieux compte des tendances actuelles que celle d'une dramaturgie considérée comme ensemble global et structuré de principes esthétique-idéologiques homogènes » (Pavis, 2009, 107).

qu'elle ne connaît pas, elle la femme du nord qui a égaré un collier de perles qui la rendait si belle à ses propres yeux! *Le Collier d'Hélène* anime donc une héroïne francophone entourée de Libanais, ce qui permet aux comédiens de réutiliser des acquis langagiers, sans craindre les interférences puisque les personnages eux-mêmes passent du français à l'arabe. Leur langue maternelle garde une fonction communicative et surtout identitaire, sociale et différentielle puisqu'elle est celle des victimes de la guerre que l'héroïne apprend à découvrir et à respecter. Ce bilinguisme est très apprécié des apprenants : la méthode émotive qui repose sur le passage au symbolique tisse des liens plus étroits avec la langue étrangère et les sécurise grandement.

D'autre part, une thématique forte est toujours à privilégier dans la sélection d'un spectacle théâtral étudiant. En l'occurrence, la quête d'Hélène lui permet de se dévoiler au miroir des autres protagonistes : un entrepreneur reconstruisant, sisyphéen, une ville toujours démolie; un réfugié palestinien qui, malgré son impuissance, se révolte contre son existence dans la promiscuité d'un camp; une mère qui a perdu son fils dans une embuscade et qui, désespérée, le cherche depuis dans les ruelles de la ville; un jeune voleur qui dans le chaos économique s'adonne à un petit trafic d'antiquités... Il fut aisé aux Jordaniens de s'investir dans de ces figures, la proximité géographique avec le Liban (et avec la Palestine) et ses plaies à vifs, ses guerres civiles, ses destructions et ses traumatismes aidant. Le texte dramatique créa d'emblée des conditions psychologiques et situationnelles d'identification propices aux apprenants. La figure de l'étrangère avec ses problèmes de compréhension et de communication a profondément touché les apprentis comédiens, eux-mêmes confrontés à ce sentiment d'insécurité né d'une révélation des autres (en l'occurrence, les Français qu'ils découvrent au travers de leur langue mais surtout de leur culture sans commune mesure avec la leur) tels des êtres irrémédiablement différents d'eux. Sous la plume de Fréchette, ils ont néanmoins perçu les failles du personnage : occidentale, Hélène n'en est pas pour autant toute puissance. Femme à l'amour perdu, elle a reporté une part de son estime d'elle-même sur un petit collier de plastique sans valeur. En la plaçant parfois dans une position régressive, l'objet transitionnel l'humanise.

Hélène : – Moi quand j'ai acheté mon collier, je l'ai porté tout de suite et je me suis sentie forte tout à coup [...]

Hélène : – Ce collier-là, c'est vous, Madame. Tout à fait vous [...] je me sentais légère et fervente, un nuage de beauté autour du cou. Maintenant je l'ai perdu [...] Et je pourrais pleurer pendant des heures, des jours, des années. Comme si j'avais perdu tous les hommes qui m'ont souri, et tous les après-midis joyeux où je me sentais à ma place sur cette terre, et toutes les certitudes; une pour chaque perle, que le monde ira mieux, et qu'on a mille ans devant soi pour aimer (Fréchette, 2001 : 23, 41).

Les étudiants se sont immédiatement servis de cette tension émotive dans leur jeu d'acteurs. Et puis, il ne faut nullement négliger les élans d'espoir qui transfigurent l'œuvre, lui confèrent sa véritable dimension et la situent hors du temps et de l'espace, au cœur de l'humain.

Nabil : – Les choses nous quittent, Hélène, il faut l'accepter. Mais il vous reste votre cou et vos mains, une pour tenir ma petite pierre, l'autre pour... je ne sais pas...

Hélène : – Mais, Nabil, vous...

Nabil : – Il vous reste vos yeux, vos bras, votre bouche pour manger, parler, crier, embrasser un homme comme moi sur la joue...

Hélène : – Nabil, vous...

Nabil : – Il vous reste beaucoup de choses (Fréchette, 2001 : 43).

Face à la richesse émotionnelle du texte, nous avons décidé en accord avec les étudiants d'opter pour une scénologie allégée et simple : les étudiants ont donc revêtu des vêtements sans signe distinctif ou ostentatoire, ceux du quotidien actuel de la capitale libanaise. L'ouvrier portait un bleu de travail et un casque; l'Homme avait revêtu un costume de ville sombre et sans apprêt et portait à la main une serviette; Sarah était en tenue d'intérieur simple et sobre (jupe et chemisier sombres), un voile lui cachait les cheveux ; Nabil et le rôdeur portaient chacun un jean's et une chemise ; Hélène la congressiste était, pour sa part, vêtue d'une confortable saharienne en lin. De même, toutes les options de mise en scène¹ ont été discutées lors des ateliers préparatoires : pendant les représentations en public, la scène est donc restée vide de tout décor, notamment lors des monologues dans le taxi et des entrevues avec l'ouvrier, le réfugié et le rôdeur. La rencontre avec Sarah et la scène finale avec Nabil dans les ruines ont requis de véritables éléments de décors : au centre de la scène, quelques parpaings ont été disposés pour signifier les ruines du quartier. En pleurs, Sarah alors agenouillée laissait filer entre ses doigts du sable fin éparpillé autour des blocs de ciment. Les jeux de lumière furent entièrement confiés aux techniciens du théâtre universitaire qui ont aussi assuré le réglage et la diffusion des morceaux de musique sélectionnés par les apprenants pour la bande-sonore. Ils se sont inspirés de la radio jordanienne qui, à l'instar des ondes de tout le Moyen-Orient, diffuse les airs célèbres de la libanaise Fairouz le matin et ceux de l'égyptienne Oum Kalthoum l'après-midi !

Ce spectacle arrivé à son terme dans les meilleures conditions a essentiellement permis aux apprenants de se construire une image gratifiante d'eux-mêmes en tant que locuteurs francophones et de partager un moment d'émotion avec le public parmi lequel se trouvaient camarades de classe, amis et parents¹.

Bilan didactique

Dans le cas précis du *Collier d'Hélène*, l'atelier a été articulé à un cours de littérature contemporaine. Nous rappelons ci-avant qu'en amont de la représentation théâtrale, nous avons effectivement consacré un semestre à l'analyse de l'œuvre, à la mise en présence des éléments propédeutiques nécessaires à l'exploitation textuelle et à des discussions thématiques élargies. Notre dessein était de rapprocher des appréhensions discordantes du littéraire : les pratiques d'écriture associées aux enseignements universitaires sont traditionnellement sanctionnées par des examens académiques d'ordre critique typiquement français tels que question de cours, explication linéaire et commentaire composé. Or, dans le système éducatif jordanien, ce type d'exploration est inexistant. Il nous fallait donc tenir compte de cet élément socioculturel afin d'adapter l'apprentissage comme l'évaluation au développement de la compétence en écriture. L'activité et la réactivité des étudiants nous ont très tôt prouvé que la réception de l'œuvre a été d'une qualité peu fréquente; c'est la raison pour laquelle nous affirmons que ce texte s'avère tout à fait pertinent à étudier dans le cadre d'un apprentissage de la littérature francophone en Jordanie.

¹ La collaboration au printemps 2010 de la compagnie parisienne *La Barraca* avec le *Théâtre National Palestinien* de Jérusalem montre la plasticité du texte de Fréchette : le metteur en scène, Nabil El Azan, a fait de Jérusalem-Est la ville où l'héroïne accomplit son parcours initiatique, et il a nourri la pièce de son propre vécu palestinien comme l'auteure l'avait alimentée de ses rencontres beyrouthines.

L'examen final écrit a confirmé que le théâtre fréchettien avait libéré la parole de nos étudiants, qu'il avait su susciter leur désir de dire. Comme la production orale, la production écrite visait à perfectionner les compétences expressives et discursives :

- Un texte lacunaire

Le texte à analyser est qui s'intitule.....

Il a été écrit par et publié en

- Trois questions à choix multiple

Qui est Hélène ?

une touriste : elle voyage pour son plaisir

une congressiste : elle voyage pour son travail et participe à un congrès

une terroriste : elle voyage pour faire de la politique par des actions violentes

Que cherche Hélène ?

son collier de perles en bois peint qu'elle trouve magnifique et évanescent

la vérité sur elle-même, les autres et le sens de la vie

la trace de sa grand-mère qui a habité la ville il y a longtemps

À quelle célèbre héroïne prénommée Hélène, Carole Fréchette fait-elle allusion dans sa pièce ?

à Hélène, la fille de Zeus, héroïne de la mythologie grecque

à Hélène, l'impératrice romaine

à Hélène, la sainte italienne de la Renaissance

- Un relevé

Où se passe l'action ? Justifiez votre réponse en citant des éléments de texte.

- Un exercice de réécriture à visée grammaticale

Reportez-vous à la page 39 du texte et relisez le dialogue entre Hélène et le rôdeur. Réécrivez les répliques du rôdeur en français correct de « Madame ? » à « Pas cher ».

- Deux questions d'expression écrite

Reportez-vous à la page 24 du texte original. Expliquez ce que vient de comprendre Hélène lorsqu'elle déclare à la Femme : « *Je suis désolée. Je n'avais pas compris* ».

À la page 34 du texte original, l'Homme dit : « *Je vis emmuré dans un camp depuis que je suis né* ». À votre avis, qui est cet homme ? Où vit-il ?

- Une question de réflexion

La souffrance d'Hélène qui a perdu son collier vous paraît-elle aussi importante que la souffrance des autres personnages ? Essayez d'expliquer pourquoi en quelques phrases.

Complémentaires de toutes ces activités didactiques, les exercices proposés dans l'atelier de théâtralisation s'appuyaient pour une large part sur l'esthétique de Gisèle Pierra. Son journal de bord (Pierra, 2010 : 75-106) contient une foule de propositions, tels les séances de relaxation, les exercices d'échauffements corporels, les mimes, les improvisations..., utiles en contexte jordanien afin de canaliser créativement les affects, d'acquérir plus d'assurance en langue étrangère, dépasser ses propres blocages corporels et psychologiques et les inhibitions face au groupe et surtout de pratiquer le français. Ce qui fut primordial dans cet usage pédagogique de l'art dramatique, fut l'attention portée à l'axe actionnel concernant l'expressivité corporelle et gestuelle. Car, enfin, le dessein de l'atelier qui

repose sur un ensemble corseté d'activités progressives était d'obtenir chez les comédiens ce passage des compétences linguistiques proprement livresques à des savoirs opératoires, utiles et opérants.

De surcroît, notre approche scénographique sobre et réduite a été l'une des tendances fortes de notre projet qui se définissait moins comme un projet artistique abouti, en dépit de son accueil chaleureux et de certaines réussites proprement théâtrales, que pédagogiquement. À ce propos, il faut signaler que les représentations ont toutes été conçues avec un surtitrage en arabe dialectal jordanien. La traduction dirigée par le co-animateur de l'atelier, spécialiste de traduction littéraire, a été relue avec soin par les étudiants, qui ont pu proposer certaines modifications et, du même coup, s'interroger concrètement sur des pratiques traductrices, sur l'intérêt du surtitrage... Il fut important de tirer avantage du contexte hétéroglotte jordanien afin de conjuguer la fidélité ou proximité avec le texte original et l'efficacité scénique. Lors de son passage en langue arabe, l'œuvre a gardé sa modernité et son jeu sur les registres familier et standard. Le fait pour des comédiens de se sentir enfin agglomérés aux locuteurs francophones a encore activé leur motivation quant à l'apprentissage du français : face à un public totalement arabophone (hormis les enseignants du Département de français) composé de leurs proches, ils se sont quasiment approprié une nouvelle identité. Pleinement rendue, la sobriété stylistique de l'auteure a séduit ces apprenants qui, tout à la joie de partager et au plaisir de jouer, ont parfois atteint à l'authentique. Et ce plaisir de jouer en langue étrangère a indéniablement participé au renforcement de leur estime de soi.

Forts de cette expérience, nous pensons qu'associé à une formation institutionnelle centrée sur un apprentissage collaboratif et différencié, l'atelier de théâtre a la capacité de devenir une composante de motivation autant intrinsèque qu'extrinsèque.

Pour conclure, disons que la création parallèle d'un atelier de théâtre en FLE a été pour notre enseignement de la littérature un véritable révélateur et *Le Collier d'Hélène* un catalyseur d'énergie et de désir irradiant les rangs des apprenants. Une expérience multidimensionnelle pleinement réussie. À réitérer !

Bibliographie

- Brillant-Annequin A. ; Bernanoce, M., 2009, *Enseigner le théâtre contemporain*. Grenoble : Scéren-CRDP
- Carlo, M. de, 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International
- Cuq, J.-P. ; Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- Fréchette, C., 2001, *Le Collier d'Hélène*, Carnières/Morlanwelz, Lansman
- Fritz-Ababneh, D., 2006, « Enseigner la littérature française dans un pays arabe », *L'interculturel et l'enseignement du FLE*, Maftaq : Presses de l'Université Al-Albayt
- Grosjean, B., 2009, *Dramaturgies de l'atelier-théâtre*, Carnières-Morlanwelz, Lansman, coll. « Promotion théâtre »
- Parisse, L., 2011, « Dramaturgies contemporaines de la parole. Perspectives pour le français contemporain », *Synergie France*, n°8, p.115-124
- Pavis, P., 2009, *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Armand Colin
- Pierra, G., 2010, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris, L'Harmattan
- Robert, J.-P., 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys
- Ubersfeld, A., 1996, *Lire le théâtre I*, Paris, Belin.

SELF CORRECTION WORKS BETTER THAN TEACHER CORRECTION IN EFL SETTING¹

Abstract: *Learning a foreign language takes place step by step, during which mistakes are to be expected in all stages of learning. EFL learners are usually afraid of making mistakes which prevents them from being receptive and responsive. Overcoming fear of mistakes depends on the way mistakes are rectified. It is believed that autonomy and learner-centeredness suggest that in some settings learner's self-correction of mistakes might be more beneficial for language learning than teacher's correction. This assumption has been the subject of debates for some time. Some researchers believe that correction whether that of teacher's or on behalf of learners is effective in showing them how their current interlanguage differs from the target (Long & Robinson, 1998). Others suggest that correcting the students whether directly or through recasts are ambiguous and may be perceived by the learner as confirmation of meaning rather than feedback on form (Lyster, 1998a). This study is intended to investigate the effects of correction on Iranian intermediate EFL learners' writing composition in Payam Noor University. For this purpose, 90 English majoring students, studying at Isfahan Payam Noor University were invited to participate at the experiment. They all received a sample of TOFEL test and a total number of 60 participants whose scores were within the range of one standard deviation below and above the mean were divided into two equal groups; experimental and control. The experimental group went through some correction during the experiment while the control group remained intact and the ordinary processes of teaching went on. Each group received twelve sessions of two hour classes every week on advanced writing course in which some activities of Modern English (II) were selected. Then after the treatment both groups received an immediate test as post-test and the experimental group took the second post-test as the delayed recall test with the same design as the pre-test. In order to see whether there is a significant difference between the participants' attitudes toward correction before and after the treatment, an attitude questionnaire was administered to the experimental group and the subjects were asked to fill it. The result indicates that there is a significant difference between the groups and the participants in experimental group outperformed those in the control group.*

Keywords: *recast, writing composition, feedback, linguistic competence, interlanguage.*

Introduction

The recent development of English in educational context in Iran has called for more investigation on different skills, including reading and writing. In traditional instruction environments, since the focus of classroom instruction was on accuracy, errors were frequently corrected and both the teachers and the students were anxious about error correction whether by the students' self correction or teachers' monitoring. Traditional methods of teaching and learning in Iran generally required teachers to correct erroneous forms despite the fact that it was boring and tiresome. Although the Chomskian revolution changed the old procedures of language teaching and learning, the treatment approaches used in Iran, had been proved neither efficient nor efficacious, particularly in treating the fossilized errors. Nevertheless, with the popularity of communicative language teaching in ESL contexts as well as understanding the concept "interlanguage", Error correction has begun to undergo a considerable change. Errors are considered natural products in language learning and, in fact, they reflect the patterns of students' developing interlanguage. It is advocated that errors should be treated with care and in a humanistic manner. The recent development of English in nonnative context (NNC) has called for more attention and there

¹ Azizollah Dabaghi, University of Isfahan, Iran, dabaghi@fng.ui.ir, Jafari Davood, University of Isfahan, Iran, Jafari.davood@yahoo.com.

are a number of studies that investigated corrective feedback and learner uptake in the oral classroom. Lyster and Ranta (1997) suggest the following types of feedback used by language teachers:

- 1-Explicit instruction
- 2-Recasts
- 3-Clarification
- 4-Meta linguistic feedback
- 5-Elicitation
- 6-Repetition

As the language teaching approaches developed, it was suggested that emphasis on learner-centeredness and autonomy might be more useful and especially in some EFL settings learner's self-correction of errors might be more beneficial for language learning than teacher's correction.

This paper is an attempt to provide an accurate and comprehensive overview of learners' perceptions of teacher's correction vs. learners' self-correction in decreasing the learners' fear of mistakes and facilitating processes of learning by developing language awareness. The central issues was introduced by the most outstanding and prominent researchers in the field, and they applied them to the Iranian Intermediate EFL learning setting. The findings of this research may give some insights into the role of correction and self-correction in decreasing or even eradicating learner fear of mistakes, facilitating process of learning by developing language awareness and encouraging learner autonomy in learning English.

Theoretical Background

While doing remedial work in writing course, the teacher may notice a lot of erroneous forms needed to be corrected and s/he tries to take the necessary steps in correcting them. S/he spends a lot of time in doing that and reminds the students' faults and the students take part in the process voluntarily and they willfully cooperate with the teacher to tackle the task but in a spontaneous speech or written production, they wrongly produce the discussed forms, which causes both the teacher and the students a lot of annoyance. An important factor in language learning and indeed in any subject teaching, as Burns (1984), Dobson (1984) and Gross (1989) put it, is that what is learned is registered in the brain, can be kept in the brain and can also be retrieved from the brain when it is needed. Since the teachers feel their own responsibility to correct their students' errors, they try to do their best to do the task although they may be faced with lots of considerable difficulty especially at the very early stages of EFL learning. According to Lado (1975) and Selinker (1972) the relative failure in this respect is partly due to the students' mother tongue interference, i.e., intralanguage interference. Lado (1964), Rivers (1968) and Corder (1973) believe that inadequate teaching would result in such erroneous forms. They believe that if the teacher taught the objectives of the unit well, the students would not have opportunities to shape those wrong forms. Lack of students' attention can also be considered as a crucial factor in making such systematic errors. Finocchiaro (1964) believes that if the students were attentive enough, these errors would be eradicated. Allwright (1975) suggested that learner errors should be classroom corrected if learners cannot correct themselves, and that teachers need coherent policies for correction and clear classroom strategies in order to avoid confusion in their learners. Hendrickson (1978), in an overview of the research available at that time, concluded that error correction does improve the proficiency of EFL/ESL learners, if they are errors that inhibit communication, stigmatize

the learner, and appear frequently. Nevertheless, Long (1977) argued that error treatment is not so important, and others have expressed similar doubts about the effectiveness of error correction.

The last probable point in this regard is that linguistically better gifted students may not produce such errors (Rivers, 1967, Selinker, 1972). As it has already been mentioned, learning is a step by step process and making mistakes is a natural process of learning and must be considered as part of cognition. According to Harmer (2001) mistakes that occur in the process of learning a foreign language are caused either by the interference of the mother tongue or developmental reasons, and are part of the students' interlanguage. Since mistakes are often a sign of learning and, as a result, must be viewed positively, teachers have to recognize a well known fact that "learnability varies from person to person" and "all language learning is based on continual exposure, hypothesizing and even with the correct hypothesis, testing and reinforcing the ideas behind them" (Bartram and Walton, 1991:97). An updated theory on errors, corrective feedback and classroom practice in spoken language is described by Ancker (2000), who claims that "error correction remains one of the most contentious and misunderstood issues in the second and foreign language teaching profession". There are many factors to consider: when, what and how to correct. Correction of oral performance is carried out differently from the correction of written work. It does not matter what kind of error rectification a teacher may conduct, s/he must remember Lewis's message "You never correct a mistake, you always correct a person" (quoted in Bartram and Walton, 1991:93). Moreover, there are three reasons why the active involvement of students in the process of dealing with mistakes is important: it stimulates active learning, induces cooperative atmosphere, and develops independent learners (Bartram and Walton, 1991:81). Error analysis is one of the major topics in the field of EFL as well as in ESL research acquisition. Learner errors are seen as a natural and indispensable part of the learning process. They are also seen as inevitable, since learners are encouraged to explore the target language. What, then, is the teacher's role in relation to error in classroom learning? What kind of corrective feedback is effective? What kind of cues represented by the teacher are the most effective ones in enabling students to correct their own errors in English writing? What is the role of self-correction, and how can it be encouraged'?

Chaudron (1988) asserts that it seems extremely difficult to verify the effect of correction. In spite of this difficulty, most students expect and want their teachers to help them to correct their own errors so that the chance of recurrence is reduced. The issues outlined so far were taken up in a study using:

Written compositions Teacher cues Student self-correction

As stated in the foregoing stages, the errors made by learners are part of a natural process of language learning, and simply indicative of a certain stage of their interlanguage activity which will develop naturally into more accurate and appropriate forms. Language teachers, however, are under pressure from the expectations of their students to treat error. They have to consider learning situations, learner types, purposes of lessons, University managers' expectations, and the nature of particular errors. It is clearly a significant issue for the EFL teacher to decide whether to treat errors or not, which errors to treat, and how to approach them most effectively. Long (1977) made a useful distinction between error correction and error feedback. According to his definition, error feedback is error detection, and while it is designed to promote correction it is not correction in itself. He viewed correction as describing the hoped-for result of feedback on errors (Chenoweth, Day, Chun,

and Luppescu, 1983). By correction, in this paper, we refer to teacher cues or hints which are given to learners to encourage self-correction. In the process of language learning, learners sometimes notice some of their errors by themselves, that is, without any cues represented by their teachers, through the strategy of monitoring, and they can also correct some of their errors when other people, such as teachers or peers, give them those cues or hints about them. Learners who are able to correct their own errors can activate their linguistic competence.

Taking the aforementioned purposes into consideration, the present study tries to answer the following research questions:

Q.1. Is there any significant difference between teacher correction and mere self correction in Iranian intermediate EFL context?

Q.2. Is there any significant difference between Iranian intermediate EFL learners' writing ability in immediate and delayed recall tests (considering error correction with or without teacher cues)?

Q.3. Is there any difference between learners' attitude before and after the application of correction procedures?

3. Method

3.1. Participants

The population from which the participants have been selected for this study included all EFL learners whose first language was Persian and had not yet been to an English speaking country. They had had English since they were thirteen years old. They did not have any exposure with native speakers. Initially a sample of 90 people participated in this study, comprised of 44 male (48.5%) and 46 female (51.5%) whose age ranges between 19 and 24. All of the participants were undergraduate students attending as English major in Isfahan Payam Noor University.

3.2. Instruments

In this study, the following instruments were applied:

- The bio-data questionnaire: This questionnaire was designed so as to get information about participants' background knowledge; it contained different questions about their age, native language, if they had been to an English speaking country, some questions about the amount of time they spend on writing composition and the kind of materials they choose to write. The rationale behind this questionnaire was to make sure that the participants did not much differ in terms of their background knowledge.

- TOEFL test (2007 version): in the earlier stages of the study, all the students were asked to take this test in order to homogenize their grammatical recognition ability.

- The pretest: in order to measure the participants' improvement of writing composition ability, one of the sample test including 30 items, related to *Advanced writing Unit* taken from *Modern English (II)* were used before the treatment.

- The immediate/delayed post tests: in order to see the probable effects of applying corrective procedures on the participants' writing composition, another sample test with the same design as that of the pretest were used after the experiment.

- The attitude questionnaire was given to the participants before and after the treatment phase to see whether there were differences in participants' attitude before and after the treatment.

3.3. Procedure

This study concerns the idea that the teacher can provide the learner with the opportunity to try to correct their wrong forms without any further help, that is, without teacher cues. It presupposes that learners are able to apply the rules they have learned in order to correct their own errors. The learners' ability to self-correct was investigated in order to find out how far they could correct their own errors with the help of teacher cues. The participants selected to take part in this study are 60 male and female English major students studying at Isfahan Payam Noor University who voluntarily took part in the experiment. The participants' background knowledge was somehow the same since they, all, had studied English for seven years but they knew nothing except something about the language and because of the class objectives, i.e., final exams, the teachers did not give them enough opportunities to use the language. It was quite popular among Iranian teachers. Most of the class times was devoted to translate from target language into mother tongue. Knowing the aforementioned facts about the participants the participants were asked to take part in TOEFL test to be classified into two homogenized groups, with 30 in each. Each group went through twelve sessions of a ninety-minute writing composition classes. The first group went through teacher monitoring and giving them the cues, i.e., self-correction procedures and the last group went on ordinary processes of teaching and learning without being given any hints about their errors. They all were given some exercises focusing on Iranian students' common errors in seven English grammatical morphemes, i.e., article, regular and irregular past, possessive, regular and irregular plural, present progressive, and third person singular were chosen from Modern English (II). In order for the participants to have the equal chance while answering the questions, the instruction was written at the beginning of each part. The learners' ability to self-correct was investigated in order to find out whether they could distinguish and correct the morphological errors mentioned above with the help of teacher cues or not. So, the answer sheets distributed to the participants were divided into three groups as follows:

1. *The first group, or the control group, took the answer sheets without any teacher cues, that is, with no indication of errors at all. The participants were asked to find the errors as far as possible to correct them by themselves.*

2. *The second group received two kinds of answer sheets in which there were tick marks (/) in front of any ungrammatical sentence. First, the participants were supposed to find the errors and correct them by themselves: it was easier for them to find the errors with teacher cues than the first group who received no cues and then they received the next answer sheet with more teacher cue(s) indicating where the grammatical error(s) had been made (in this case, by underlining). Once again the students had to correct their own errors. After some weeks of practice the participants had to take the post-tests to see how well they could distinguish and correct the errors related to the common grammatical morphemes aforementioned which were as follows:*

Article, regular and irregular past, possessive, regular and irregular plural, present progressive, and third person singular.

4. Results

4.1. Data obtained based on the first research question

The first research question was:

Q.1. Is there any significant difference between teacher's correction and self-correction in Iranian EFL setting?

According to the data gained, it was clear that the more the detail of the cues to the errors, the more easily the participants would react and the higher the rate of self correction was. I assume that if Iranian EFL learners are given some help, i.e., provide them with some indirect processes of finding their errors; they may be able to correct the errors by themselves. In other words, they have to activate their linguistic competence to some extent.

4.2. Data obtained based on the second research question

The second research question was:

Q1: The relationship between error correction (with or without teacher cues) and writing ability needs to be explained (it has to do with the notion of transfer). In this study the authors deal with the capacity of students to identify and correct grammar mistakes, but they do not measure the improvement in writing skills of the students before / after the error correction study.

Q2. Is there significant difference between Iranian intermediate EFL learners' writing composition in immediate and delayed recall tests?

In order to see if there is any difference between Iranian intermediate EFL learners' ability to correct their own errors, some copies were distributed among the participants and they were asked to find their own errors on the sheets, and try to correct them by themselves without teacher cues and then a paired samples t-test was run to make a comparison between the mean scores of experimental group in the two different cases (i.e. immediate and delayed recall tests). (Table 4.1)

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Immediate	26.1500	30	2.68083	.59945
	Delayed	26.0000	30	2.86540	.64072

Table 4-1: Descriptive Statistics of immediate and delayed post-tests

Table 4.1 shows the descriptive statistics of the participants' mean scores across on the control and experimental groups. It can be seen in the above table that the difference between mean scores for the two groups is 1.6 (mean =22 & 23.6) which is not significant.

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig.(2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				lower	Upper			
Pair 1 immediate delayed	.15000	1.08942	.24360	-.35987	.65987	.616	19	.545

Table 4.2. Paired Samples test of immediate and delayed posttest

In the paired samples t-test ,the last column called "Sig" , the probability value is .545 which is more than .05 so it can be concluded that the difference between immediate(Mean=26.15,SD=2.68) and delayed (Mean =26,SD=2.86),t(.616),p<.545 was not significant, i.e., there is no significant difference between Iranian intermediate EFL learners' writing composition in immediate and delayed recall test .

4.3. Data obtained based on the third research question

Q.3.Is there any significant difference between learners’ attitudes before and after the application of correction processes?

In order to test the accuracy of the last question, a paired samples t-test was conducted to compare participants' attitudes toward the procedures correction of before and after the treatment (Table 4-3).

Table 4-3 Descriptive statistics for participants' attitudes

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std.Deviation	Std.Error Mean
Pair 1	Anxious before	1.5500	20	.51042	.11413
	Anxious after	1.8500	20	.36635	.08192
		1.5000	20	.51299	.11471
Pair 2	Sure before	1.7500	20	.44426	.09934
	Sure after	.65001	20	.48936	.10942
Pair 3	Enjoy before	1.9000	20	.30779	.06882
	Enjoy after	1.7500	20	.44426	.09934
Pair 4	Advantage	2.0000	20	.00000	.00000
	before	1.7000	20	.47016	.10513
		Advantage	1.8000	20	.41039
after	1.8000	20	.41039	.09177	
Pair 5	Knowledge	1.9500	20	.22361	.05000
	before	1.7500	20	.44426	.09934
		Knowledge	1.9500	20	.22361
after	1.5000	20	.51299	.11471	
Pair 6	Personality	1.6000	20	.50262	.11239
	Personality				
after					
Pair 7	Ability before				
	Ability after				
Pair 8	Reading				
	Reading after				

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 anxiousbefore - anxiousafter	-.30000	.65695	.14690	-.60746	.00746	-2.042	19	.055
Pair 2 surebefore - sureafter	-.25000	.78640	.17584	-.61805	.11805	-1.422	19	.171
Pair 3 enjoybefore - enjoyaft	-.25000	.55012	.12301	-.50746	.00746	-2.032	19	.056
Pair 4 advantagebefore - advantageafter	-.25000	.44426	.09934	-.45792	-.04208	-2.517	19	.021
Pair 5 knowledgebefore - knowledgeafter	-.10000	.55251	.12354	-.35858	.15858	-.809	19	.428
Pair 6 personalitybefore - personalityafter	-.15000	.36635	.08192	-.32146	.02146	-1.831	19	.083
Pair 7 abilitybefore - abilityaft	-.20000	.52315	.11698	-.44484	.04484	-1.710	19	.104
Pair 8 readingbefore - readingafter	-.10000	.71818	.16059	-.43612	.23612	-.623	19	.541

Table 4-4 Statistical analysis of participants' attitudes

Considering all the points and the statistical information represented in the tables above, the third question stating that "Is there any difference between learner's attitudes toward the processes of correction before and after the treatment?", we come to the conclusion that there is no significant difference between the participants' attitudes before and after these processes.

5. Discussion

5.1. Teacher correction vs. Self correction and Writing Composition

As it was mentioned before, the rate of correction for all the grammatical morphemes listed above shows that the participants were able to monitor and correct their own errors, on the condition that they were provided with the teacher's cues. The findings of this study show that the rate of articles and third person singular are among the most frequent samples of errors in Iranian EFL learners. The inflectional morphemes such as plural, possessive, regular past and irregular past stand the next most frequent errors among Iranian intermediate EFL learners.

Generally speaking, all participants could correct their own errors to some extent, even when they were given no cue. The more detailed cues led to a higher ratio of error correction. Moreover, the teacher's cues of indicating error by underlining had a marked effect on the correction of the inflectional morphemes. That is, the study verified that the given cues made the students use or activate their linguistic competence. Therefore, the answer to the first question of the research is positive.

5.2. Students autonomy in language learning

Now in Iran the importance of learning English is valued more than ever and there is a widespread belief in language institutes that the Iranians educational institutes are passing through a transitional period from traditional processes of teaching and learning to a modern approach, where the creative mind is highly appreciated. As (Esaki , 2002) asserts making a successful and safe transition seems to be a decisive factor since being autonomous helps to induce personal motivation , and personal motivation is undoubtedly a key driving force for creative performance. Nowadays emphasis on learner- centeredness

and autonomy suggests that in some settings, here as we saw in Iranian EFL settings, learners' self correction of mistakes and /or errors might be more beneficial for language learning than the teacher's correction. Students' autonomy makes their minds more active and let them make use of their mental capacities in the class activities. The findings of this study revealed that the more the detail of the cues to the errors, the easier the participants will react and the higher the rate of self correction is but there is no significant difference between students' writing ability in immediate and delayed recall tests and between their attitudes before and after correction.

References

- Allwright, R. L. 1975. 'Problems in the Study of the Language Teacher's Treatment of Learner Error' in Burt and Dulay (eds.) Burt, M.K. and H. C. Dulay. (eds.) 1975. *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Selected papers from the Ninth Annual TESOL Convention, Los Angeles, March 1975. Washington, D.C.: TESOL
- Ancker, W. Errors and Corrective Feedback: Updated Theory and Classroom Practice. *English Teaching Forum*, vol. 38, No 4, October 2000, pp. 20 - 24
- Bartram, M. and Walton, R. 1991. Correction. Language Teaching Publications. pp. 87 - 91.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classroom. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chenoweth, N. A., R. R. Day, A. E. Chun, and SLupescu.. 1983. 'Attitudes and preferences of non-native speakers to corrective feedback'. *Studies in Second Language Acquisition* 6:79-87.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-16
- Finnochiaro, Mary(1964). *Teaching children forein language* .New York: MC crow.Hill
- Harmer, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Ltd. p.99.
- Harmer, J. To Correct or Not to Correct? <http://www.eltforum.com/forum>
- Hendrickson, J. M. 1978. 'Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice'. *Modern Language Journal*, 62:387-98.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. and C. Terrell. 1983. *Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Michigan, MI: Michigan University Press.
- Long, M. 1977. 'Teacher Feedback on Learner Error: Mapping Cognitions', in Brown, Yorio, and Crymes (eds. here the title of the book edited by Brown and Co should be included)
- Long, M. H., Inagaki, S. and Ortega, L. (1998) The role of implicit negative feedback in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal* 82(iii): 357–371.
- Lyster, R. and Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 37–66.
- Lyster, R. (2001) Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 51(Supplement 1): 265–301.
- Lyster, R 1998: Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning* 48, 183
- Rivers, Wilga. M(19680). *Teaching Language Skills*. Chicago: The university of Chicago
- Selinker, L.(1972) *Interlanguage*. [RAL, vol XI 3.Rep Tined in Jack Richards 1974

WHAT ENGLISH DO YOU NEED? COURSE DESIGN FOR EPP¹

Abstract: *It is well known that, first and foremost, ESP teaching requires determining learners' needs and, thereby, engaging in the development of materials and in the adoption of methods that favour needs-driven response on the learners' part. Following this practice, the present paper discusses how a course of English for Pharmaceutical Purposes (EPP) was designed for its implementation at the University of Calabria, Italy. The five stages of the design, namely, analysis of learning needs, syllabus design, materials design, implementation of appropriate pedagogy and learners' perception of catered needs are described in detail. In the first stage, a survey was conducted with the tertiary students enrolled in the course. Results on learners' needs were applied consistently to the following stages of the design, as shown in the sample EPP activities presented. Overall, findings on learners' perception of catered needs shed light on the importance of enacting the role of needs analysts as ESP practitioners.*

Keywords: *ESP, Needs Analysis, Course and Materials Design, Task-based Language Teaching.*

Introduction

English for Specific Purposes (ESP) has become one of the most prominent areas of ELT over the last three decades. Its growing force is mostly due to the role the English language plays today within the technological, business and academic worlds. The term ESP nowadays includes a long list of subdivisions, such as EAP (English for Academic Purposes), EBP (English for Business Purposes), EMP (English for Medical Purposes), or “as many types [...] as there are specific learner needs and target communities that learners wish to thrive in (Belcher, 2009: 2).

Although the teaching of ESP is expanding at secondary level, it is in tertiary settings that it plays a major role. ESP is, indeed, designed for adult learners at an intermediate or advanced level, as it supposes some basic knowledge of the language systems and a motivation to learn the L2 for professional reasons (cf. Dudley Evans & St. John, 1998: 4). However, Italian tertiary students are faced with the difficult task of coping with ESP, due to the fact that the National Curriculum for Foreign Languages at secondary level is based on the study of literature for most school typologies. For this reason, the present study proposes a course design method with the aim of catering for a specific group of ESP learners.

ESP can neither be considered as a particular kind of language nor as a particular type of teaching material. It is, in fact, “an *approach* (emphasis added) to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning” (Hutchinson & Waters, 1987: 19). Its focus is, therefore, on the learner and on his/her perceived needs for learning, which should be embedded into the design of “appropriate courses for various groups of learners” (*ibidem*: 20). In this view, the study first attempts to determine learners' needs through a pre-course survey and, thereby, develop materials and methods that favour needs-driven response on the learners' part.

It is therefore assumed that ESP should be needs-driven, purpose-related and pragmatic in scope and with an “emphasis on practical outcomes” (Dudley-Evans & St. John, 1998: 1).

¹ Fabrizia Del Vecchio, Università degli Studi della Calabria, Italy, fabrizia.delvecchio@unical.it.

1. The case study

Whereas a General English course would normally focus on a set syllabus and a predefined textbook, in ESP, course and materials design represent a substantial part of the teacher's responsibilities. These responsibilities include taking a number of different steps as illustrated in the present study. Focus is placed on the specific case of an English for Pharmaceutical Purposes (EPP) course carried out at the University of Calabria, Italy, consisting of 48 teaching hours articulated over a semester.

1.2. Participants

Fifty-four first-year students enrolled in the five-year degree in Pharmacy attended the course. Participants' language proficiency level was assessed through an entry test at the beginning of the academic year and ranged between a CEF B1 (lower)-B1 (upper) (Council of Europe, 2001).

1.3. Research tools

Two research questionnaires were designed to survey respectively learners' needs before the course and learners' perceptions of their catered needs immediately after the course. The first semi-structured questionnaire was administered anonymously to all participants four weeks prior to the beginning of the course. The questionnaire was divided into 3 parts: 1. biodata; 2. ESP learning needs; 3. learners' attitude.

Part 1 (items 1-5) aimed at collecting data on: gender, age, qualification, years of exposure to the target language, previous knowledge of the specialised language. Part 2 (items 6-9) was structured to gather data on participants' perceived learning needs related to course content (item 6), topic areas (item 7), scientific language skills (item 8), resources (item 9). In this part, participants were required to rate items on a value scale of priority: 4 points for the first choice, 3 points for the second, 2 for the third choice and 1 point for the fourth choice. Part 3 (items 10-13) was targeted to collecting data on participants' learning attitude, such as learning styles (items 10,11) and preferred learning modes (items 12,13). Surveying learners' attitude would help identify the kinds of tailored strategies and pedagogic approach to be implemented.

The second semi-structured questionnaire was administered anonymously to all participants immediately after the course. The questionnaire was divided into two parts: 1. ESP learning needs; 2. learners' attitude. Part 1 (items 1-4) aimed at collecting data on participants' perception of how the course catered for their language and content needs. Part 2 (items 5-8) aimed at collecting data on participants' perception of how the course met their attitudes. Participants were invited to express their perceptions for each item using a Likert Scale (strongly agree-strongly disagree).

1.4. Procedure

The study of the EPP course in question was based on the following five stages:

1. *Analysis of learning needs*: in this pre-course stage, participants were administered a semi-structured questionnaire in order to collect data as the basis for course design;
2. *Syllabus design*: following survey results from Stage 1, the syllabus was designed to promote process-oriented learning, focusing on strategies and tailoring those linguistic and academic skills students expected to develop through the course;
3. *Evaluation and design of learning materials*: three criteria, namely, pertinence to field of study, learners' language proficiency level and instructional expectations, were used to evaluate and select learning materials;

4. *Evaluation and implementation of appropriate pedagogy*: this was also based on the assessment of learning needs and planned to cater for students' preferred learning mode. A purpose-related orientation was identified for pedagogical practice in order to consider those communicative needs that students were likely to face in target situations in their professional contexts.
5. *Learners' perception of catered needs*: in this post-course stage, participants were administered a semi-structured questionnaire in order to collect data on how they perceived their needs were catered for by the course.

2. Stage 1: Analysing needs as a starting point for *learning-centred* instruction

In ESP teaching, Belcher (2006:13) claims that learning needs “are unique to specific learners in specific contexts”, and they should, therefore, be addressed with “tailored-to-fit instruction”. In this sense, course design is “fundamentally a matter of asking questions in order to provide a reasoned basis for the subsequent processes of syllabus design, materials writing, classroom teaching and evaluation” (Hutchinson & Waters, 1987: 20). A careful analysis of needs enables teachers to provide the specific language and skills learners need in order to succeed in their courses and careers (cf. Johns, 1991; Johns & Dudley-Evans, 1991; Benesch, 1996). According to Basturkmen & Elder (2004: 674), ESP courses are, indeed, perceived by students as being “highly motivating” because they consider instruction as “relating closely to their actual needs”. Motivation, thereby, translates into more effective learning.

“Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need” (Hutchinson & Waters, 1987: 8): this statement not only implies the central role of the learner, but also the relevant share the ESP teacher has in determining what learners' specific needs are, shaping them in linguistic and pedagogic terms (cf. Mackay, 1978). In this sense, a definition of ESP as a *learning-centred* approach, rather than a learner-centred one (cf. Hutchinson & Waters, 1984) appears to be more appropriate. Through an effective understanding of learners' needs, the teacher designs and implements learning-centred processes, which give an ESP course its pedagogic focus¹.

2.1. Findings on needs analysis

Biodata findings showed that participants' (28 males, 26 females) age ranged between 19-21 ($M=20$) and that most held a scientific secondary school diploma. Participants had further been exposed to the English language for more than five years (49 participants) and from 3-5 years (5 participants). Although data on L2 exposure was encouraging, findings showed, that only a small percentage of participants (7) had previous ESP experience (cf. Introduction).

Findings on ESP needs (items 6-9) were elaborated and top rated items (value 4) were analysed. Table 1 shows findings on ESP needs with top preferences per number of participants in bold.

ESP NEEDS (total n° participants= 54)				
6. From this course I'd like to	Specialized lexicon	Grammar rules	General lexicon	Idioms

¹ In regard to this issue, it is worth noting Skehan's (1998: 262) remark against negotiated syllabi which, in his view, can be counterproductive if the addressees do not know how to be effective learners.

mostly learn				
	45	2	6	1
7. I would like topics to deal with the following aspects of my subject area	Anatomy	Pathology	Pharmacology	Pharmacological chemistry
	20	2	30	2
8. I would like to acquire the following scientific skills	Understand lectures	Give an oral presentation	Understand scientific articles	Write a scientific article
	6	19	25	4
9. I would prefer to learn content taken from	Scientific journals	Textbooks	The Web	Other authentic materials
	14	0	2	38

Table 1. Findings on ESP needs: first choice preferences per n° of participants.

As in Table 1, most participants (45) showed a strong preference for learning the specialised lexicon (*content*), whereas preferences in the *topic area* showed a strong orientation towards the fields of Pharmacology (30) and Anatomy (20). The *scientific skills* that students claimed to prefer to develop were understanding a scientific article (25) and giving an oral presentation (19). Finally, students showed a strong preference for learning from authentic material (38) and scientific journals (14) amongst other *learning resources*.

Furthermore, findings on learners' attitude (items 10-13) indicated that participants preferred using a mix of learning styles (36), with only a slight emphasis on a kinaesthetic learning style (10). Interestingly, a number of students (28) was willing to attempt to learn on their own when challenged, showing a degree of self-regulated learning. As for learning dynamics, students showed a preference for group work (25), which appeared consistent with their learning mode preference of participating in project work (38). Overall, a very low number of students revealed that they preferred learning in a more traditional manner through visuals (8), in a teacher-centred approach (3), in frontal lessons (0), and by consulting books. This implied that most students were willing to take responsibility for their own learning, constructing and co-constructing their EPP knowledge and skills. Findings on learners' attitude are indicated in Table 2, where top preferences per number of participants are given in bold.

LEARNERS' ATTITUDE (total n° participants= 54)				
10. I learn and remember better when I	See things	Hear things	Do things myself	Use a mix of these
	8	0	10	36
11. If I encounter a challenging issue while studying I	Consult my colleagues	Do research on the internet	Directly ask my teacher for help	Try on my own
	11	12	3	28
12. I prefer to learn	Individually	In pairs	In a group	In frontal lessons

	13	16	25	0
13. My favourite learning mode is	Taking notes in class	Participating in project work	Searching the Internet	Consulting books
	4	38	12	0

Table 2. Findings on learners' attitude: participants' learning preferences

3. Stage 2: Syllabus design

Data findings from Stage 1 were referred to during the decision-making process of designing the syllabus. As a result, the syllabus was designed as *skill-based*, following the belief that “underlying any language behaviour are certain skills and strategies, which the learner uses in order to produce or comprehend discourse” (Hutchinson & Waters, 1987: 69). Therefore, the learning process was designed to rely on the acquisition of specific abilities that play a key role in L2 usage. Skills are “things that people must be able to do to be competent in a language, relatively independently of the situation or setting in which the language use can occur” (Reilly, 1988). The choice of a skill-based syllabus was found to be important as it is not only concerned with the surface *performance* data, but first and foremost with the *competence* underlying the performance (cf. Hutchinson & Waters, 1987: 69). For instance, the “general objective” (i.e. *performance level*): to be able to understand a scientific article entails the “specific objectives” (i.e. *competence level*): a. to be able to extract the gist of a scientific article by skimming through it; b. to be able to extract detailed information for scientific purposes (e.g. pharmacological doses). Skill-based syllabi group linguistic competencies into “generalized types of behavior, such as listening to spoken language for the main idea, writing well-formed paragraphs, giving effective oral presentations, and so on” (Reilly, *op. cit.*). The primary purpose of skill-based instruction is to acquire the specific language skills, which encompass underlying language competence. Table 3 below shows the organisation of the syllabus for the EPP course under study, which consistently mirrors findings from Stage 1 (cf. Tables 1 & 2). The EPP syllabus was found to be consistent with studies conducted in the field of English for Academic Purposes (cf. Plastina, 2003).

Reading skills	Writing skills	Listening skills	Speaking skills
-Skimming and scanning scientific articles for the gist; -Reading scientific articles for comprehension and details (e.g. searching for synonyms); -Recognizing roots, prefixes, suffixes of medical terms.	-Writing a CV and a cover letter; -Writing a scientific abstract; -Writing a report of a scientific conference.	-Listening for note-taking from lectures and conferences.	-Giving a scientific oral presentation; -Intervening during conferences (asking questions, expressing opinions).

Table 3. The Organisation of the EPP syllabus

As from Table 3, a skill-based syllabus has a pragmatic basis. This is rooted in the distinction between goal-oriented and process-oriented learning made by Widdowson (1981) and backed up by Holmes (1988). Process-oriented learning, which encompasses skill-based courses, has the advantage of focusing on the strategies and processes of making students aware of their own abilities and potential (cf. Holmes, 1988). A process-oriented

approach, indeed, encourages students to become “better processor[s] of information” (Hutchinson & Waters, 1987: 70). Furthermore, the skills and strategies acquired during this process will contribute to develop lifelong skills.

4. Stage 3: Evaluation and design of learning materials

The stage of evaluation and design of materials represents a fundamental part of ESP. Indeed, all research to-date agrees that the use of textbooks plays “an ancillary, if any role [...] in the ESAP syllabus” (Toms, 2004: 3). As aforementioned, learners’ needs represent the starting point of any ESP course, a point that would be not accounted for by the adoption of a predetermined textbook. This choice would, in fact, severely constrain “the scope to adapt material to learner differences” (Skehan, 1998: 206).

Findings from Stage 1 revealed that participants identified *authentic materials* as their preferred learning source. This is consistent with research showing learners’ preference for what “authentically represent[s] the communities in which [they] seek membership” (Belcher, 2006: 149). For this purpose, learning materials for the present EPP course were developed from written or spoken texts “taken from the target situation” (Hutchinson & Waters, 1984: 111). However, the challenges for the material designer lay in the selection of texts “with the potential for affective and cognitive engagement” (Tomlinson, 2008: 9). In other words, materials ought to be designed to cover content and language development, as well as learners’ motivation to learn through their preferred styles and modes.

4.1. Evaluation and selection of learning resources

“Evaluation is a matter of judging the fitness of something for our particular purpose” (Hutchinson & Waters, 1987: 96). For the EPP purpose, a series of resources were identified as suitable in regard to both selected content, which showed a combination of topics as areas of relevance¹ with an emphasis on the pharmacological area of study, and students’ language competence level. Selected resources included:

- *The New Scientist*²: a renowned British scientific magazine also available online which offers a “Health” section including the following issues: cancer, epidemics and pandemics, stem cells, etc. The New Scientist uses a series of journals (Lancet Infectious Disease, Neurology, mBio, etc.) as sources for their articles, which are often adaptations targeted to a broader audience. This source was especially used for developing reading materials for the introductory part of the course, so as to encourage students to familiarize with the scientific terminology as well as with the rhetoric of scientific articles;
- *Science Daily*³: an American scientific journal offering a wide range of topics related to healthcare, ranging from “Allergy”, to “Pharmacology” and “Women’s Health”. A relevant source of updated research in the medical field, Science Daily selects news releases submitted by universities and research institutions and is also targeted to a general audience, although its articles are slightly more complex in regard to both the

¹ This is partly due to the fact that a very high percentage of students had tried to access the Faculty of Medicine before enrolling at the Faculty of Pharmacy.

² Available at <http://www.newscientist.com/>

³ Available at <http://www.sciencedaily.com/>

- terminology used and their length. Articles from this source were, therefore, selected for reading activities for an intermediate stage of the course;
- *Pharmacological Reviews*¹: an academic journal offering review articles on subjects of current interest in pharmacology and related topics. Because of the high complexity of its articles, these were selected for a more advanced stage of the course. These also served for writing activities purposes, such as *abstract writing* (See section 5.1. for further discussion);
 - *Murray Jensen M. D.'s Medical Terminology Website*²: Jensen, an associate professor at the University of Minnesota, Department of Science Education, designed a very useful website for learning medical terminology. The online activities are graded to practice roots, prefixes and suffixes of medical terms. Activities are carried out and submitted online and immediate feedback is provided (See Appendix 2);
 - *Veomed*³: an interesting website which provides videos of international medical conferences. These were mainly used for listening activities, in particular note-taking, but also served as models for oral tasks (See section 5.1. for further discussion);
 - *Dictionary of Medicine* by Peter Hodgson Collin and the *Concise Dictionary of Modern Medicine* by Segen. These two medical dictionaries represented a very helpful resource for the design of the “Scientific Vocabulary in Context” and “Language in Scientific Context” sections (See Appendix 3).

4.2. Materials design

Selected materials were then elaborated as “accessible inputs” that could “relate to the students’ experience and background, and include non linguistic aspects and background information considering the students’ capacity for analysis and synthesis both for the topic and the language” (Laborda, 2011: 103-104). Materials represent an important starting point for the organization of the teaching-learning process. They, in fact, provide “a path through the complex mass of the language to be learnt” (Hutchinson & Waters, 1987: 107).

For the EPP course, materials were designed so as to match the analysed needs “with available solutions” (*ibid.*: 105) and in accordance with the following criteria:

- The *subject-matter* areas selected by the students, which identified the Pharmacology and Anatomy areas as relevant (cf. Table 1, item 7);
- The *specialized lexicon* identified by students as one of the main priorities (cf. Table 1, item 6);
- The students’ initial *language proficiency level* which was assessed at an intermediate level (CEF B1 lower-B1 upper);
- The integration of various linguistic *macro-skills* (reading, writing, listening and speaking) as related to the selected text-types, such as scientific articles, videos of scientific conferences, etc;
- The consequent *micro-skills* to be developed (e.g. deducing meaning from unfamiliar words, reading/listening for the gist, etc.);
- The *sequencing* of content and language graded from easier to more demanding.

¹ Available at <http://pharmrev.aspetjournals.org/>

² Available at http://msjensen.cehd.umn.edu/1135/med_term_activites/

³ Available at <http://veomed.com/>

5. Stage 4: Evaluation and implementation of appropriate pedagogy

Once the materials were designed, the choice of *how* these were to be implemented was part of the subsequent stage. An integrated methodology aimed to promote the various language skills, as well as students' cognitive and emotional involvement in the learning process, was singled out as the most suitable approach for a tertiary level EPP course.

A range of skills and activities were implemented in order to raise students' interest and motivation and cater for the different learning styles (cf. Table 2). This was achieved by means of a variety of: *a.* topics; *b.* skills; *c.* media (text, CD/video, the Internet); *d.* classroom organisation (whole class, pair, individual, group) (cf. Hutchinson & Waters, 1987:140).

Following the belief that language learning is a developmental process where comprehension precedes learning (cf. Strevens, 1985), the implementation of the course followed a series of stages aimed at enabling students to become increasingly proficient in the EPP. This process was organised as follows:

- a. Providing scaffolding on specialised vocabulary:* this was achieved by means of a series of activities aimed to provide the basic linguistic resources in view of future increasingly complex tasks. Such activities included:
 - *information transfer*, such as labelling anatomy diagrams out of the information provided (See Appendix 1);
 - *medical word-formation*, including roots, prefixes and suffixes of Greek and Latin origin, using the aforementioned University of Minnesota website for practice (See Appendix 2);
 - *medical and pharmaceutical language in context* (See Appendix 3), aimed to the acquisition of a repertoire of scientific terms in context of use, and designed drawing on the medical dictionaries (cf. section 4.1.).
- b. Developing reading/listening micro-skills:* this was achieved by exploiting the reading and listening resources selected. Both resources were graded according to their degree of complexity from easier to more difficult. However, at this stage the following micro-skills were promoted:
 - reading for the gist in order to match given titles to paragraphs;
 - reading for details, in order to match synonyms with terms in a given written text (See Appendix 4);
 - listening for the gist to identify keywords related to the main theme;
 - listening for details for note-taking.
- c. Promoting writing and speaking skills:* this final phase was thought of as a sum of the previous two, leading to a point where students' acquired skills and competencies would build up into a more productive stage (See section 5.1. for further discussion). Due to the time constraints of the module and its narrow articulation within a four-month span, production concerning the writing skills focused only on *abstract writing*. However, a wider space was allotted to oral production, since this was identified by students as a more relevant scientific skill to be acquired (cf. Table 1, item 8).

5.1. The role of Task-Based Language Teaching

Task-Based Language Teaching (TBLT) is an approach to language teaching which is centred on “a problem solving or a task” (Prabhu, 1984: 276) through “the creation of conditions in which learners engage in an effort to cope with communication” (Prabhu,

1987: 1). TBLT stimulates natural process-oriented learning by doing things, enhancing learners' language performance through the goal of problem-solving.

Tasks are considered "meaning-based activities closely related to learners' actual communicative needs and with some real-world relationship, in which learners have to achieve a genuine outcome" (Kappler, 2003: 35). Nowadays, we are witnessing a wide application of TBLT at all educational levels, although it is especially thriving at tertiary level, where it has the advantage of linking language acquisition with content learning. For this reason, a decision to devote part of the institutional course to TBLT was made, further supported by the analysis of learners' attitude, which showed a preference for group and project work (cf. Table 2, items 12,13), two important features of TBLT. In particular, this process involved the productive stages of *abstract writing* and *giving an oral presentation*.

At this stage, the teacher's role was that of a *facilitator*, providing scaffolding through practical demonstrations of task-types and discussing ideas and resources for research. In particular, for what concerned the *oral presentation* task, advice was provided on the following aspects: a. scientific websites for research; b. content organization, including power point graphics; c. how to deliver an oral presentation, including checking for correct pronunciation of difficult medical terms; d. how to quote references and organise bibliography.

As for the task of *abstract writing*, a series of articles were selected from *Pharmacological Reviews* (See section 4.1.). These were analysed to show the functional purpose of an abstract within the context of its scientific article. Students were then assigned a series of articles with deleted abstracts, and were required to write related abstracts. Awareness of abstract writing styles was raised through comparisons made by students between their abstracts and the original ones.

In this phase, responsibility for the learning process was handed over to the students. In a co-operative learning environment, they had to work towards the attainment of a shared goal and thereby develop the underlying organisational and social skills. Their duties included not only managing group dynamics and information, but also the skill to monitor group progress and understanding. This had the advantage of promoting self-regulated learning, which represents an important feature of language learning at tertiary level.

6. Stage 5: Findings on participants' perception of catered needs

All participants (54) responded to the semi-structured questionnaire administered at the end of the course. Findings indicated that the course met participants' needs in terms of learning the specialised lexicon (SA*=31; A**=16, in covering preferred topics (SA=29; A=18), developing professional language skills (SA=29; A=16), and provided suitable learning materials (SA=32; A=17).

In addition, participants perceived the experience as stimulating their learning styles (SA=29; A=16), their motivation (SA=32; A=15), besides offering a variety of learning modes (SA=32; A=15). However, despite data on learners' needs highlighted participants' attitude towards self-regulated learning (cf. Table 2, item 11), findings on perceived learner autonomy did not meet equally positive feedback, in that only 30 participants (SA=21; A=9) showed an awareness of being more autonomous in their learning. This is probably the result of teacher-centred methodologies largely in use at all educational levels in Italy and which the short course under study did not succeed to fully address.

*SA=strongly agreed; **A=agreed.

Conclusion

The present paper has discussed some essential aspects of ESP teaching/learning, and has highlighted primarily that ESP courses should be based on students' rationale for learning. In particular, it has considered the case of designing and implementing a course of English for Pharmaceutical Purposes for a group of Italian tertiary students. Starting from an analysis of learning needs, the experience showed how findings were valuable both for the following stages of the course design and for its successful implementation. This is confirmed by the belief that ESP courses are successful to the extent in which they have a "high surrender value" (Edwards, 2000: 292), that is, the ability to convey skills and competencies which are immediately usable by students in their professional contexts.

Furthermore, findings showed how *tailored-to-fit instruction* strongly relies on the role of needs analyst, which must be enacted by the ESP practitioner to attain pedagogical goals successfully. As a result, the ESP practitioner is also summoned to act as a course and syllabus designer and as a materials designer to ensure that ESP tertiary students are equipped with the proper language, academic and professional skills for their current studies and future careers. While this process requires a challenging effort on the teacher's side beforehand, in the actual ESP classroom, post-course findings showed how participants perceived the beneficial impact of the effort made to tailor ESP learning to their needs.

Bibliography

- Basturkmen, H. & Elder, C., 2004, "The Practice of LSP", in Davies A. & Elder C. (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*, Malden, MA, Blackwell Publishing, 672-694.
- Belcher, D., 2006, English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study and everyday life, *TESOL Quarterly*, 40(1), 133-156.
- Belcher, D., 2009, "What ESP Is and Can Be: An Introduction", in *ESP in Teaching and Practice*, Belcher D. (ed.), 1-20. Retrieved 20th February 2012 from: <http://www.press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=770237>
- Benesch, S., 1996, "Needs Analysis and Curriculum Development in EAP: An Example of a Critical Approach", *TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 4., 723-738.
- Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J., 1998, *Developments in English for specific purposes: A multi disciplinary approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Edwards, N., 2000, "Language for business: Effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study", *English for Specific Purposes*, 19 (3), 291-296.
- Holmes, J., 1988, "Some Approaches to Course Design", Working Paper N. 7, in Celani, M.A.A., Holmes, J., Guerra Ramos, R., Scott, M. (eds), *The Brazilian ESP Project – An Evaluation*, Sao Paulo, EDUC.
- Hutchinson, T. & Waters, A., 1984, "How communicative is ESP?", *ELT Journal*, 38/2, 108-113.
- Hutchinson, T. & Waters, A., 1987, *English for specific purposes: A learning-centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Johns, A. M., 1991, "English for specific purposes (ESP): Its history and contributions", in Celce-Murcia, M. (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, Boston, Heinle & Heinle, 67-77.
- Johns, A. M., & Dudley-Evans, T., 1991, "English for specific purposes: International in scope, specific in purpose", *TESOL Quarterly*, 25, 297-314.
- Kappler, J., 2003, "Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching", *Language Learning Journal* (27), 33-42.
- Laborda, J. G., 2011, "Revisiting Materials for Teaching Languages for Specific Purposes", *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 17 (1), 102-112.

Mackay, R., 1978, "Identifying the Nature of the Learner's Needs", in Mackay, R. and Mountford, A. (eds.), *English for Specific Purposes*, London, Longman, 21-24.

Plastina, A. F., 2003, "CALL-ing EAP Skills", *Teaching English with Technology*, vol.3, n. 3, 16-33.

Prabhu, N. S., 1984, "Procedural syllabuses", in Read T. E. (ed.), *Trends in language syllabus design*, Singapore, Singapore University Press/RELC.

Prabhu, N. S., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.

Reilly, T. 1988, "Approaches to Foreign Language Syllabus Design", Source: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. Retrieved March 15th, 2012 from <http://www.cal.org/resources/archive/digest/1988syllabus.html>

Skehan, P., 1998, *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press.

Strevens, P., 1985, "Language Learning and Language Teaching: towards an integrated model", lecture delivered to the LSA/TESOL Summer Institute, Georgetown University.

Tomlinson, B., 2008, *English Language Learning Materials: A Critical Review*, London, Continuum.

Toms, C., 2004, "General English coursebooks and their place in an ESAP programme", *Asian EFL Journal* 6 (1). Retrieved February 26th, 2012 from http://www.asian-efl-journal.com/images/04_ct.pdf

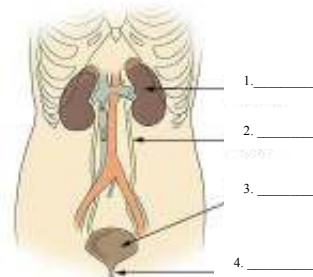
Widdowson, H. G., 1981, "English for Specific Purposes: Criteria for Course Design", in Selinker, L., Tarone, E. and Hanzel, V. (eds), *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble*, Cambridge, MA, Newbury House.

APPENDIX 1. Example of an information transfer activity.

THE URINARY SYSTEM

Read the short text and label the diagram with the parts from the box at the bottom:

The urinary system consists of the kidneys, ureters, urinary bladder, and urethra. The ureters are two muscular tubes which carry the urine away from the kidneys to the urinary bladder, which is a temporary reservoir for the urine. The urinary bladder is situated above the urethra. The urethra is also a tubular structure that carries the urine away from the urinary bladder for elimination out of the body.



- | | | | |
|---------|--------|---------|--------|
| Bladder | Ureter | Urethra | Kidney |
|---------|--------|---------|--------|

APPENDIX 2. The University of Minnesota's website for medical terminology and word-formation.



APPENDIX 3. Example of a medical and pharmaceutical vocabulary in context activity.

Vocabulary in use : Choose the appropriate word from the box below. There are 5 extra words you don't need.

1. Pharmacists are _____ professionals that deal primarily with dispensing medications. 1. _____
2. A medical _____ is a written order by a qualified physician to a pharmacist for a treatment to be provided to their patient. 2. _____
3. A substance formed by a chemical reaction of two or more elements is a _____. 3. _____
4. A _____ is a secondary, unwanted effect of a drug. 4. _____
5. Analgesic drugs are commonly known as _____. 5. _____
6. Antibiotics are drugs that kill bacteria or _____ their growth. 6. _____
7. Cortisone is a steroid hormone used to treat a variety of _____, such as inflammation and severe allergies. 7. _____
8. Yearly _____ of seasonal flu usually take place during the fall through early spring. 8. _____
9. A drug is used _____ when prescribed for purposes which are different from those suggested and approved. 9. _____
10. An extremely popular drug that generates annual sales of at least \$1 billion for the company that creates it is a _____. 10. _____

SIDE-EFFECT	BIOLOGICAL	REMISSION
AVOID	PREVENT	PAINKILLERS
INHIBIT	HEALTHCARE	OFF-LABEL
BLOCKBUSTER DRUG	COMPOUND	AILMENTS
PRESCRIPTION	BENEFITS	OUTBREAKS

APPENDIX 4. Example of an introductory reading activity.

Painkillers need clearer warnings to prevent liver damage

Source: *New Scientist*. Journal reference: *American Journal of Preventive Medicine*, DOI: 10.1016/j.amepre.2011.02.016
04 May 2011 by Ferris Jabr

1. Nearly 20,000 Americans a year are being hospitalised for liver damage after accidentally overdosing on acetaminophen, also known as paracetamol. Jennifer King, at Northwestern University in Chicago, says consumers are so comfortable and familiar with shop-bought painkillers that they are failing to recognise their potential toxicity.
2. Only 19 of 45 people interviewed in depth by King's team said that they actually read the ingredients on drug labels and only 14 (31 per cent) knew that the active ingredient in Tylenol is acetaminophen.
3. People can overdose on acetaminophen by surpassing the maximum daily dose of Tylenol, for instance, or by "double dipping" – taking more than one medication that contains the drug.
4. To help prevent accidental overdose, King's team recommends a makeover for packs of shop-bought medicines, including a universal icon for acetaminophen, a red stop sign indicating maximum dose and a clear warning about potential liver damage.
5. "You may have used [the same painkiller] for decades and don't feel you need to look at the label anymore," says co-author Michael Wolf, also at Northwestern University. "We need a fairly significant change to make people realise this is an issue."

Exercise 1. Paragraph Titles

Read the article and match the following titles with the paragraphs. Write the correct paragraph number in the right-hand column.

- Ways people can overdose on paracetamol. _____
 The dangers of purchasing painkillers over-the-counter. _____
 Ways accidental overdosing can be avoided. _____
 People's awareness about drug content should increase. _____
 People are generally unaware of the ingredients contained in a drug. _____

Exercise 2. Synonyms

Read the article and find the synonyms for the following words. Write one-word answers.

- | | |
|---------------------|----------|
| 1. almost | 1. _____ |
| 2. non-prescription | 2. _____ |
| 3. analgesics | 3. _____ |
| 4. medicine | 4. _____ |
| 5. avoid | 5. _____ |
| 6. renovation | 6. _____ |
| 7. caution | 7. _____ |
| 8. problem | 8. _____ |

Exercise 3. Summary

Read and complete the following summary of the article. Write one-word answers in the right-hand column.

- According to a (1) _____ conducted by the Northwestern University in Chicago, almost 20,000 American (2) _____ liver damage because of accidental overdosing on paracetamol. This is one of the (3) _____ of buying over-the-counter drugs. According to the research, less than half per cent of the people interviewed admitted to read the drug (4) _____. People can overdose on paracetamol, either by surpassing the maximum daily dose, (5) _____ by double-dipping. Drug packaging should go through a complete makeover in order to (6) _____ accidental overdose: this should include clearer (7) _____ about the potential damage the drug in question could cause. Researchers at Northwestern University believe people should become more (8) _____ of the potential dangers of drugs.
- | |
|----------|
| 1. _____ |
| 2. _____ |
| 3. _____ |
| 4. _____ |
| 5. _____ |
| 6. _____ |
| 7. _____ |
| 8. _____ |

APPENDIX 5. An excerpt of a pharmaceutical conference held at the New York University, Langone Medical Centre on December 6th 2011, available at veomed.com



**A LEXICOGRAPHER'S REMARKS ON SOME OF THE
VOCABULARY DIFFICULTIES AND CHALLENGES THAT
LEARNERS OF ENGLISH HAVE TO COPE WITH – AND A FEW
SUGGESTIONS CONCERNING A SERIES OF COMPLEX
DICTIONARIES¹**

Abstract: *The present paper aims at stressing the need for applied linguistics in dealing with didactic and lexicographical instruments, not only in the traditional manner, but also – or mainly – in the novel modalities suggested and allowed by the new information and communication technologies, concepts and devices. Proceeding from the contrastive and didactic view of the lexicon and the lexicographer's task, and also taking advantage of the various models that good learner's dictionaries in use have already set, the author presents the main aspects involved by compiling a complex, grammaticized Romanian-English dictionary – in fact, one of a larger series projected. In such a complex / grammaticized Romanian-English dictionary, meant as a polyfunctional, flexible, ready-to-use tool of learning, based on an interconnective approach blending the semantic description proper and the grammatical regimen, every relevant item is explained in terms of grammatical usage, and relevant diverging data about morphological markers and irregularities, collocation and syntactic rules, pronunciation, spelling are provided, as well as a number of frequent Romanian proper names with their English equivalents. To do that, an accessible code-system was used. The material that was used as illustrations in the present approach was provided by the author's experience as a lexicographer and teacher. Similarly, the development is proposed of interactive, software implements usable by advanced students, and also by translators and teachers of ESL; such devices can be a valuable help, a kind of learn-while-working instruments, combining the classical dictionary and the grammar manual, plus the efficiency and rapidity of modern ICT. After mentioning and illustrating the main problems related to the lexicon within the field of TEFL (viz. contrastive semantics, collocation, anomalous grammatical forms, divergent spelling and pronunciation, divergent phraseological and syntactic structures, idiom, proper nouns, lexical and semantic fields, synonymy and related terms), the author goes on to present the main priorities implied by the complex dictionary mentioned above (which is ready for print), and then a synopsis of the experience represented by the compilation of a pair of pocket-size bilingual dictionaries, and the main aspects of the activity in the field of applied linguistics that is involved by the lexicographer's efforts. To this were added similar illustrations, the fruits of the author's personal experience and reflective writing, meant to provide part of the database usable for furthering this didactic endeavour.*

Keywords: *didactic and lexicographical instruments, learner's dictionaries, complex or grammaticized bilingual dictionary, difficulties of EFL, contrastive approach, reflective writing, ICT, databases.*

1. Introduction. The most extensive and mobile segment of a natural language (in our case, English), i.e. the vocabulary, is permanently reshaping and restructuring itself, and poses most recognizable problems to non-natives (Jeremy Harmer: 1996) – which does not mean to say that the grammar of the same natural language should be underestimated by educationalists or researchers in the various subfields of applied linguistics.

The fact of the matter is that it is the teacher who must be seen as the main pathfinder in the students' learning process. The real *jungle* of the English lexicon, substantiated by a huge store of words, stylistic and geographical varieties, a global presence and influence, internal and external (i.e. cultural) intricacies and 'pitfalls', must be duly and profitably explored, among others, by the experts in applied linguistics, who

¹ Constantin Manea, University of Pitești, Romania, kostea_m@yahoo.com.

should endeavour to come up with new, better concepts and instruments usable by EFL teachers and learners.

A fundamentally analytical and phraseological language, English is directly opposed to such languages as Romanian, French, German, Russian, Latin, which tend to place more emphasis on morphological and paradigmatic facts. English is predominantly based on the *syntactic* organization or arrangement of the items of the text. So, much of the effort devoted by a learner of English should be directed towards lexical acquisition, as even the “irregular” / “unpredictable” items of the grammatical paradigms can be assigned to the lexicon (Andrei Bantaș: 1979).

During the several decades we have devoted to TEFL, we could notice that most of the (upper-intermediate and advanced level) texts included in handbooks and workbooks tend to raise problems relating to the lexicon, which is not always properly paralleled by the corresponding exercises and tests.

1.1. The need for comparative approaches in teaching and learning vocabulary The present paper tries to pinpoint some of the aspects concerning the specific work devoted to vocabulary skills in (*upper-intermediate* and) *advanced* classes. The material that represented the basis of the present approach was provided by the author’s experience as a lexicographer and pedagogue, and also by some of his reflective writing.

We must be aware of the fact that the TEFL materials that Romanian students can benefit by are, in an overwhelming proportion, the result of the efforts diligently conducted by English-speaking researchers and teachers. As we observed elsewhere (Maria-Camelia Manea, Constantin Manea: 2007), the specificity of the didactic materials generated by the endeavours of applied linguistics experts mainly comes from their being “filtered” through the non-native teachers’ minds, being assessed, both linguistically and methodologically, in point of classroom appropriacy and benefit. So, contrastive and comparative approaches are needed in order to circumscribe only (or especially) those linguistic items that must be taught in view of their patent dissimilarity and difficulty. Hence, linguistic facts that have been proved to be prone to errors should naturally be prioritized, i.e. the most notable sources of errors, be they semantic, semantic-grammatical or morpho-syntactic.

1.2. Main problems in vocabulary learning. The new techniques, devices and implements that are made available – and fairly handy – by computerization and multimedia concepts can only be welcome with a view to improving both the vocabulary and grammar skills, and the general communicative proficiency with *intermediate*, *upper-intermediate* as well as *advanced* students. Such techniques and devices could be successfully utilized by translators, as well, and even as desktop implements by those who intend to write various papers in English. They can be a valuable help, a sort of learn-while-working instruments, combining the virtues of the classical dictionary and of the (normative) grammar textbook with the attractiveness and expediency of modern information means and media.

As we have already noted in one of our prior contributions (Constantin Manea: 2004), the main *problems* related to the lexicon within the broader field of TEFL seem to be the following:

- The main actors of the learning and teaching process ought to lay stress on the *comparative* and *contrastive aspects* of language and linguistic practice, mainly with respect to *linguistic interference*. So, the notorious *False Friends* or *Deceptive Cognates* – which are unfortunately the source of countless mistranslations (most of which are genuine howlers) that plague translated materials in this country, mainly in the press – should be studied more carefully, collected and built up into interactive didactic materials. Such

“interlinguistic homonyms” as English *advocate, character, conference, decade, development, emphatic, location, oppress, period, reformed, resort, station, support, toboggan, versatile, vulture* should benefit by more carefully devised, interactive lexicographical and didactic supports (Bantaș, Rădulescu: 1977).

- *Collocation* – defined as: “a grouping together of things in a certain order, as of the words in a sentence”, or “the habitual juxtaposition of a particular word with another word or words with a frequency greater than chance” – must enjoy close attention from lexicographers and didacticians. Most (upper-intermediate and advanced) Romanian students of English have difficulties in combining, or discriminating between the various combinatory possibilities of, say, *to lay* and *egg*, *to make* or *to deliver* and *speech*, *to stage* and *demonstration*, *to make* / *to take* and *decision*, *to take* and *examination*, *to have* / *to make* and *contribution*, *misfortune* and *pursue* (*someone*), etc. Collocative phrases like the ones below should be part of an advanced (or even upper-intermediate) student’s command of English: *a dramatic variety* (of smth.), *to brew the tea / coffee*, *the literal truth*, *an ill opinion*, *to give a puff / a smile / a scream / a stamp / a twist*, *to form a judgment / vision*, *a course of action*, *a head of cabbage / lettuce / celery*, *to bear a* (*strange, strong*, etc.) *resemblance to smb.*, *to be initiated into* (*a movement*), *to deal a blow / the cards*, *a lame excuse*, etc.

- Distinguishing the *irregular / anomalous* forms of particular lexical items, as part and parcel of those terms; such (semantically and stylistically) divergent nominal or verbal forms as *cactuses* and *cacti*, *geniuses* and *genii*, *indexes* and *indices*, *struck* and *stricken*, *loaded* and *laden*, *cleft* and *cloven* should benefit by the learners’ increased awareness. (As any TEFL can aver, the real jungle of the noun paradigms in English is fraught with such ‘ambushes’ as: *brother–brethren*, *ox–oxen*, *mouse–mice*; *alga–algae*, *persona grata–persoane gratae*; *bacillus–bacilli*, *locus–loci*, *stimulus–stimuli*; *focus–foci–focuses*, *fungus–fungi–funguses*; *apparatus–apparatus–apparatuses*, *hiatus–hiatuses–hiatus*; *addendum–addenda*; *radix–radices*, *apex–apices–apexes*, *calyx–calyces–calyxes*, *vortex–vortices–vortexes*; *analysis–analyses*, *axis–axes*; *abscissa* – pl. *abscissas* or *abscissae*, *minimum* (pl. *minima* or *minimums* – usually in sing.); *species*, *series*, *means*; *sheep*, *deer*; *fish*, *fruit*; *colours* “the flag of a regiment or ship; a national flag” (cf. *colour*), *effects* “personal belongings” (cf. *effect*), *grounds* “(solid) sediment or dregs, typically from coffee; solid residue” (cf. *ground*), *quarters* “rooms or lodgings, especially those allocated to servicemen or to staff in domestic service” (cf. *quarter*), *rubbers* “(Amer. Engl.) rubber boots; galoshes” (cf. *rubber*), *sands* “an expanse of sand, especially along a seashore or in a desert; a beach”; *die* – pl. *dies*, *dice*; *creeps*, *doldrums*, *savings*, *tantrums*; *dozen*, *brace*, *yoke*, *gross*; *the aristocracy*, *crew*, *coterie*, *Cabinet*, *Parliament*, *party*; *noodles*, *alms*; *pound*, *stone*, *inch*, *ounce*, *pint*, *quart*, *gallon*, *fathom*; *a wedge of cheese*, *a sliver of cheese*, *a squirt of perfume / catchup*, *a loaf of bread / meat / sugar*, *a pinch of salt*, *a segment of orange*, *a scrap of paper*, etc.

- A fair number of *idiomatic elements* (e.g. *acid test*, *safety valve*, *to leave no stone unturned*), or else frequent clichés (e.g. *nothing to write home about*, *white elephant*), and even some *proverbs*, be they in an abbreviated, or “quoted” / “repeated” form (e.g. *all his geese are swans*, *an eye for an eye*), should be judiciously and didactically selected for classroom use (mainly from the vocabulary associated with current speech, the common jargon of the press, etc.). A similar status should be recognized for the best-known proper names that are as a rule implied by given idioms or (cultural) contexts, e.g. *Adonis*, *Brutus*,

Damocles, Goliath, Halcyon, Helen (of Troy), Jezebel, Job, Moloch, Pandora, Rubicon, Sisyphus, etc.¹ Incidentally, some lexical items compel recognition both as items of vocabulary and grammar – for example, the comparative set phrases conveying a superlative sense, e.g. *as busy as a bee, as bold as brass, as clean as a whistle, as cool as a cucumber, as dead as mutton / as a doornail, as like as two peas, as proud as a pancake, as right as rain, as sharp as a razor, to drink like a fish*, etc.

- Acquaintanceship with those *proper names* which have equivalent (or translation) forms in the learners' language – and which, incidentally, pose major difficulties for most students, and even teachers and translators; here are a few such examples: Rom. *Birmanian* : Eng. *Burma*, Rom. *Eschil* : Eng. *Aeschylus*, Rom. *Carol Mare* : Eng. *Charlemagne*, Rom. *Genova* : Eng. *Genoa*, Rom. *O mie și una de noapți* : Eng. *(The) Arabian Nights / The Arabian Nights' Entertainments*, Rom. *Torino* : Eng. *Turin*, Rom. *Arlechino* : Eng. *Harlequin*, Rom. *Șeherezada* : Eng. *Scheherazade*, Rom. *Azincourt* : Eng. *Agincourt*, Rom. *Micene* : Eng. *Mycenae* etc. (Bantaș, Manea: 1990). Moreover, we think that even adjectives derived from certain popular proper names should be included in the interactive lists that could hopefully be generated by didacticians and experts in applied linguistics, e.g. *C(a)esarean / C(a)esarian, Caroline, Catullan, Chicagoan, Christic, Dantean, Hanoverian, Hitlerite, Jacobean, Liverpoolian, Mancunian, Marlovian, Ricardian, Shakespearean, Shavian*, etc.

- The *lexical fields* the English terms belong to should be made clear and duly illustrated in order to enable the students to more fully and flexibly understand their interrelationship, which is, almost invariably (and also naturally) different from that in Romanian, e.g. *healthy, sound, sane, wholesome*, or *edge, brink, verge, border, boundary, margin, limit*, terms that display a lot of semantic overlapping and blurring; or *to accept* and *to admit*. Similarly, students should be helped to better grasp the comparative degree of 'semantic and / or stylistic force' of the elements within the sets of so-called Related Terms, e.g. *amaze, astonish, astound, bewilder, confound, daze, dumbfound, flabbergast, shock, stagger, startle, stun, stupefy, surprise*, or the style and register strata that such terms belong to (which can be signalled by dictionaries as: *archaic, obsolete, obsolescent, historical, colloquial, formal, rhetorical, jocular, poetical, literary, substandard, technical vulgar, taboo, derogatory, pejorative, racist, sexist*).

- *Synonymy*, as dealt with by both (bilingual) dictionaries and didactic materials of various types, uses and descriptions, must be more amply made use of, even to the point of resorting to what one can call 'phrastic synonymy' (i.e. the kind of equivalent rewording that TEFL exercise books include under the heading *Rephrasing* exercises).

- Likewise, highlighting the 'grammaticalness' inherent in the lexical items that are dissimilar from their Romanian counterparts, e.g. *a abandona* (vs Eng. *to renounce + something*), *a se abține* (vs Eng. *to refrain + from something*), *acustică* (vs Eng. *acoustics*, Uncountable noun + singular agreement), *a adora* (vs Eng. *to adore* – no progressive form), *a beneficia (de ceva)* vs Eng. *to benefit (+ from something)*, etc.

2. Complex bilingual dictionaries – past and present Therefore, the vocabulary and the phraseology as captured by dictionaries – be they bilingual or monolingual – should by no means ignore the other (would-be "minor") section of the lexicon, namely the question relating to contextualization, manifest as (underlying) grammar and

¹ Moreover, such details can help (younger) translators to overcome obstacles such as rendering set phrases containing proper names into... proper Romanian, e.g. *Trandafirul de Ierihon*, rather than **Trandafirul de Jericho*.

(communicative) style. Hence, the necessary interrelated and complex, many-sided character of lexicographical activity: the various branches of linguistics have obviously to concur in the work of the people who compile dictionaries. The late Professor Andrei Bantaș (1930-1997) used to say that a dictionary must not only be a means of communication, but also an instrument of research and learning. Along the same lines, we should add that (good) dictionaries must put to effective use the comparative and contrastive dimension of applied linguistics.

As a didactic means, a good (complex) bilingual dictionary must give a correct and comprehensive image of the norms of the target-language itself (primarily, at the level of the vocabulary), but not in a rigid manner. It should have recourse to an approach based on an appropriate amount of flexibility with respect to the so-called '*acceptability test*'. The descriptive character of any learner-oriented dictionary has to include the necessary usage notes of the relevant items, which should be expounded and clarified in all their shades of emaning and stylistic implications, and also in keeping with the most representative tendencies of today's English.

Such complex (or learner's / didactic) dictionaries have already established an appreciable tradition in this country, e.g. Leon D. Levițchi's or Irina Panovf's dictionaries, in which an elaborate set of scientific implements is consistently made use of, with a maximum condensation of linguistic information through the use of an astounding range of abbreviations, special signs, etc., or Andrei Bantaș's *grammaticized* English-Romanian and Romanian-English dictionaries. This is, we think, an ideal for today's generation of dictionary authors, who must contribute to enlarging and perfecting bilingual dictionaries by utilizing the most recent acquisitions of lexicography in the English-speaking nations, and worldwide.

The integrated corpus of information meant to provide the learner (especially the student) with guidance in the field of the English language should not however turn such complex, many-sided *grammaticized* dictionaries into bulky, freakishly plethoric or unwieldy books, inaccessible or inconvenient for the general public. Instead, they will have to be improved – in keeping with models provided by such dictionaries as A.S. Hornby's *Advanced Learner's Dictionary*, the *Longman Dictionary of Contemporary English*, the *Collins COBUILD English Dictionary*, the *Macmillan Dictionary*, the *BBI Combinatory Dictionary of English*, or the *Larousse Dictionnaire général (français-anglais / anglais-français)* –, with a view to offering the user a good knowledge of the living structures, contextual and semantic nuances and valencies of the English language (and also Romanian!). A complex dictionary must be a specialized manual-glossary, treating the complexity of the vocabulary viewed as living language material, not a mere selection of inert lexical items. It will be meant to spare the reader the effort of rounding off the information he or she tries to get, by having recourse, in turn, to a phonetic dictionary, a book of grammar, then a dictionary of synonyms and related terms, a dictionary of collocations, a dictionary of phraseology and proverbs, a dictionary of proper names, etc.

2.1. Personal projects The result will be a somewhat voluminous book, intended, among other things, to arouse the user's awareness of the fact that English is a most complex language, whose levels are interrelated. It will be the very opposite of the kind of simplistic vocabulary lists, microdictionaries and glossaries currently produced by some *computer-wizards* in this country and elsewhere, which virtually lack all context or interrelated indications. Such a dictionary will try to approximate, by summarizing and "humanizing" it, the abundance of information currently to be found in complex software dictionaries. (Of course, we are also thinking of an integrated software variant, where a

mere click will provide the usage of the term with the clarifying explanations and examples).

The fusion of the various levels, in the shape of an instrument of learning, will certainly lead to a comprehensive, minutely nuanced assimilation of the target-vocabulary, which should be not only correct, but also extensive (e.g. the difference between *to recall*, *to remember* and *to reminisce*; *to threaten* and *to menace*, etc.); these are matters concerning the *grammatical regimen* of the respective verbs more than matters of vocabulary proper – in the sense of *semantic* description and contents. Therefore, entries should be carefully re-cast in keeping with their meaning or sense, which is *semantic* + *grammatical*. A complex dictionary must necessarily contain indications referring to: (relevant) variations of *spelling*; (significant) variations of *pronunciation*; *geographical* distinctions or *distribution*; *morphology*; *syntax* (i.e. grammatical regimen, collocations, etc.); lexical *strata* and /or *style* /registers. Larger dictionaries can even provide asterisked specifications to *word frequency* – for instance, the *Collins Cobuild Dictionary* uses bullets to that effect. In much the same way, indicating the direct *etymology* can be a valuable implement; anyway, we believe that in any size-type of dictionary, etymology ought to result in grouping entries according to their origins, thus distinguishing between what we could call etymological homonyms, e.g. *hock*¹ and *hock*².

2.2. Overview of the projected series of dictionaries. This dictionary series, projected by the late professor A. Bantaș and begun jointly with the author of the present modest contribution, will hopefully provide, as principal elements of novelty, the following: ● a selection of *new meanings* (whose Romanian equivalents may be either single words or idiomatic phrases, e.g. *articulate* “able to express oneself fluently and coherently”, “distinct, clear, or definite; well-constructed” (Romanian “fluent”, “închegat”, “bine organizat / structurat”), *vocal* “frequently disposed to outspoken speech, criticism” (Romanian “critic”), etc.; some of these have until recently been ignored, or else little favoured by lexicographers compiling Romanian-English dictionaries); ● *proper names* having well-established Romanian equivalents (appearing side by side with the other / “regular” words in the Romanian language: one must concede that there are huge differences, both of spelling and pronunciation, between, say, Rom. *Arhimede* and Eng. *Archimedes*, *Birmania* and *Burma*, *Carol cel Mare* and *Charlemagne*, *Socrate* and *Socrates*, *Terra Nova* and *Newfoundland*, etc.). It also seemed natural that a welcome osmosis should be established between the “general use” status of a dictionary and its “specialized / technical” aspects (i.e. more *technical-scientific* terms were provided, and, on the other hand, indications of “grammatical regimen” were given for them); ● *grammatical indications*, in the form of illustrative contextualization parentheses (explaining matters having to do with *grammatical collocation* – meant as “the arrangement or juxtaposition, especially of linguistic elements, such as words”).

These grammatical indications are short, carefully codified in order to be readable, easy to use, and generally provided in the form of various graphical and typographic devices (*viz.* letters, figures, abbreviations, various signs and marks; bracketed explanations and normative examples or illustrations were only provided incidentally); the indications in the dictionary refer to: ● *I. Spelling* (i.e. variants: capitalized or not, hyphenated, solid-spelt, separate words). ● *II. Pronunciation*: variants, e.g. *ate* ([et], [eit], [æt]); *hospitable*, *hospitable*, etc.; the pronunciation of the so-called *weak forms* was given (in first position, as they are actually far more frequent than the *strong forms*); also, the pronunciation of such inflected forms as *baths*, *houses*; relations to sentence stress; changes in stress or segmental pronunciation related to the grammatical status of the word and / or to its

position in the sentence; sometimes, such reduced variants as [‘præps] were indicated, too. *III.* • *Morphology*: irregular forms, changes of spelling and pronunciation due to inflection (see above); restrictions of use; (the idea in older dictionaries to refer the reader to tables and lists at the end of the volume can make reference procedures rather unwieldy – so, we preferred bracketed explanations). • *IV. Syntax*: collocation, agreement, etc. • *V. Style and lexical stratum*, e.g. *archaic, obsolete / obsolescent, hist.* (i.e. historical terms); *colloquial, formal, rhetorical, jocular, poetical; substandard, vulgar, taboo*; optionally, bracketed indications in reference to synonymy and antonymy can be given.

2.3. In the first volume of the intended series of complex dictionaries, namely the complex / didactic English-Romanian dictionary (a medium-sized dictionary), which has already been completed by the author of the present paper, using some of the lexical material provided by the late Professor Andrei Bantaș, the following codifications were meant to provide grammatical explanations: **(a)** For **nouns**: 1. (*U*) for uncountable nouns, e.g. *butter, wood, mutability*; or (*C*), only when there are distinctions of meaning, e.g. *old salt* “lup de mare”; 2. for foreign or irregular plurals, the full forms were given, e.g. *oxen* [‘oks³n], *radii* [‘reidiai]; or, if in variation: *sanatorium* (~s, *sanatoria* [sænə’to:riə]); 3. specific determinatives or modifiers, if any, e.g. *florist* (*at / to the ~’s*), *father* (! *pos.* + ~; *ø art.* ~: *in direct address*); 4. numericalization through specific means (*CS*), e.g. *a pair of scales; a streak / stroke / bit of luck; a wisp of smoke*, etc. 5. agreement (i.e. *sing.* / *pl. agr.*), e.g. *acoustics* (*U*) (+ *sing.*), but *The ~ (of the hall) are excellent*. Special attention was paid to the so-called collective uses, e.g. *trout, salmon, buffalo* (+ *pl. agr.*); *parliament, gang, coterie* (+ *sing.* / *pl. agr.*). 6. possible (relevant) substitutes.

(b) For **adjectives**: 1. • marking the comparison of short / Germanic adjective through their complete form, e.g. (*hotter, the hottest*); (*easier, the easiest*); (*the minutest*); • pointing out the double forms, e.g. (*the most common / the commonest*), or the prevalence of either of them, e.g. (! *no fouler, foulest*); no comparative (and superlative) forms: for technical terms, e.g. *atomic*; • remarks relating to the formation of the superlative degree, e.g. *fine, certain, burning, freezing* (*no very ~; !! quite / absolutely ~*), *appreciated* (*no very ~; !! very much ~ / highly ~*); (a more ticklish problem concerns the use of adjectives like *complete, equal, unique, infinite* and *perfect* with submodifiers such as *very* or *more* or adverbs such as *really, quite, or very*). 2. adjectives having only predicative function (e.g. *ablaze*); used only in postposition (e.g. *proper* “propriu-zis”); • adjectives with exclusively attributive function (e.g. *utter, sheer*). 3. gender restrictions, e.g. *buxom, plump, pretty* (!! *fem.*), *handsome* (!! *masc.*), etc. 4. inanimate vs. animate uses. 5. usual or compulsory collocations (e.g. *an arrant mistake*). **(c)** For **adverbs** the full comparative forms were given (e.g. *faster, fastest*); • the usual position of the indefinite and frequency adverbs (e.g. *seldom, generally*). **(d)** Specific **prepositions** (both obligatory and optional): for nouns (e.g. *interest* (+*in*)); adjectives and past participles (e.g. *reluctant* (+ *at / about*); *satisfied* (+ *with*)); verbs (e.g. *to rely* (+ *on / upon*)); static vs. dynamic prepositions. (See also prepositional collocations like: *deficient in wit, different / dissimilar from the others, impatient / glad at the news, keen on learning, liable to a tax, specific to a domain, characteristic / representative / suggestive / typical of a domain, independent of central government, dependent on oil exports, popular with everybody, sympathetic with the natives*). **(e)** For **verbs**: • anomalous finites (*AF*); • full forms of the irregular past tense and past participle (e.g. *rang, rung*), sometimes also the *-ing* form (e.g. *lying*); • restrictions in the use of the progressive / continuous aspect (e.g. *to hear, to mean* (*no cont.*)); • verbs followed by gerundial constructions, or by *-ing* and / or *to infinitive* forms (e.g. *to continue*); • verbs followed by “complex objects”; • verbs followed by indirect object compulsorily preceded

by *to* (e.g. *to lie* (+ *to smb.*)); ● verbs used only / especially in negative or interrogative constructions (e.g. *to mind*); ● restrictions implied by the passive voice, etc.; ● the sense distinctions between past participle forms like *wrought* and *worked*, *hanged* and *hung*, *burned* and *burnt*, *lit* and *lighted* is explained away; likewise, the specific context and semantics will be clarified of forms like *shod*, *clad*, *proven*, *broadcast* / *broadcasted*; ● the different meanings of verbs like *to try* (+ *to V* / *V-ing*) will be made clear through specifications in appropriate contexts, e.g. *to try* + *Infinitive* = *to try to do that / sth.*, vs. *to try V-ing* = *to try that / sth.* (in the latter case, the idea is that of *experiencing* something); similarly, contextual information will help to clarify the difference between *permitted* vs *allowed*: *It is not permitted to take books from the shelves*, not **It is not allowed to take books from the shelves*.

The asterisk (*) was only used for those elements which, though rather special, are still *predictable* (as they are quite *frequent* in use), so, their use and form can be provided in the introductory section (e.g. *man**, *woman**; *to be**, *to have**, *to do**, *to get**, *to go**; *factory** (pl. *factories*); *to cry** (*he/she cries*); *bus* (pl. *buses*), *watch* (*watches*), etc. (Yet, the opposite possibility should also be considered – namely, to refer the (foreign) user to the Romanian verbs with highly unpredictable past participle and preterite forms, e.g. *duș*, *uns*, *spart*, *rupt*, or to the alternative plural forms of the nouns, by means of italicized brackets). It goes without saying that the absence of special indications naturally denotes a behaviour which is common to the whole class or category.

3. Further remarks and suggestions arising from personal experience in the field of lexicography.

Along much the same lines, the author of the present paper had a rewarding experience compiling a pair of small bilingual dictionaries (English-Romanian, and Romanian-English), which made him (even more) aware of the many details and intricacies that toiling on such a book involves. Here are a few illustrations of the particular aspects of the activity in the field of applied linguistics implied by a lexicographer's work:

(1) Finding new, or freshly devised, things about delimiting, detailing, or supplementing the various meanings or semantic nuances of the terms explained: **argument** (...) dispută; dezbatere (aprinșă). 3. argument(are).; **astronaut** astronaut (Δ nu sovietic); cf. **cosmonaut** cosmonaut; astronaut sovietic; **bull** *sm./sn.* (...) 3. masculin (*de elefant, balenă etc.*); **butterfly** *sn.* fluture (*colorat, de zi*) [compare with **moth**]; **change** *I. vt.* (...) 3. a schimba (*bani, un copil, viteza*); **client** *smf.* client (Δ *al unui avocat etc.*); **cooking** *sn.* Ț (*artă culinară*; ... **dump** *vt.* 1. a descărca. (...) 3. *fam.* a se descotorosi de; **enter**... *II. vi.* (...) 2. (*into*) a intra (*într-un acord*). 3. a începe (*o carieră*). 4. a se angaja (*într-o discuție*); **essay** *sn.* (...) 2. compunere (*școlară*). 3. încercare; ; **expose** *vt.* (...) 2. a da în vileag / pe față. 3. a demasca; **fancy** (...) *II. adj.* (...) 4. complicat. 5. fantezist. 6. imaginar. 7. *AmE* luxos; **ferry** *sn.* 1. bac, pod plutitor. 2. feribot; **guinea pig** *sn.* cobai (*și animal de casă*); **illness** *sn.* Ț boală (*ca stare*); indispoziție; **isle** *sn.* (...) 2. Insula... (*în nume geogr.*); **lay** ◦ *I.* (...) 2. a întinde (*masa, o cursă*). 3. a oua, a face (*ouă*). 4. a da (*vina*); **marsh** *sn.* loc inundabil / mlăștină, mlaștină. [compare with **swamp**: *I. sn.* mlaștină (permanentă)]; **mystify** *vt.* a pune în (mare) încurcătură, a zăpăci (complet); **operator** *smf.* 1. mașinist; mecanic. lucrător (calificat). 2. telefonist(ă). 3. agent (de bursă); **point** *I. sn.* (...) 4. virgulă (*la numerale; în engleză, de ex. 3,14 se scrie cu punct*); **profile** *sn.* (...) 3. siluetă. 4. schiță. 5. portret (*ziaristic*); **qualify** *vi.* (...) 2. a tempera. 3. *gram.* a determina. 4. a caracteriza; **reader** *smf.* (...) 2. pasionat de lectură. 3. conferențiar. 4. *univ. BrE* conferențiar; *AmE* seminarist; lector. 5. redactor; corector. 6. manual (*pt. limbi străine etc.*); **rind** *sn.* coajă (*de măr, caș, arbore*); piele; **spear** *sn.* lance, sulită; harpon; țepușă; **stone** *sn.*

1. piatră (*și de moară etc.*); (...). 3. sâmbure (*de prună, piersică*). 4. (*nu pl.*) unitate de măsură de 6,35 kg; **syndicate** *sn.* cartel; concern; asociere; **technique** *sn.* 1. tehnică (*anume*). 2. măiestrie; **troublesome** *adj.* 1. supărător; chinuitor. 2. neastâmpărat; violent; **versatile** *adj.* 1. multilateral; polifuncțional. 2. schimbător; **vulture** *sn.* 1. pasăre de pradă; vultur hoitar / pleșuv. 2. *fig.* hienă; corb (de pradă); (ins) apucător; **ward** *sn.* 1. sector (administrativ). 2. ϕ tutelă. 3. minor aflat sub tutelă, pupil(ă); **when** (...) **II. conj.** (...) 5. din moment ce, având în vedere că.

(2) Details concerning the style and register of the English (and, sometimes, of the Romanian) terms – codified as *adm.* = administrativ, *elev.* = elevat „formal, learned”, *fam.* = familiar „informal, colloquial”, *fig.* = figurat „figurative”, *foto* = fotografie „photography”, *BrE / AmE* = engleza britanică / americană „British / American English”, *poet.* = poetic „poetic(al)”, *inv.* = învechit „old-fashioned, obsolete”, *chim.* = chimie „chemistry”, e.g. **appendix** *sn.* 1. anexă (*și fig.*); **bull** *sm./sn.* 1. taur (*și fig.*); **extract**² [*ˈɛkstrækt*] *sn.* 1. extras. 2. *chim.* extract; **fertile** *adj.* fertil, rodnic (*și fig.*); productiv; **flash** *I. sn.* (...) 2. (...) rază *fig.* 3. *foto fam.* flash / bliț; **fox** *sn. / smf.* (...) 2. vulpoi (*fig.*); **isle** *sn.* 1. insulă (*mică*) *și poet.*; **ocean** *I. sn.* ocean; mare (*și fig.*); **overall** *I. adj.* general, total, global. **II. adv.** 1. în / per ansamblu; în general. 2. per total. **III. sn. (pl.)** 1. pantaloni de salopetă. 2. *BrE* halat de lucru; **overworked** extenuat; tocit (*fig.*); **parcel** *sn.* 1. pachet (*și fin.*); **pest** *sn.* (...) 3. rar ciură; **polyglot** *smf., adj. elev.* poliglot; **presently** *adv.* 1. elev. îndată, imediat. 2. *inv.* acum, la ora actuală; **reprimand** *I. sn. elev. / adm.* admonestare, muștrare; **revision** *sn.* 1. revizuire; revizie. 2. *BrE școl.* recapitulare; **stenographer** *AmE smf.* stenograf(ă); **stratum**^o [*ˈstrɑ:təm*] *sn.* strat (*geol., biol., soc.*); **van** *sn.* 1. furgonetă; dubă. 2. *BrE* vagon de marfă (acoperit). 3. *fam.* rulotă; **vascular** *adj. spec.* vascular; venos; **weigh** *I. vt.* (...) 2. (...) a măsura (*fig.*). **II. vi.** a cântări (*și fig.*); a trage la cântar; **when** (...) **II. conj.** (...) 6. *fam.* în care.

(3) Grammatical and contextual-functional details – considered in the light of the comparative and contrastive approach (by means of such codifications as: ϕ = uncountable, Δ = especially, mainly): **attentive** *adj.* atent (*și to*); **independence** *sn.* ϕ (*și from smth.*) independență; **independent** *adj.* (*și of smth.*) independent; **overall** *I. adj.* general, total, global. **II. adv.** 1. în / per ansamblu; în general. 2. per total; **overcome**^o **I. vt.** (...) 3. (Δ *pas.*) a covârși, a pridi; **proceeding** *sn.* (...) 2. *pl.* operațiuni. (...) 4. *pl.* dezbateri (*ale unei ședințe*); **proficient** *adj.* (*in*) expert (*în*); (foarte) competent (*la, în*); **statistics** *sn.* statistică (ϕ : *știință*); **strait** *sn.* Δ *pl.* 1. strâmtoare; **substitute** **I. vt.** (*for*) a înlocui (*cu*); **until** **I. conj.** (...) 2. (*în context neg.*) până nu. **II. prep.** (...) 2. (*în context neg.*) înainte de.

(4) Details relating to form, including phonetics: **eastward(s)** *adv.* spre est / răsărit [compare also with: **eastward** *adj., adv.* (din)spre est / răsărit]; **excess**² [*ˈɛkses / ikˈses*] *adj.* în plus; suplimentar; **fibre** / *AmE fiber* *sn.* fibră.

(5) Miscellaneous (complex, combined) form-and-content (or functional and usage) details and explanations: **ash** *sn.* 1. ϕ / *pl.* scrum; cenușă (*fig. – pl.*); **easy** (...) **II. adv. fam.** ușor; **locality** *sn. elev.* 1. zonă, vecinătate. 2. loc, scenă (*a unui eveniment*). 3. localizare, (am)plasare. 4. localitate; **loss** *sn.* 1. ϕ pierdere (*pl.: mil.*); **oppress** *vt.* (...) 2. a chinui; (Δ *pas.*) a apăsa (*fig.*); **overtake**^o *vi.* 1. a depăși (*și auto – BrE*); **paint** *I. sn.* 1. ϕ vopsea (*și strat*). 2. culoare. 3. *fam.* fard; **pit** *sn.* (...) 3. *AmE* sâmbure (*de cireașă, prună, caisă, piersică*); **slay**^o *vt. lit. inv.* a ucide (Δ *sălbatic*); a măcelări; **tragic** / rar **tragic** *adj.* tragic (*și fig.*).

4. **Further ideas arising from personal experience.** As personal experience, reflective writing and self-study seem to be the best store of new ideas, we thought it useful to add some more illustrations of the kind of information that complex, integrated

dictionaries and software, or interactive materials should contain. Such materials, sets of exercises and tests, interactive and multimedia devices (as many sources of illustrations and normative or usage tips), based on relevant items of vocabulary selected in accordance with the needs of the Romanian learners of English, and of course in keeping with the respective levels of difficulty, ought to include streams or integrated compartments concerning:

- Related words and semantic fields, which should be studied with due comments and examples (in minimal, or relevant contexts), e.g. **abduct**, cf. **kidnap**; **anxious – afraid – scared – frightened – timid – shy – coy**; (Cf. **apprehensive**, *bashful*, *cowardly*, *coy*, *diffident*, *faint-hearted*, *fearful*, *irresolute*, *modest*, *mousy*, *nervous*, *pusillanimous*, *retiring*, *shrinking*, *shy*, *timorous*); See also: **nervous**: *agitated*, *anxious*, *apprehensive*, *edgy*, *excitable*, *fearful*, *fidgety*, *flustered*, *hesitant*, *highly strung*, *hysterical*, *jittery* (Inf.), *jumpy*, *nervy* (Inf.), *neurotic*, *on edge*, *ruffled*, *shaky*, *tense*, *timid*, *timorous*, *uneasy*, *uptight* (Inf.), *weak*, *worried*; **decent – discreet – unobtrusive – subdued – soft**: *a decent skirt*; *it was decent of you to help me out*; *a decent meal*; *a discreet perfume*; *discreet behaviour* (Rom. “*purtare decentă*”); *an unobtrusive design* (Rom. “*neostentativ, de bun-gust*”), *subdued colours / lighting* (Rom. “*nestrident*”); *soft music / colours*; **extravagant** (~ *use of energy*, ~ *prices*); **stylish** (~ *clothes / furniture*, Rom. “*extravagant*”); **sophisticated** (1. having refined or cultured tastes and habits; 2. appealing to sophisticates: *a sophisticated restaurant*; 3. unduly refined or cultured. 4. pretentiously or superficially wise; 5. (of machines, methods, etc.) complex and refined: ~ *taste / lifestyle*); **posh** (1. smart, elegant, or fashionable; exclusive: *posh clothes*; 2. upper-class or genteel; 3. in a manner associated with the upper class: *to talk posh*); **miserable**: cf. 1. **afflicted**, *broken-hearted*, *crestfallen*, *dejected*, *depressed*, *desolate*, *despondent*, *disconsolate*, *distressed*, *doleful*, *down*, *downcast*, *down in the mouth* (Inf.), *forlorn*, *gloomy*, *heartbroken*, *melancholy*, *mournful*, *sorrowful*, *unhappy*, *woebegone*, *wretched*; 2. **destitute**, *impoverished*, *indigent*, *meagre*, *needy*, *penniless*, *poor*, *poverty-stricken*, *scanty*; 3. **abject**, *bad*, *contemptible*, *deplorable*, *despicable*, *detestable*, *disgraceful*, *lamentable*, *low*, *mean*, *pathetic*, *piteous*, *pitiable*, *scurvy*, *shabby*, *shameful*, *sordid*, *sorry*, *squalid*, *vile*, *worthless*, *wretched*; **serious – respectable – reputable – quality – earnest**.

- Matters relevant (especially from a contrastive point of view) of style and register: **accessory** 1. usually pl. 2. also **accessary**, *Law.*; **AC/DC slang** “bisexual”; **activist** sometimes derogatory (cf. Romanian *militant*); **adipose** *Technical term*; **adjure fml** “to urge solemnly”; **alliance**... 4. *Becoming rare*: a union of families by marriage; **allianced fml**; **adulation, adoration**: (**adulate** (tr) to flatter or praise obsequiously; **adoration** 1. deep love or esteem. 2. the act of worshipping); **admonition fml**; **adorn fml**; **adumbrate pomp** to give an incomplete or faint idea of (esp. future events); **adverse fml** unfavourable; opposing, going against; **aegis**: under the aegis of *fml*; **acrate** technical term; **aether lit or old use** for *ether*; **aforesaid** (also, **eforementioned**) *law*; **afresh fml**: *He had to start afresh*; **afters BrE infml** (The part of a meal that comes after the main dish); **aggrandizement Usu derog.** “increase in size, power or rank, esp. when intentionally planned”; **agonize: informal** (+ over): To make a long and anxious effort when considering something or trying to make a decision.

- Usage difficulties (including – internal or external – False Friends)¹: **according to...**: (Do not say **According to me...*); **adequate, enough, sufficient**: *adequate, enough, sufficient money. Only, enough, sufficient* (+ pl. nouns). For quantity, *adequate* means “good enough”; **adagio, adage; admission, admittance**: **Admittance** = more formal,

¹ Pairs like *founder* and *flounder*, *taut* and *tout* can pose problems even for native speakers of English.

literary: *No admittance*. But: *Admission £2*; **agreeable** (False Friend; + to...); **artist, artiste** (1. an entertainer, such as a singer or dancer; 2. a person who is highly skilled in some occupation: *a hair artiste*); **aerial**¹ (also *antenna* AmE); cf. *air*...; **aggravate** (Commonly used to mean “annoy”). Correct use: a difficulty is aggravated “made worse”; **caricature – cartoon**; **billion**: two thousand million. Four **trillion** = 4,000 billion. *Billion* (= Romanian *bilion*): Br. English, old-fashioned; **actual – topical – current – up-to-date – contemporary – modern**; **actually** cf. *at present, currently*; **boss, chief, chef**; **liquor – liqueur**; **over, above**: *over / more than 3,000,000 inhabitants; children over ten; over the bay / ocean; to fight over a ball; temperatures above // below zero, sub-zero temperatures; noises coming from the room above; let’s hang the painting above / over the fireplace; the bird flew over the lake; the sheep jumped over the hedge; a beauty spot over her right eye; they built a roof over the courtyard; she pulled the blanket over her head; the facts mentioned above, see the above section*; **prospect – prospectus**; **shade – shadow**; **technique – technology**.

• More complex, interrelated matters of usage: **chips – French fries – crisps**; **comfortable – to comfort – luxurious**; **control – check**: *to control production. Control yourself!*; **critic – critique – criticism – review – censorship**; **date – data – datum**; **delicatessen – delicacy – cf. dainty** (→ **daintiness**): “1. delicate or elegant: *a dainty teacup*; 2. pleasing to the taste; choice; delicious: *a dainty morsel*; 3. refined, esp. excessively genteel; fastidious. II *noun* a choice piece of food, esp. a small cake or sweet; delicacy”; **consequent – consistent**; **continual – continuous**; **chemist – pharmacist**; **costume – suit**; **excuse** (1. an explanation offered in defence of some fault or offensive behaviour or as a reason for not fulfilling an obligation, etc.: *he gave no excuse for his rudeness*; 2. *Informal*. an inferior example of something specified; makeshift substitute: *she is a poor excuse for a hostess*; 3. the act of excusing); – **pretext** (1. a fictitious reason given in order to conceal the real one; 2. a specious excuse; pretence); – **apology, to apologise**; **fatal** (accident, disease, injuries “mortal”; mistake, consequences) – **unfortunate** (business, development), **embarrassing** (situation, position) – **lethal – mortal**; **luckily – hopefully** (1. in a hopeful manner; 2. *Informal*. it is hoped: *hopefully they will be married soon*); **irritate** (his accent irritates them, spray, deodorants; Romanian “a enerva, supăra, irita”) – **confuse** (*He confuses his opponents with his style*; Romanian “a intriga, irita, intimida, zăpăci”) – **put off** (no knitting during my classes; it puts me off; Rom “a deranja”: 1. (tr., adv) to confuse; disconcert: *he was put off by her appearance*; 2. (tr., prep.) to cause to lose interest in or enjoyment of: *the accident put him off driving*); **isolate – insulate** (*well-insulated window, insulated boots, insulating tape*.) 1. to prevent or reduce the transmission of electricity, heat, or sound to or from (a body, device, or region) by surrounding with a nonconducting material. 2. to isolate or detach; **marine – navy**; **marmalade – jam – jelly**; **menu – set lunch – a three-course-dinner – bill of fare**; **to mount**: *Collocation*: to mount an expedition / an attack; **oldtimer – vintage car – veteran car – antique car**; **overlook – oversee**; **pause – break**; **petrol – petroleum – paraffin / kerosene lamp**; **policy – politics**; **puzzle – jigsaw**; **recipe – receipt – prescription**; **self-conscious – self-confident**; **sensible – sensitive**; Also, pairs like: **northern** (cf. *northerly*), **peaceable** (cf. *peaceful*), **womanly** (cf. *womanish*), **childlike** (cf. *childish*), **inquiry** (cf. *enquiry*), etc.

• Grammar difficulties: **to agree to** (+ *a suggestion, proposal, plan = to accept*); cf. *agree with smb. / smth.*, **agree and accept** (+ *that...*): **admit**; **to accept** is more formal; **afoul**: *To run afoul of* (To bring one into opposition of disagreement with: *His proposal ran afoul of the government’s plans to curb expenditure; The boat ran afoul of a steamer*); **affair** (sense 2. *often pl.*) “matter; something needing action or attention”; **affiliate**¹: + prep

(with, to); **afterlife** (*usu. sing.*); **aftermath** (*usu. sing.*); **afternoons** *adv. esp. American English* (cf. *What do you do on Sundays?*); **age of consent** – the + singular form; **agog** + with: *full of excitement and expectation*; **drunk** – **drunken**; cf. **shaven**, **sunken**, **laden**; **economic** – **economical**; cf. **electric** – **electrical**, **comic** – **comical**, **historic** – **historical**; **stadium** (pl. *stadiums, stadia*) – **stage**. Moreover, practically all specific and obligatory prepositions that are unlike their counterparts in Romanian will be marked in the links of the software materials, e.g. *indignant at smth.*, *reluctant at smth.*, *equal to smth.*, *specific to smth./smb.*, *keen on smth.*, *grateful to smb.*, *independent of smth.*, *dependent on/upon smth./smb.*, *independence from smth.*, *to depend on smth./smb.*, *to congratulate on smth.*, *out of (pity, ignorance, etc.)*. Similarly, the list of conjunctions that pose problems should be provided with links of the type: No *shall/will* Future, or *should/would* Conditional after: *when / after as soon as / the (very) moment / immediately* (glossed as: “(chiefly Brit) as soon as”, as in *Let us know immediately / the moment he arrives*), etc.

- Difficulties of form: **aeon**, **eon**; **affiliate**² *noun*. group, organisation affiliated to another, subsidiary; **affix**^{1,2}; **afforestation**: spelling; **aged**¹ [ˈeɪdʒd] (*Two children, aged 7 and 4*); **aged**² [ˈeɪdʒɪd] “very old”: *the aged and the infirm*; **agenda** pl. *agendas*: (Collins: “(functioning as sing.) Also called: *agendum*. a schedule or list of items to be attended to: 2. (functioning as pl.) Also called: *agendas, agendums*. matters to be attended to, as at a meeting of a committee”); **aggregate**¹: *fml* “a total”; **aggregate**²: *fml or tech* 1. to bring or come together; 2. to reach a total or, to add up to; **aide-de-camp** (*pron. of the pl. form*); **scepticism** / (Amer. English) **skepticism**. (We think that this compartment should also deal with the many *foreignisms* that English boasts, and certainly are a notorious source of errors for ESL learners, e.g. *a cappella, ad nauseam, aficionado, à gogo, camera obscura, cordon bleu, esprit de corps, fulcrum, gourmet, mantra, Poltergeist, verbatim, viva voce*, etc.).

5. **Conclusions.** Concluding, we have to express our hope that, if complex learning and teaching materials like the ones presented above should be generated, they will be widely circulated, meeting public acceptance through their usefulness and efficiency. Even if the main premises needed for achieving verbal communication in English are provided by the speakers’ capacity to accurately use the basic grammatical structures of the language, the refinement and enrichment of those structures (so difficult and time-consuming) can only proceed from practicing with, using and repeating a considerable amount of relevant, rich, complex, genuine vocabulary items. What this (comparatively) new type of complex, grammaticized Romanian-English dictionary can offer learners of English in this country is an interconnective tool, a type of self-study, learn-while-working instrument, combining semantic and grammatical description to form a polyfunctional, interactive, flexibly informative whole. The core idea is that of contrastivity, with information filtered (and consequently appropriately focused, narrowed down and explained away) by a native speaker of the learner’s language, so it will certainly raise the learners’ linguistic awareness and enhance their possibility of forming durable linguistic reflexes. Using ICT in developing such materials, databases and devices will be not only a welcome side of the process, but also an absolute requirement.

We also hope that the other intended dictionaries in the same series (namely, a dictionary of difficulties and pitfalls, an English-Romanian *grammaticized* dictionary, and a visual English-Romanian lexicon) will be as profitable and worthwhile as the first two.

Bibliography

Alexander, L. G., 1996, *Right Word, Wrong Word*, Longman

- Bantaș, Andrei et alii, 1993, *English for Advanced Students*, Editura Institutului European, Iași
- Bantaș, Andrei, 1979, *English and Contrastive Studies*, T.U.B., București
- Bantaș, Andrei, Rădulescu, Mihai, 1977, "Capcanele" vocabularului englez, Editura Științifică
- Bantaș, Andrei, Manea, Constantin, 1990, *Proper Names and Nicknames: Challenges for Translators and Lexicographers*, in *Revue Roumaine de Linguistique*, nr. 3, Editura Academiei Române
- Benson, M., Benson, E., Ilson, R., 1991, *The BBI Combinatory Dictionary of English*, John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia
- Bryson, Bill, 1991, *Mother Tongue: The English Language*, Penguin Books
- Crystal, David, 1992, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Blackwell Reference, T. J. Press, Padstow
- Crystal, David, 1988, *The English Language*, Penguin Books
- Crystal, David, 1984, *Who Cares About English Usage?* Penguin Books
- Davies Roberts, P., 1988, *Plain English – A User's Guide*, Penguin Books
- Dicționarul explicativ al limbii române (DEX), 1996, Editura Academiei
- Dictionnaire général (Larousse -Français-Anglais), 1994, Paris (F-E-LAR)
- Graver, B.D., 1979, *English Advanced Studies*, Oxford University Press
- Harmer, Jeremy, 1996, *The Practice of English Language Teaching*, Longman, London and New York
- Hornby, A.S., 1998, *The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, 5th edition, Oxford University Press
- Leech, Geoffrey, 1989, *An A-Z of English Grammar and Usage*, Nelson House Ltd
- Longman's Dictionary of Contemporary English, 1992, Longman House, Harlow (LONG)
- Manea, Constantin, 1998, *The Project of a Comprehensive Series of Grammaticized / Learner's Romanian-English and English-Romanian Dictionaries - in memoriam Andrei Bantaș*, in vol. *Limbaje și Comunicare*, Editura Junimea, Iași
- Manea, Constantin, 2004, *Difficulties of the Lexicon in TEFL*, in *Buletin științific – Colegiul Universitar de Institutori – Seria Filologie*, nr. 1/2004, Editura Universității din Pitești, pp. 195-203
- Manea, Maria-Camelia, Manea, Constantin, 2007, *The Question of Culture in Foreign Language Teaching. A Few NEST's Queries and Remarks*, in vol. *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica. Tom 2*, Alba-Iulia
- Manser, Martin H. (editor), 1994, *Bloomsbury Guide to Better English*, Bloomsbury
- McCarthy, Michael, O'Dell, Felicity, 1995, *English Vocabulary in Use*, Cambridge University Press
- The Collins COBUILD English Dictionary*, 1997
- The New Collins Concise Dictionary*, 1982, William Collins Sons & Co.(COLL)
- The New Oxford Dictionary of English*, 2001, (edited by Judy Pearsall), OUP
- The Wordsworth Dictionary of English Usage*, 1995, Wordsworth Editions Limited
- Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*, 1994, Gramercy Books, New Jersey (DWEB)
- Weiner, E.S.C., Delahunty, Andrew, 1993, *The Oxford Guide to Correct English*, Editura Teora, București

LE PARAMÈTRE AXIOLOGIQUE A-T-IL UN IMPACT SUR L'APPRENTISSAGE EN CLASSE DE FLE EN CONTEXTE PLURILINGUE ?¹

Abstract: This article deals with an experiment conducted with students aged between 14 and 16 years old. The underpinning aim is to focus on the role of the axiological parameter (moral values and identity components) in the learning of the French language when writing a documentary/explanatory text.

While analyzing the collected protocols, confrontational representations (scientific vs referential) have emerged in the learners' productions. These results show, in particular, the impact of the salience of the cultural understanding of the documentary/explanatory text dealing with a scientific phenomenon and foreign language learning, in general.

Keywords: learning, representations, documentary / explanatory text.

Introduction

Les recherches en didactique de l'interculturel ont fourni et fournissent une armada linguistique, qui essaye de cerner le champ de l'apprentissage des langues étrangères : « ancrage socio-affectif », « appartenance culturelle », « langue matrice »², « langue seconde », « langue étrangère » ..., etc. Nombreuses sont les réflexions marquant l'apprentissage en contexte plurilingue. Notre présente étude s'inscrit dans cette sphère, son objectif est de mettre l'accent sur le rôle des valeurs morales et des composantes identitaires dans l'intégration d'une langue lors de la compréhension d'un texte documentaire³.

Notre étude se propose d'examiner des écrits d'élèves au collège après la lecture d'un texte scientifique. Il s'agit, plus particulièrement, de relever toutes les manifestations culturelles et identitaires pouvant apparaître dans leurs écrits. Les rajouts enregistrés sont considérés comme connaissances référentielles ayant trait à l'environnement culturel et identitaire. Ce phénomène va nous permettre de prendre en charge les facteurs axiologiques dans les stratégies d'apprentissage chez des collégiens en classe de FLE. En d'autres termes, nous essayerons d'observer, d'un côté, le changement des comportements et des processus cognitifs des élèves en face de deux textes explicatifs différents. De l'autre côté, nous tenterons de démontrer l'activation des connaissances référentielles en raison de la présence de séquences narratives dans le texte explicatif (TESN)⁴.

Apprentissage et conflit cognitif

L'apprentissage en milieu plurilingue apparaît comme une réalité fluctuante, où l'apprenant est amené souvent à mobiliser son appareil cognitif dans le but d'intégrer de

¹ Amir Mehdi, Université Ibn Khaldoun, Tiaret, Algérie, chercheur associé au laboratoire Lutin, Cité des sciences, Villette, Paris, amir.mehdi@hotmail.com ; Abdelkder Kheir, Université Ibn Khaldoun, Tiaret, Algérie, kheiraek01@yahoo.fr.

² Castellotti (2000) emploie cette expression pour désigner la langue à partir de laquelle se construisent les apprentissages langagiers.

³ Il est très important de signaler que les participants ont rédigé un jet après la lecture du texte intitulé « L'eau entre la nature et l'homme ».

⁴ Texte Explicatif recelant des Séquences Narratives.

nouveaux concepts, l'aidant à mieux s'adapter dans des contextes socio-culturels variés. Ce qui fait que la mobilisation des ressources plurilinguistiques et métalinguistiques est présente intensivement une fois que le sujet est en situation de confrontation, il entame une opération inscrite dans une double dynamique identitaire, en d'autres termes, une activité dialectique qui consiste à vérifier avant d'intégrer, pendant laquelle l'apprenant s'investit dans le discours (Zarate, 2003).

En effet, il est très important de mettre l'accent sur la langue maternelle¹L1 (langue source) qui est le pivot autour duquel se construit tout apprentissage d'une deuxième langue L2 (langue cible - langue seconde - langue étrangère). Dans un premier lieu, le sujet / apprenant se réfère à sa langue maternelle pour forger ses premières réalisations sémantiques par rapport à la langue en cours d'apprentissage. A priori, Castelloti (2000) affirme que la L1 est « *La langue source, sur laquelle les sujets vont bien calquer souvent leurs premières tentatives d'accès à une autre langue* ».

Cela entraîne souvent la notion de l'alternance codique - celle-ci exclue jadis n'avait pas un rôle clairement défini – se trouve revalorisée dans l'ère de l'approche par compétence et les apprenants sont en droit de recourir à leur langue maternelle afin d'éviter toute inhibition provoquant une démotivation en matière d'apprentissage des langues étrangères.

De même, apprendre une langue étrangère relève de l'âge des apprenants, du degré de leurs compétences et des représentations qu'ils se font de cette langue (à propos du pays d'origine, des locuteurs natifs, de la culture...). Le champ de la didactique des langues est envahi par un flux de concepts, relevant des recherches traitant de ce phénomène même dans les milieux extra-institutionnels, ce qui implique que l'acceptation identitaire de l'autre est en accroissement progressif, même si les frontières existant entre les langues demeurent une réalité qui pèse souvent sur l'apprentissage.

« *L'enseignant de la langue se trouve, par excellence à la lisière, à la frontière de plusieurs systèmes. Les frontières politiques du/des pays dont il enseigne la langue sont les plus évidentes [...] mais il a aussi à prendre en compte les frontières symboliques, qui construisent les représentations* » (Zarate, 1992)

En définitive, l'apprentissage d'une langue reste une réalité qui dépend de tout ce qui a été évoqué (le degré de compétence, le contexte, le contenu des activités pour l'apprenant et les choix didactiques, pédagogiques ou même idéologiques de l'enseignant).

2. Effet des connaissances référentielles sur la compréhension / production

Depuis l'émergence du modèle de Kintsch, des travaux²ont foisonné (Lecocq, 1995 ; Mehdi, 2012) mettant l'accent sur le rôle des connaissances antérieures dans le processus de compréhension chez les apprenants (Rouet, 2000).

Les connaissances existent sous diverses formes, elles jouent un rôle catalyseur dans la compréhension, nous pouvons citer: les connaissances référentielles, les connaissances métatextuelles et les connaissances pragmatiques.

¹ Il est à signaler que les connaissances antérieures sont construites dans un premier temps dans la L1, ce qui nous a poussés à aborder ci-après ce sujet.

² Vu les limites de cet article Cf. Mehdi (2012).

Les connaissances référentielles, des connaissances ayant trait aux concepts du texte et du lecteur, ont fait l'objet de plusieurs travaux qui mettent en évidence leur rôle dans l'intégration de nouveaux apprentissages (Voir Figure 1).

« *La connaissance préalable dont dispose le sujet - dans ses aspects quantitatifs aussi bien que qualitatifs et organisationnels - conditionne la compréhension* » (Birkmire, 1985 ; Denhière & Deschenes, 1985, voir Lecocq, 1995).

Le lecteur accorde de l'importance à certains concepts au détriment d'autres concepts. (Denhière & Legros, 1987). Les connaissances métatextuelles, ce sont plus précisément celles que possède un sujet/lecteur autour des textes: la structure de tel ou tel type de texte (explicatif, argumentatif...), l'ordre des informations, l'importance des informations, la présence de déclencheurs ou de signaux qui aident à identifier la pertinence et/ou non pertinence de l'information (Rouet, 2000). Ces connaissances comprennent les différentes situations de lecture, les difficultés relatives à ces situations et l'activation ou la désactivation de telle ou telle stratégie dans la lecture. Enfin, les connaissances pragmatiques qui dépendent des différentes situations de lecture. Elles se forment à partir de la visée intentionnelle du sujet.

Les connaissances préalables sont nécessaires pour comprendre un texte. Notamment les connaissances métatextuelles qui concourent à identifier:

- la structure de tel ou tel type de texte,
- l'ordre des informations,
- l'importance des informations

La présence de déclencheurs ou de signaux qui aident à identifier la pertinence et/ou non pertinence de l'information.

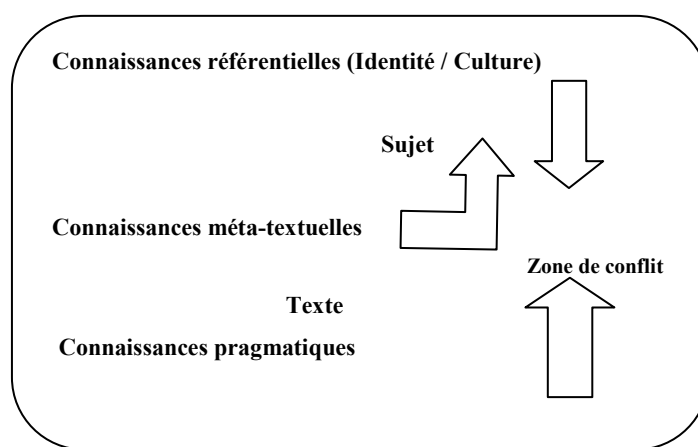


Figure 1. *Télescope cognitif*

3. Méthode

3.1. Participants

L'expérience a été conduite au collège de Belouadi Tayeb qui se trouve à la commune de Moulay Larbi (Saida). Elle a été réalisée auprès de 30 élèves (répartis en deux groupes de 15) en 4^{ème} année ayant cinq heures de français par semaine. L'âge de ces élèves varie de 14 à 16 ans.

3.2. Matériel

Les deux textes expérimentaux intitulés « *L'eau entre la nature et l'homme* » ont été construits à partir de ressources diverses. Le premier est composé de triplets (PNS), c'est-à-dire de phrases - noyaux scientifiques. Le deuxième est composé de triplets (PNS / PEN1 / PEN2), c'est-à-dire de phrases - noyaux scientifiques et de phrases d'expansion narratives.

La construction de ce matériel expérimental s'appuie sur les résultats des travaux (Passerault, 1984 ; Denhière & Legros, 1987) qui ont montré que la compréhension et le rappel des informations contenues dans un texte varient en fonction de leur niveau d'importance relative (IRI).

Les deux versions du texte documentaire sont (TES – TESN) sont composées de dix triplets constitués comme suivant :

- Phrase Noyau scientifique (PNS)
- Phrase d'expansion narrative (cohérence avec l'énoncé noyau et l'énoncé suivant) (PEN1).
- (PEN2).

Le texte n°1 est de type documentaire comportant que des PNS. Le texte n°2 est de type explicatif mais contenant des séquences narratives (PNS+PEN1+PEN2). Nous désignons le texte n°1 par l'abréviation TES et le texte n°2 par TESN.

TES→G1

TESN→G2

3.3. Tâches et procédures expérimentales

Nous présentons tout d'abord l'expérience à laquelle les élèves vont participer.

Lecture et Rappel

Consigne générale

« *Cette expérience à laquelle vous participerez a pour but d'étudier la compréhension et les aides à la compréhension des textes explicatifs. Nous avons abordé le thème de l'eau dans le sens où il peut intéresser tout le monde* »

– Première séance : Lecture1 et Rappel 1

Nous distribuons aux deux groupes le texte intitulé « *L'eau entre la nature et l'homme* ». Les participants lisent le texte silencieusement. Ensuite, ils produisent un rappel de ce qu'ils ont compris et retenu de ce texte.

– Deuxième séance : Lecture 2 et Rappel 2

Nous distribuons les textes aux deux groupes, mais modifiés en fonction de nos hypothèses.

– le texte (TES) avec des (PNS) au groupe G1.

– le texte (TESN) avec des (PEN1+PEN2) au G2.

3.4. Hypothèses et prédictions

L'exploitation des textes dans les diverses situations d'enseignement/apprentissage a constitué de tout temps une des bases de l'action pédagogique visant l'apprentissage des langues. Nombreux sont les chercheurs et didacticiens qui s'y sont

intéressés. La réflexion didactique s'est portée sur tous les aspects relatifs aux textes ; cela, en vue de déterminer : les méthodes d'analyse et d'exploitation des textes, les critères, les genres et les types à privilégier dans le choix des textes, etc.

Dans la présente étude, nous nous sommes focalisés sur les types de connaissances auxquelles les apprenants ont recours lors de l'exploitation de textes scientifiques. Surtout lorsque ce type de texte comporte des séquences narratives.

Hypothèse 1

Nous supposons que les séquences narratives auraient un effet sur l'activation des connaissances en poussant l'apprenant/participant à produire des informations de type référentiel après la lecture du texte. Nous nous attendons à ce qu'un grand nombre d'apprenants/participants du groupe G2 utilise des termes de type référentiel (connaissances référentielles) supérieurs à ceux des apprenants/participants du groupe G1.

Prédiction

G2 > G1. Quant au nombre des participants/apprenants utilisant des termes référentiels (connaissances référentielles).

Hypothèse 2

Nous supposons que les apprenants/participants du deuxième groupe (G2) qui ont lu le texte avec des séquences narratives, produiraient des rappels avec un nombre d'ajouts supérieur à celui du groupe G1.

Prédiction

G2 > G1. Quant au nombre des propositions ajoutées.

3.5. Analyse et unités d'analyse

Notre travail de recherche comprend deux analyses principales :

La première analyse porte sur l'effet des séquences narratives sur l'activation des connaissances référentielles lors de la production du second rappel du texte documentaire en FLE en fonction des groupes (G1 vs G2).

Cette analyse prend en considération :

Nombre de participants/apprenants (G1 vs G2) utilisant des termes référentiels (connaissances référentielles)

La deuxième analyse porte sur l'effet des séquences narratives sur l'activation des différentes connaissances lors de la production du second rappel du texte documentaire en FLE en fonction des groupes (G1 vs G2) :

Cette analyse prend en considération :

Nombre d'ajouts en fonction des groupes (G1 & G2)

4. Résultats

Les protocoles recueillis sont analysés selon le plan d'expérience S <G2> *, dans lequel les lettres S, G renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1= groupe qui

a bénéficié de la lecture du texte TES avec des phrases noyaux « PNS » ; G2= groupe ayant bénéficié de la lecture du texte TESN avec des phrases « PNS+PEN1+PEN2 ».

Il est à rappeler que dans le cadre de ce travail de recherche, Il a été demandé aux apprenants/participants des deux groupes de lire les textes proposés pour les réécrire avec leur propre style. Les observables (indicateurs) que nous avons tenté de repérer dans les copies des apprenants/participants sont les termes référentiels¹ ; c'est-à-dire tous les mots faisant appel au référent culturel ou à l'environnement autour de ces apprenants/participants.

Le G1 ayant lu le texte (TES) a enregistré 06 apprenants sur 15 qui, en réécrivant le texte scientifique, ont usité des termes référentiels. Par contre, le G2 ayant lu le texte (TESN) ont eu 14 apprenants sur 15 qui ont rendu des jets comportant des termes référentiels.

Ces observations nous permettent de constater que les apprenants, qui ont lu le TES mobilisent des connaissances métatextuelles pour la compréhension et la reproduction de ces textes. Cependant, ils ont adopté un certain raisonnement en faisant appel aux connaissances référentielles, surtout lorsqu'il s'agit d'un texte (TESN). Ils intègrent dans leurs interprétations des textes des référents culturels rentrant dans un processus cognitif d'appropriation sémantique. La majorité des apprenants du G2 ont construit un processus cognitif avec une dynamique en quatre temps. Par contre, ceux du G1 ont opéré en trois phases pour arriver au terme du travail demandé. Les figures 4 et 5 qui vont suivre, nous permettent de visualiser les diverses actions entreprises dans les deux groupes sujets de l'expérience.

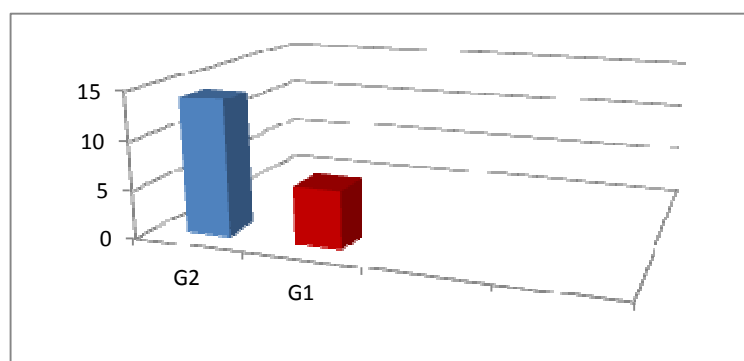


Figure 2. Nombre de participants/apprenants utilisant des termes référentiels (connaissances référentielles)

La moyenne des ajouts produits par le groupe G2 (35.5) est supérieure à celle produite par le G1 (24.44). Cela montre que les sujets du groupe G2, qui ont bénéficié de la lecture du texte avec des phrases « PNS+PEN1+PEN2 » ont produit un nombre d'ajouts

¹ Dans cette analyse, il a été question de repérer les participants qui ont produit lors du second rappel des ajouts, qui correspondent aux connaissances référentielles.

supérieur à celui des sujets du groupe G2 qui ont lu le texte avec des phrase « PNS » (Voir Figure 3).

Les sujets du G2 se sont focalisés davantage sur les PEN1 et PEN2, ce qui donne ce nombre d'ajouts important (35.5). En revanche, Les sujets du groupe G1 se sont focalisés uniquement sur les phrases noyaux lors de la production du rappel.

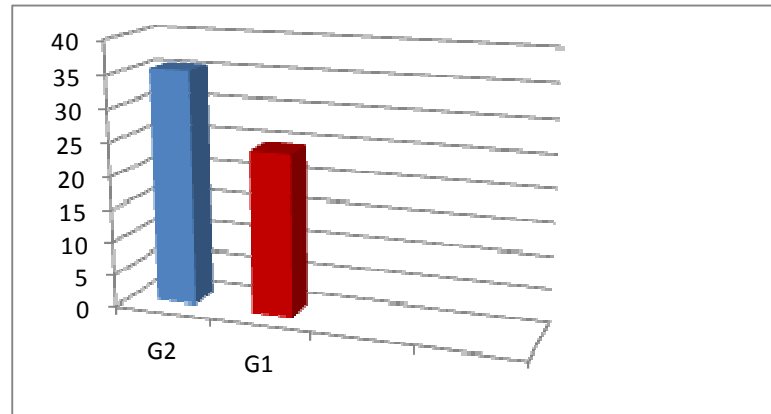


Figure3. Nombre d'ajouts en fonction des groupes (G1& G2)

Nous pouvons expliquer que l'ajout d'un nombre supérieur de propositions¹ au second rappel, correspondant, plus particulièrement aux informations antérieures des scripteurs s'explique par la présence des séquences narratives dans le texte explicatif. Ce qui conduit le compreneur/rédacteur à avoir une meilleure compréhension du texte proposé et une bonne production de rappel en FLE, en d'autres mots, le texte TESN favorise davantage l'activation des connaissances construites dans le milieu linguistique et culturel de l'élève, qui établit en effet, la relation avec le domaine évoqué par le texte.

De là, on peut induire que la présence des séquences narratives dans un texte explicatif aide les élèves à effectuer un traitement plus ou moins avancé des informations textuelles.

¹ Ce résultat prend en considération l'analyse des propositions ajoutées au second rappel en fonction des différentes connaissances des scripteurs.

5. Discussion et

implication didactique

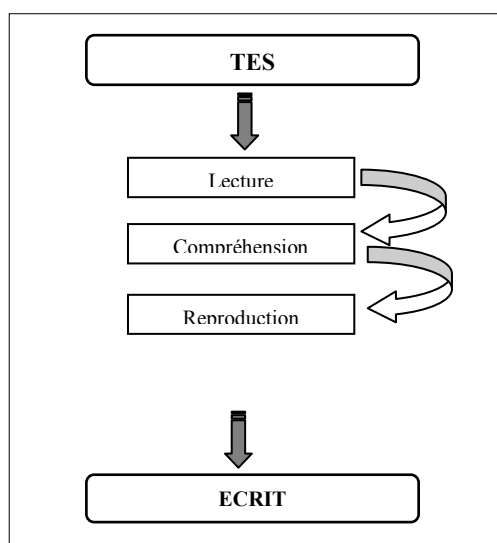


Figure 4. Propositions conduisant à la rédaction individuelle (G1)

A la lumière de la figure 4, nous remarquons que les apprenants du G1 ont réalisé des rédactions avec une fréquence en termes référentiels sensiblement moindre que dans celles des apprenants en G2. La plupart des élèves en G1 n’ont pas eu besoin d’une interprétation individuelle du texte lu (fig. 4), puisqu’ils n’ont pas été interpellés par le TES qui est un texte objectivé par son objet scientifique. De ce fait la lecture et la production du rappel du TES ont été à l’image de sa scientificité. Il s’agit d’un texte documentaire comportant un contenu scientifique qui, en quelque sorte, comporte un message ayant un sens unique. Par rapport aux apprenants, il s’agit de comprendre suffisamment ou pas le sens véhiculé par ce texte plutôt que de parler d’interprétations individuelles.

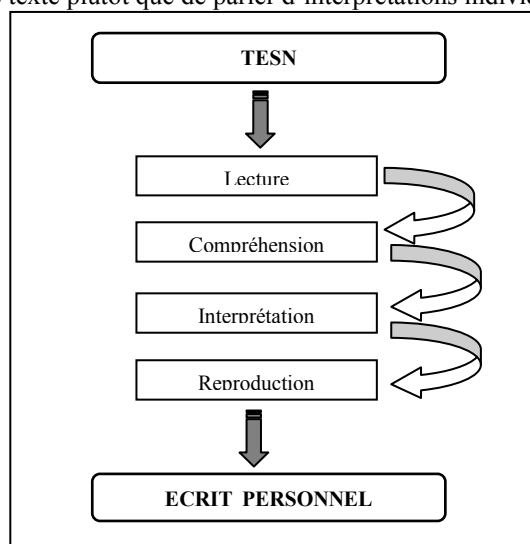


Figure5. Propositions conduisant à la rédaction individuelle (G2)

Comme la figure 5 le montre, la production du rappel du texte s'est concrétisée par le passage sur plusieurs étapes conduisant à la rédaction finale des apprenants. Arrivant à la dernière phase de cette activité, des termes référentiels sont apparus dans les productions des apprenants du G2 démontrant leur appropriation du texte. Ces derniers ont formulé, dans une étape ultérieure d'interprétation, des phrases individualisées amenant ces apprenants à opérer sur un plan axiologique reflété par des phénomènes culturels présents sur les écrits définitifs. Les apprenants face à des séquences narratives ont puisé dans leurs pré-requis culturels en vue d'arriver au terme du travail demandé.

En définitive, les séquences narratives dans un texte scientifique activent des mécanismes mobilisés facilement lors de la compréhension et par conséquent le lecteur produit plus d'informations relevant de son vécu (hors texte). Par contre, un texte ne contenant que des informations scientifiques limite la recherche cognitive et contraint le lecteur à ne réutiliser que des informations relevant du texte.

Conclusion et perspectives

La présente étude s'est proposée d'observer les paramètres axiologiques dans l'exploitation des textes scientifiques. Il s'agit, particulièrement, de détecter la manifestation des connaissances référentielles dans les écrits des apprenants en amont de l'exploitation des textes explicatifs. Il nous paraît que ce type de connaissances est déclenché généralement par la confrontation des apprenants à des séquences narratives même si elles figurent dans un texte explicatif. Ces apprenants amorcent un processus cognitif d'appropriation sémantique du texte par le déclenchement de connaissances référentielles l'aidant ainsi à mieux comprendre et interpréter le texte lu. Ce qui nous conduit aussi à dire que le texte narratif par ses caractéristiques typologiques bien définies développe chez les lecteurs des connaissances référentielles et culturelles leur permettant de mettre en œuvre une approche meilleure de ce type de texte.

Toutefois, sachant que les connaissances référentielles et culturelles interviennent dans la compréhension des textes narratifs, nous nous interrogeons si elles sont favorisantes ou inhibitrices de l'accès au savoir des apprenants en milieu scolaire et particulièrement dans le cadre du FLE ? De quelle manière pouvons-nous exploiter ces connaissances en vue de favoriser la compréhension des textes étudiés ? Les connaissances référentielles ne vont-elles pas altérer l'apport sémantique du texte ?

Ces questions et bien d'autres nous amènent à repenser aux enjeux didactiques et pédagogiques des connaissances référentielles et culturelles; à découvrir leurs rôles, leurs fonctions et limites dans le milieu de l'enseignement/apprentissage des langues basé sur les textes.

Bibliographie

- Castellotti, V., 2000, *Pour une perspective plurilingue*.
Castellotti, V., 2010, Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. [En ligne] : http://acedle.org/IMG/pdf/Castellotti_Cahiers-Acedle_7-1.pdf
Chianca, R.-M., 2005, Enseignement des langues et découverte de sa propre identité individuelle nationale : *Les échanges interculturels dans la pratique du français*.
Denhière, G., & Legros, D., 1987, *L'interaction narration * description dans le récit*. I. Etude de la mémorisation de différents types de séquences descriptives. *L'Année psychologique*. 1987, Volume 87, Numéro 3, p. 345 – 362.
Lecocq, P., 1995, *La lecture: processus, apprentissage, troubles*. Presses Univ. Septentrion, 264.p

- Mehdi, A., 2012, *Connecteurs causaux et traitement inferentiel: pour une approche didactique stratégique*. Edilivre. Paris.
- Rouet, J-F., 2001, « Le rôle des connaissances métatextuelles dans la maîtrise de l'écrit ». Chapitre 2. HDR : *Les Activités Documentaires Complexes - Aspects Cognitifs et Développementaux*. [En ligne] : http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes.htm
- Zarate, G., 1992, *L'autonomie aux frontières de l'altérité : l'appréhension de l'espace étranger*. Le français dans le monde. Paris.
- Zarate, G., 2003, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier. Paris.

A CLOSER LOOK AT THE ISSUES IN FIRST LANGUAGE ACQUISITION: NINE MAJOR ISSUES REVISITED¹

Abstract: *Concerning issues in first language acquisition, the present paper explores positions in theory-making, asyntacticity of early child language, Piaget's idea about children's logical thinking, Vygotsky's and Chomsky's controversy over the origins of language, the relationship between communicative competence and other abilities, the stage where child's utterance is counted to be communicative, reflecting on the relationship between language and thought, the idea of modularity, the role of emergentism in language acquisition, and the authors' perspectives about different explanations on language acquisition in general.*

Keywords: *Acquisition, Innateness, Connectionism, Syntacticity, Emergentism, Modularity.*

Introduction

First language acquisition, as a sophisticated topic, has challenged many genius scholars such as Chomsky, Piaget, and Vygotsky, to name a few. To be able to theorize or conduct any experiment in the area, one needs to study the relevant rich literature to gain the necessary knowledge. Being interested in the topic and reviewing some schools of thought, anthropologically, the authors deliberately selected some issues and combined them with their own perspectives. The result of such juxtaposition is a compact package of information which significantly provides many readers with a sound background concerning the areas dealt with and topics for further research.

Issue One: Position meeting the criteria for a scientific theory

Chomsky's innateness position seems to meet a convincing criterion for a scientific theory. It covers aspects of some other theories, possesses the properties of scientific theory and has claims for contents. Chomsky believes that both body and mind exist, and the elements needed for theory-making are body, behavior, and mind. His position shares aspects from other positions; for example, epiphenomenalism considers mind as the side effect of an action.

Connectionism believes the mechanical operations of nerve system. Neurons are interpreted in terms of body and the result of their cooperative action is called mind. Emergentism believes that mind is an emergent or evolution of body. In interactionism, both mind and body exist and they interact with each other. Regarding interactionism, Popper refers to three worlds– world 1 is nature or objects, world 2 is mind (feeling and thought) and world 3 is objective knowledge. World 3 affects world 1 via world 2. For example, we can imagine a gardener who has knowledge about gardening. Through his feeling and thought, he intentionally acts upon nature, and plants a tree (Steinberg, 1991). The creativity of language, also, resembles the extensional position. Based on some finite rules, human beings produce an infinite number of sentences. Moreover, mathematically, we may combine language elements together in different ways, and every time, we do

¹ Lotfollah Karimi, Hamedan Branch, Islamic Azad University, Hamedan, Iran, Karimi.lotfollah@gmail.com; Nematullah Shomoossi, Sabzevar University of Medical Sciences, Iran, nshomoossi@yahoo.com; Ahmad Shomoossi, Islamic Azad University of Maragheh, Iran, ahmadshomoossi@yahoo.com.

obtain something new or different (Yule, 1988). Therefore, Chomsky's position covers some characteristics of some other positions.

The innateness position in line with the universal grammar (UG) is supported by evidence. UG consists of principles and parameters; principles are shared by all languages; for example, all children acquire language, more or less, in the same way regardless of what language they learn. Innateness position has provided ground for further studies, thus it is testable and refutable. It also challenges other theories. In his famous attack of behaviorists, Chomsky revealed the strong power of cognition; for example, the sentences below cannot be justified by habit formation, but through rule discovering;

1) He goed home.

2) They have two childs.

The other criterion for the innateness position, as a sound scientific theory, is that it is still upheld by Chomsky and some other scholars.

To further evaluate Chomsky's theory of language, we may concisely refer to some other aspects. The biolinguistic perspective regards the language faculty as an "organ of body", along with other cognitive systems. Adopting this view, three factors are expected to interact to determine (I-)languages attained: genetic endowment, experience, and principles that are language- or organism-independent (Chomsky, 2005). It is the innateness of UG which enables the language learner to provide a basis for first and second language acquisition, although there is no consensus as to the access of the second language learner to UG. The complexity, orderliness (SOV/OSV), and limited variety in human languages make linguists accept that language is learned through a biological program that puts bounds on the possible grammatical systems a child can postulate. The complexity of the rules that characterizes the adult system, the independence of grammar from other cognitive systems, and children's apparent obedience to the linguistic rules all argue for a substantial innate component. Children's errors occur within bounds (Fletcher & Garman, 1986:49).

There are two claims fundamental to UG as the core of language faculty (Praisie, 2005): first, the structuredness of language (i.e. recursiveness) and, second, the input poverty (Chomsky, 1967 as cited in Praisie, 2005:3). From Chomskyan perspective, grammatical competence gives us information about (un)grammaticality of sentences. For a Martian naturalist, human faculty of language appears to be organized like the genetic code — hierarchical, generative, recursive and limitless regarding its scope of expression (Hauser, Chomsky & Fitch, 2002).

Issue Two: (A)syntacticality of child's language

From 20 to 23 months, children's speech is characterized by the absence of functional category system or the order pattern it acquires. During the telegraphic stage, many grammatical morphemes such as *ing*, *at*, *the*, and *on* are absent in children's speech. In the telegraphic stage, children organize their vocabulary into **pivot** and **open** class words (Falk, 1978: 326-9):

(1) (a) baby candy

(b) doll get

(c) mummy cook hotdog

(d) Mary go home.

The earliest nominal structures produced by young children are indeterminate. Then it follows that early child nominal are purely *lexical* projection of a head N into NP, and lack further *functional* projection of NP into DP. This can be illustrated by the spontaneous speech data (Radford, 1990: 83-9):

(2) (a) Where *helicopter*?

(b) Got *bee*.

(c) Open *door*.

(d) Paula *good girl*.

(e) *Blanket* gone.

To further elaborate the evidence, examples of responses to questions are worth being added (the child's responses are italicized):

(3) (a) What's this? – *Telephone*

(b) What's this here? – *Banana*

(c) Did you drop your tea? – *Drop tea*

Syntactically, the genitive 's morpheme is considered a head determiner constituent, if it is correct to hypothesize that early child nominals lack a D-system, then it is expected to find that when children are at the *lexical* stage, their counterpart of adult genitive determiner phrase structure will show no evidence of acquisition of 's morpheme. This prediction is borne out by the fact that children at this stage don't attach the genitive 's suffix to possessor. Nominal is italicized:

(4) (a) *Mummy* car. *Mummy* hat.

(b) *Baby* car. *Betty* car.

(c) *Nana* key.

The complementizer system is absent in the early child English. The earliest complement clauses produced by young children are...Small Clauses lacking a C-system. This prediction appears to be borne out, in so far as early child complement clauses show [NP X] pattern as found in:

(5) (a) *Sausage* **bit hot**

(b) *Wayne* **in bedroom**

Radford (1990:112-21) introduces small clauses in the adults' speech:

(6) I considered [this candidate unsuitable for the post].

Then comparing the adults' clauses and those produced by the young children, Radford argues that the early child clauses are small clauses which lack a C-system. Based on this argumentation, we may develop the following logical reasoning: *Small clauses in adult speech are not asyntactic, and young children produce small clauses*. Therefore, young children's small clauses are not asyntactic (as far as lack of complementizer is concerned, not the other elements). Although adults and children both produce *Small Clause*, there is a difference in this regard. Adults possess complementizers in their linguistic knowledge but they consciously delete it, while the complementizers appear in children's speech several months later (around 25-30 months). The following examples of young children's clauses are found in the literature (*Small Clause* complement is bracketed):

(7) (a) Want [hat on]

(b) Want [car out]

(c) Want [Teddy drink]

Also, early multi-unit productions are governed by any ordering constraints that we would wish to call syntactic. That is, such productions may either be unordered (e.g. *bye bye Calico, Calico bye bye*), or they may have fixed but bear non-contrasting orders (e.g. *airplane allgone, allgone juice*), where *airplane* always comes first and *juice* always comes second (Braine, 1976a:7 as cited in Fletcher & Garman, 1986:313). Therefore, until we find evidence in children's productions for contrasting order patterns (e.g. that *bye bye Calico* means something different from *Calico bye bye*), we will call them *combinations* not syntactic constructions (Ibid).

The young children try to produce whole phrases and only subsequently segment them into words and extract structural patterns in the form of frames with slots to be filled. This sort of rote memorization of phrases has been noted as a pre-syntactic device (Dore, Franklin, Miller & Ramer 1976; Mac Whinny, 1982, as cited in Fletcher & Garman, 1986:315), but they do not trace the subsequent fate of such phrases.

Issue Three: Child's logical thinking

Piaget supports the child's logical thinking which is attributable to his third stage of development called "*concerned operational period*" (occurring roughly around the age of 7 to 11 years). Piaget labels stage three as "preparation for an achievement of concrete operations". In many ways, the period is simply preparation for the pinnacle of cognitive development — the operation. Regulations and identities turn into operations as they become more complete, differentiated, quantitative, and stable. An operation is an internalized action that is part of an organized structure. With the ability to use these concepts, the child's representations are no longer isolated; rather, they are brought to life (Lee & Gupta, 1995: 30-31). We can most easily see operation at work in Piaget's famous *conservation* task — the problem of *liquid quantity*. The child sees two identical containers equally filled with water and judge them to contain the same amount of water. As the child watches, one container is poured into a container with different dimensions or into several small containers. A "nonconservers" claims that the amount has changed, because the water level has changed. Both the nonconservers and the conservers judge on reasonable bases (Lee & Gupta, 1995:31).

Conservation is an important concept because it gives certain stability to the physical world. In addition, Piaget assigns a great deal of importance to the conservation task because it reveals the presence or absence of mental operations. It is a diagnostic tool that probes the cognitive structures. Piaget asserts that a child cannot conserve unless he has certain mental operations. These operations are illustrated by the children's explanations:

"If you pour it back where it was, they will have the same amount" (*Reversibility*).

"The water goes up higher, but the glass is thinner" (*Compensation*).

"You didn't add any water or take any way" (*Addition-subtraction*).

Other examples of operations may include the common mathematical operations of multiplying, dividing etc. Operations apply not only to *classes*, but also to *relations*. If a concrete operational child knows that *John is taller than Bill*, and *Bill is taller than Henry*, s/he can naturally infer that *John has to be taller than Henry* (Op.cit). Operations are also applied to *temporal-spatial* representations; for example, a concrete operational child keeps the liquid parallel to the larger context, the surface of the earth. In other words, the child can be seen moving from an understanding of the world based on action schemes, to one based on representations, and finally to one based on internalized and organized operations. Accordingly, the thought is now decentered rather than centered, dynamic rather than static, and reversible rather than irreversible. For the first time, the lawful nature of the world seems to be reflected in a logical system of thought. Thought is in tune, and in equilibrium, with the environment (Op cit, p. 32).

Issue Four: The origins of language

First, we refer to Chomsky's position and then to that of Vygotsky. Chomsky is nativist, and he argues that the ability to acquire language is innate and that children are programmed to learn language. Some form of pre-programming can explain the speed with which children learn the complex skill of using language and the similarity of language acquisition across cultures. Chomsky noted that all human languages share certain features (i.e. they all have nouns and verbs), which are called linguistic universals. He suggested that we have an innate mechanism called the language acquisition device (LAD) that allows children to identify the grammar of the language to which they are exposed by picking out the linguistic universals. He believed that only something like the LAD can explain how children are able to learn correct grammar from the fragments of sentences and incorrect grammar they hear. Chomsky believes that the LAD is unique to humans, and that no other animals use language, nor can they be trained to use language (Lund, 2003:57).

As for the egocentric speech, Vygotsky argues that speech is primarily, and from the very beginning, social in nature, but at first undifferentiated from a functional point of view. In other words, speech merely accompanies ongoing actions and perceptions in the context of utterance, serving as a means of social contact with others. At a later point when speech becomes differentiated, it forms a system which is multifunctional for the adults; when used externally, it has a distinct communicative and social function; when used internally, it mediates higher mental functions, e.g. in problem-solving situations where no interlocutor is present. In fact, egocentric speech is a transitional phase between the initial undifferentiated phase and the later differentiated one (Fletcher & Garman, 1986:26). More generally, language development is at the center of what Vygotsky calls "the social line of development" which interacts with "the natural line of development" in ontogenesis and in phylogenesis (p. 12).

Issue Five: Similar terms used differently by Piaget and Vygotsky

The following table compares their views concerning some terms as far as language development is concerned.

Terms	Piaget	Vygotsky
Language development	Language development is relatively peripheral to Piaget's theory that child's cognition development results from the internalization of the means-ends organization of sensorimotor activity achieved in early development	Language development is the principal motor of development, as it mediates the child participation in both intellectual and social life surrounding them. That is, the mechanisms of cognitive development are not independent from the... linguistic signs which the child confronts in his interaction with the world (Fletcher & Garman, 1986:10-11)
Egocentric speech	The prevalence of egocentric speech over communicative speech in younger children became the real foundation of Piaget's theory. He emphasizes that egocentric speech does not provide communication. It is rather chanting, rhyming and accompanying the major melody of child's activity. A child may merely repeat words, or play with words, without understanding the concept. It is not intended to convey information.	Vygotsky insisted that the earliest speech of the child is social. At a certain age this original social speech becomes rather sharply divided into egocentric speech, that is, speech-for-oneself and communicative speech, speech-for-others. Egocentric speech gives rise to inner speech which is later product of the transformation of a speech that earlier had served the goal of communication into individualized verbal thought. Egocentric speech is a form of self-guidance which occurs because it has not been internalized (Lund, 2003:25; Vygotsky, 1986: xxxv; 28).
Language and thought	Language is dependent upon thought. Language cannot be used to communicate ideas until the child has developed the appropriate concepts.	Language and thought are initially independent and separate, but that during childhood thought gradually becomes more and more verbal and that language requires and reflects thought (Lund, 2003:26).
Social interaction, context-dependency and language acquisition	For Piaget, social-interactive and context-dependent properties of language are somewhat peripheral to the mechanisms which set development in motion. His view of language is explicitly inspired by a Saussurean framework. He	In contrast, the context-dependent and social nature of language is primary in Vygotsky's developmental theory. His approach to language is much more consistent with some functionally and/or pragmatically inclined semiotic and linguistic

	<p>considers language as an abstract system of sign relations. With respect to language acquisition, decentering of children's cognitive structures underlies a decontextualization of children's speech, allowing them to speak of displaced entities, events, and relations among them which are not part of the here-and-now and/or to take into account the perspectives of their listeners. The clearest impact of decentering on language acquisition within this paradigm is shown in the child's ability to use language as an abstract, context-independent system of signs (e.g. in logical reasoning).</p>	<p>theories ... than with Saussurean approach. His linguistic framework is apparent in a number of ways: e.g., his focus on speech rather than langue, a distinction which can be compared to ... Saussure's distinction between <i>langue</i> and <i>parole</i>, his focus on the indicatory basis of communication in his discussion of both nonverbal signs and verbal signs, his distinction between <i>sense</i> and <i>reference</i> (Fletcher & Garman, 1986: 17-18).</p>
--	---	--

Issue Six: Child's communicative competence and cognitive development

Cook (2003: 42-6; 126) refers to communicative competence as the knowledge necessary to use a language effectively, and the ability to put that knowledge into action. Successful communications need four types of knowledge: *Possibility*, *feasibility*, *appropriateness*, and *acceptability* (Brumfit & Johnson, 1979:14). Quoting from Hymes (1972), Schmitt (2002:6) considers language competence as consisting of more than just being able to form grammatically correct sentences but also to know when and where to use these sentences and to whom. Hymes (1972) and others have called communicative competence the intuitive mastery that the native speaker possesses to use and interpret language appropriately in the process of interaction and in relation to social context (Stern, 1983: 229). Cognitive development is a (collective) term used to cover the processes involved in organizing, (language) acquiring, knowledge developing and using, problem solving, remembering, understanding, fantasizing, using symbols, and so on (Lee & Gupta, 1995:3).

When children start to acquire language as a competence for communication, they build first on categories they have already discriminated. The conceptual representations they set up in their first year for objects, relations, properties, and other qualities provide a broad cognitive basis onto which they can map words from child-directed speech. This speech draws their attention to specific categories and their properties. In acquiring a language, children must eventually attend to all the distinctions relevant in that language. This includes the ability to take different perspectives on the same event/object. But as linguistic representations capture only certain aspects of cognitive representations, both types of representations remain crucial, not during language acquisition but on other occasions when children and adults need to draw on non- linguistic and linguistic categories (Clark, 2004).

According to Lee and Gupta (1995), utterance is communicative if it involves a shared arbitrary symbolic system accompanied by intention (pp. 49-50). If these

characteristics are found in the child's utterance, then it is communicative. They also state that before a child produces a first word there is evidence suggesting that many conversation-related skills are being developed in the context of a specialized and helpful language environment. Also, present in the pre-verbal exchange between infant and caregiver are some of the properties of conversations such as turn taking, contingency and topic sharing (p. 60).

Issue Seven: Language and Thought

The first view is the linguistic relativity hypothesis or Sapir-Whorf hypothesis (Lund, 2003), which proposes that language influences the way people think about the world. For example, the words referring to "stone" and "cloud" by American Indians possess the feature of *animacy* (Yule, 1985). The *strong* version states that language determines thought. Also, Whorf (Ibid) notes that Inuits use a number of different words for different types of snow, whereas in English there is only one term. The original evidence used by Whorf was flawed, and no evidence has emerged subsequently to fully support the strong version. On the other hand, the *weak* version states that language *influences* thought. This version has been studied using cross-cultural studies in color perception; for instance; some languages have more labels for basic colors, and categorize colors differently. If language influences perception, the differences in color labels should influence the perception of color. The vagueness of the hypothesis results in the fact that we cannot quantify the extent of influence (Lund, 2003).

The second view states that *thought determines language*. Focusing on the cognitive development of children, Piaget (1950, 1967) believed that language development was the result of cognitive development. To use language appropriately, a child must first develop the ideas or concepts. Piaget argues that egocentric speech is repeating words without understanding the concepts without conveying information. The problem with this view is that some children with learning difficulties (e.g. Laura) are capable of a sophisticated level of language (Yamanda, 1990).

The third view considers language and thought as interdependent. Studying child development, Vygotsky (1962) suggested that initially thought and language are independent and have separate origins. In this stage, thought are non-verbal and primarily based on image while language is pre-intellectual and is not linked to thought. Around the age of 2, language and thought become interdependent and children start to use language in their thought and their speech begins to represent their thought. The problem with Vygotsky's theory is that it is not replicable because he did not describe details of the methods he used in his studies.

Based on the fourth view, language and thought are independent. Chomsky (1957, 1959, 1965) argues that language is innate [having a separate module (authors' emphasis)] and only some form of pre-programming can explain the speed with which children learn the complex skills of using language and the similarity of language acquisition across cultures. Chomsky noted that all human languages share certain features or universals, and that language is the mirror of mind.

The fourth theory seems more plausible than those considered earlier for some reasons:

1. Empirical evidence supports the theory, i.e. the process of language acquisition is very similar in all cultures;
2. All languages share linguistic universals;

3. The theory possesses the characteristics of some other theories, that is, for language to be developed the children should be exposed to the linguistic environment and
4. If language were not independent from thought, those who are multilingual should perceive the world differently (Lund, 2003: 9-26; Vygotsky, 1986; Steinberg, 1991; Marvcsik, 1990).

Issue Eight: Modularity

On the spectrum of modularity, there are competing positions from one pole to another. At one extreme, there is *massive modularity* hypothesis which has been proposed by evolutionary psychologists. Based on this hypothesis, our cognitive architecture including that part that subserves "central processing" – responsible for reasoning, conceptualization, belief forming, decision making, and inference drawing (Pinker, 1997; Barret, 2005).

At the other end of the spectrum of modularity, we come to Fodor's position. In his book "The Modularity of Mind" (1983), he insists that much of our cognition is subserved by non-modular systems. In this minimal peripheral-system of modularity, only input and output of cognition including audition, vision, face recognition, language processing, and various motor control systems are plausible candidates for modularity. By contrast, the central systems which are responsible for higher cognitive processes such as reasoning, problem-solving etc. are likely to be non-modular. By the same token, there is a variety of modularity which claims that computational mechanism is not the only possible kind of innate, domain-specific psychological structure. Another possibility is that humans possess innate, domain specific bodies of knowledge. It is also claimed that human reasoning is guided by collection of innate domain-specific system of knowledge such as that of language, that of physical objects, and of numbers. Such types of knowledge are operated on by *domain-general* computation devices. Such a position, termed Library Model of Cognition (LMC) by Samuels (1998), holds that the computational mechanisms which subserve "central processes" are "domain-general".

In addition to the mentioned position, mind is wholly or partly *modular* for Chomsky, and language growth is controlled by specific, innate modular faculty distinct from that part of the mind responsible for general cognitive processing. This language faculty devoting to the acquisition of natural language, in turn, consists of specialized modules for each language subtasks such as syntactic processing, lexical processing etc. (Chomsky, 1980; Fodor, 1983:2). To sum up, there is no consensus over the extent to which the mind is modular on the one hand, and the issue of modularity or non-modularity of the "central system", on the other hand. For instance, Fodor's modularity considers the central capacity to be non-modular, but massive modularity hypothesis (MMH) divides the "central cognition" into domain-specific modules for perception, language knowledge, forces, understanding the working of plants, animals, etc.

Finally, the position we dare to take is a moderate one which accepts the existence of both peripheral input and output modules as well as the central modules. But concerning the extent to which the mind is modular, we should wait for further empirical evidence to be found in the area under study.

Issue Nine: Emergentism

In line with theories such as connectionism and Piaget's behavioral change, emergentism now seems to be capable of explaining language acquisition, because it

challenges nativism and has some claims. All reasonable scholars today agree that genetics and environment interact to determine complex cognitive outcomes. Genes do not act independently; rather, they can be turned on and off by environmental signals. A good deal of emergentism studies within linguistics adopts the techniques of connectionism which, in turn, provides a useful way to test various predictions about language acquisition. According to Piaget, logic, knowledge, and grammar probably emerge from the interaction between genes and the world (Bates, Elman, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi, & Plunkett, 1998).

The emergentist approach to language acquisition views language as a structure arising from interacting constraints. In an emergentist view, accounts generatively emerge not from stipulated rules, but from the interaction of general mechanisms. There is no gene in the bee that codes for hexagonality in the honeycomb; rather, it is the emergent consequence of the application of packing rules to a connection of honey balls of roughly the same size. MacWhinny (1999) quotes Tomasello and Akhtar (1995) as having emphasized the crucial role of the mutual gaze between mother and child in support of early word learning. The burst of vocabulary has been attributed to the control over-articulatory representations (Schwartz, 1998). MacWhinny (1982) also refers to the role of syntactic patterns in the learning of new words due to extensive use of stable syntactic frames.

The factors emergentists turn to, for their explanations, are the features of physiology and perception, processing and working memory, pragmatism, social interaction, and properties of input and of the learning mechanism. Contemporary emergentist work remains committed to the idea that much of language acquisition involves the use of simple learning mechanisms to extract statistical regularities in ordinary linguistic input – knowledge of language is created and strengthened in response to opportunities to interpret and/or from utterances. A well-defined emergentist program for the investigation of language or its acquisition is based on the simple thesis that the core properties of language are best understood with reference to more fundamental non-linguistic (non-grammatical) factors and their interaction. Emergentist accounts are now showing how language structure emerges from social pressures, memory mechanism, attentional focusing, motor control, and loads imposed by online processes (MacWhinny, 1999).

Temporarily, we may conclude that a convincing emergentist account of development is now possible because (1) bee-hive metaphors have given way to an explicit, formal account of emergent form; (2) it is now possible to simulate behavioral change in multilayered neural networks that embody the non-linear dynamic principles required to explain the emergence of complex solution from the simpler inputs, and (3) neurobiological results support the case for an emergentist approach to the development of higher cognitive functions. Despite limitations, emergentist models have been successful in introducing a new outlook on questions about language acquisition. To close the discussion, we should refer to gestures, neural systems, straight posture, social life, and face-to-face communication as fundamental factors underlying emergentism.

Concluding Remarks

There are generally three main explanations or theories provided in the area of language acquisition by children. Each theory, in one way or another and to some extent, either suffers or enjoys its own weaknesses and strengths. These explanations are environmentalist, social interactionist and nativist. Environmental theorists concentrate on the role of learning in language acquisition; Skinner proposed that the reinforcement and

behavior shaping the child's vocalization could explain the language acquisition or verbal behavior. Such behaviorist psychologists consider language to be learned like other behaviors; they suggest that verbal behavior is learned through imitation, practice, and habituation. Such views do not differentiate human's learning from that of animal. Moreover, it ignores the idea of language creativity. If each sentence (including words and phrases) is a behavior to be established through stimulus, response, and reinforcement, our short life would never suffice to teach infinite number of language sentences to children. Children are able to produce sentences (based on a situation) they have never heard. Then, how can behaviorists justify such a power via imitation? Of course, we think nobody denies the role of practice in learning.

The social interaction theory stresses the importance of language in communication and suggests that language is acquired via using language upon interacting with others (Lund, 2003: 62-3). Pinker (1994:52, quoting Bruner, 1975) believes in the connection between child and caregiver and the later stages of language development. In this shared history of language, the child's partner in communication will make the greatest contribution until the child is able to take a progressively more active role. Social interaction is necessary and plays an effective role in language acquisition. Those who are deprived of the community of human language users may remain without language skill for communication. But social interaction is not enough. Therefore, this view also faces some problems. First, the extent of language a child receives from the society would not be sufficient to deduce the complexity of all aspects of language. Second, the proponents of this theory do not clarify how social interaction influences language acquisition. Finally, just relying on social interaction threatens the language universals for which there is enough evidence. This threatening is due to the fact that in different cultures, the style of social interaction between children and adults is different, hence causing different forms of language acquisition.

Nativist theories such as Chomsky's, on the other hand, emphasize the role of innate mechanism. Chomsky believes in LAD which enables children to acquire any language by being exposed to it. This theory is more convincing than others because it is supported by the following themes:

1. The existence of linguistic universals and universal nature of language acquisition such as pre-linguistic, holophrastic, telegraphic, and more complicated grammar stages from birth to around 30 months old,
2. The instinctness of language (first articulated by Darwin, 1871) and believed by Pinker (1994: 15-24),
3. The juxtaposition of psychological, social, and environmental growth (Stern, 1983:303; Pinker, 1994: 15-24; Lee & Gupta, 1995: 51-2; Lund, 2003: 39-60).

References

- Barrett, H. C., 2005, Enzymatic computation and cognitive modularity. In R. Stainton (ed.), *Contemporary Debates in Cognitive Science* (pp. 22–36). Oxford: Blackwell.
- Bates, E., Elman, J., Johnson, M., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K., 1998, Innateness and Emergentism. In W. Bechtel & G. Graham (Eds.), *A Companion to Cognitive Science* (pp. 590-601). Oxford: Basil Blackwell.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K., 1979, *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J., 1975, From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Chomsky, N., 1957, *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

- Chomsky, N., 1959, *Review of Verbal Behavior by B.F. Skinner*. *Language* 35(1): 26-58.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N., 1980, *Language and Problem of Knowledge*. Cambridge, MA MIT press.
- Chomsky, N., 2005, Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, 36(1), 1-22.
- Clark, E. V., 2004, How Language acquisition builds on cognitive development. *TRENDS in Cognitive Science*, 8(10): 472-478.
- Cook, G., 2003, *Applied Linguistic*. Oxford: Oxford University Press.
- Darwin, C., 1871, 1896, *The decent of man and selection in relation to sex*. New York: D. Appleton and Company.
- Dore, J., Franklin, M. B., Miller, R T., & Ramer, A. L. H., 1976, Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language* 3.13-19
- Falk, J. S., 1978, *Linguistics and language: A survey of basic concepts and implications* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Fletcher, P., & Garman, M. (eds.), 1986, *Language Acquisition: Studies in First Language Development (2nd Ed)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fodor, J.A., 1983, *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hauser, M.D., Chomsky, N., & Fitch, W.T., 2002, The Faculty of Language: What is it, Who has it, and How did it Evolve? *Science* 298, 1569-1579.
- Hymes, D.H., 1972, On Communicative Competence. In: J.B. Pride & J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Lee, V., & Gupta, P.D. (Eds.), 1995, *Children's cognitive and language development*. Oxford: Blackwell in association with the Open University Press.
- Lund, N., 2003, *Language and Thought*. London: Routledge.
- MacWhinny, B., 1982, Basic syntactic processes. In S. Kuczaj (Ed.) *Language Acquisition: Vol. 1. Syntax and Semantics*, pp. 73-136. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinny, B., 1999, The emergence of language from embodiment. In B. MacWhinny (Ed.), *The emergence of language*, pp. 213-256. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Moravcsik, J.M., 1990, *Thought and Language*. London; Routledge.
- Piaget, J., 1950, *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J., 1967, Language and intellectual operations. In H. Furth (ed.), *Piaget and knowledge*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Praisse, C., 2005, New Perspective on language development and the innateness of grammatical knowledge. *Language Sciences*, 27(4): 383-401.
- Pinker, S., 1994, *The Language Instinct*. New York: William Morrow & Company, Inc.
- Radford, A., 1990, *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Oxford; Basil Blackwell Ltd.
- Samuels, R., 1998, Evolutionary psychology and the massive modularity hypothesis. *Brit Journal of Philosophy of Science*, 49: 575-602.
- Schmitt, N. (ed.), 2002, *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold.
- Schwartz, R. G., 1988, Phonological factors in early in early lexical acquisition. In M. D. Smith & J. L. Locke (Eds.), *The Emergent lexicon: The child's development of a linguistic vocabulary*. New York: Academic Press.
- Steinberg, D. D., 1991, *Psycholinguistics, Mind and World*. London: Language Group Limited.
- Stern, H.H. 1983, *Fundamental concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. & Akhtar, N., 1995, Two-year-olds use pragmatic cues to differentiate reference to objects and actions. *Cognitive Development*, 10: 201-224.
- Vygotsky, L., 1962, *Thought and language* (translated and edited by E. Hanfmann & G. Vakar). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L., 1986, *Thought and Language*. (translated and edited By Kozulin, Alex). Cambridge, MA: MIT Press.
- Yamanda, J.E. 1990, *Laura: A Case for the Modularity of Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Yule, G., 1988, *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

ESSAI DE LEXIQUE DES TERMINOLOGIES EN USAGE CHEZ LES EXPLOITANTS D'OR DE KAMITUGA¹

***Abstract:** In this communication, the question is of making up data base from which will come out a lexic, on project, about terminology in use at gold artisanal exploiters at Kamituga. From term corpus analysis fetch from the field, it is observed the contact between divers' speeches is a stem of common vocabulary used by any artisanal exploiter in the area. The present piece of writing evokes the neologisms not anymore considered as specialized terms, see their frequency, integration and use by the public of the city.*

***Keywords:** Artisanal exploitation, terminology, digger, gold mining.*

Introduction

Notre attention s'est focalisée essentiellement sur certaines productions langagières orales, résultant de contacts entre les parlers de non autochtones, le kiswahili et le kilega dans une zone d'exploitation artisanale de l'or.

Kamituga est notre milieu d'étude, une cité du territoire de Mwenga, dans la province du Sud Kivu (R D Congo), située entre 28°3 et 28°6 longitude Est et entre 3°00 et 3°06 latitude Sud. Il est limité au Nord par les rivières Bitanga et Lubyala, au Sud par les rivières Mobales et Zalya, à l'Ouest par la rivière Kazibe et à l'Est par la rivière Zalya. La cité comprend les quartiers suivants : Kalingi et Tukolo au Nord, Kabukungu, Sawasawa, SM (Service Médical) et Luliba, Kitemba, Mero et Butwa à l'Ouest et Kele à l'Est.

C'est une cuvette entourée des chaînes montagneuses dont le plus haut sommet est Kibukila (1336m), situé à l'Ouest de Kamituga. Les Balighi, Buse et Basikasa sont les trois clans originaires de cette cité. D'autres tribus y résident pour plusieurs raisons notamment le commerce et l'exploitation minière. Nos recherches ont prouvé que les termes en usage chez les exploitants artisanaux d'or de ce milieu n'ont pas encore fait l'objet d'une quelconque étude scientifique. Rares sont encore des travaux de ce genre à la bibliothèque.

Ainsi, cet article se situe-il dans le cadre du volet « **élaboration d'outils** », puisqu'il s'agit de rassembler des données lexicales dans des bases de données accessibles sur la toile, jusqu'en 2011, et décrites selon une méthodologie commune. Un autre cadre consiste à faire voir dans l'usage d'un tel lexique une revendication, en quelque sorte, de l'identité culturelle, dite « africanité » par le commun des mortels à travers la créativité lexicale. L'objectif du présent article est d'effectuer un inventaire des termes utilisés par les exploitants du secteur de l'or en vue d'en dégager du sens permettant de déboucher sur un contexte pragmatique. Le présent travail cherche à préciser le niveau de création terminologique liée aux aspects culturels car l'espace d'investigation se situe dans le « *Lega land* » selon les Anglo – américains, le Bulega. Nous désignons par le vocable « Bulega » tout ce territoire habité par le peuple Lega (dans l'Est de la République Démocratique du Congo).

Sara Geenen et Gabriel Kamundala (2008-2009 :221) précisent que « Kamituga est un de ces endroits où les dynamiques du passé et du futur, globales et locales, s'opposent ou se mettent en synergie : une cité créée par une société minière belge, envahie par les chercheurs de fortune, défigurée par la guerre, et devant maintenant faire face aux nouveaux défis. L'activité minière artisanale est la stratégie principale de survie pour la majorité de la population dans la région de Kamituga.»

¹ Kisenka Nkuzi Iyimba Alain, Ltt, Isp Kamituga, RD Congo, alainkisenka@yahoo.fr.

Pour effectuer l'inventaire terminologique, nous nous sommes inspiré, avant de descendre sur le terrain, de certains documents existant à la bibliothèque qui nous ont servi lors de la procédure de collecte des données, citons principalement *A Comparative Bantu* de Malcon Guthrie ; et la *Revue de la lexicologie* de l'Association de la Lexicologie Arabe en Tunisie. Mais pour l'analyse morphologique de certaines données, nous nous sommes inspiré de l'article de Kolinde Madragule et Ruhekenya Jumapili (1999 :58-77).

Sachant que la statistique lexicale a pour objet de compter des éléments dans des ensembles et « l'observation de leurs occurrences conduit à affiner leurs contextes d'utilisation », d'après Edmond Chachaty (2008 :36-37). Ceci veut dire que le terme trouve de la place au fur et à mesure qu'il est utilisé dans la communauté bien qu'imposé au groupe par un individu.

Malgré les réserves que l'on vient de faire, si l'on accepte le postulat que les jeunes forment un groupe distinct de celui des adultes, notamment dans les pratiques langagières, et qu'ils peuvent se référer à une culture semblable (mode vestimentaire, musique,...) d'une région à l'autre et même d'un pays voir d'un continent à l'autre, notre regard doit se porter sur la cité minière de Kamituga qui connaît de fortes migrations de jeunes venues de divers coins de la R D Congo, avec comme corollaire le besoin de variétés assurant la communication entre des locuteurs d'origines et de langues différentes. Le swahili semble rester la langue dominante ici, malgré l'usage fréquent du kilega par les autochtones.

Deux volets méthodologiques ont été mis en exergue : La méthode d'enquête, une liste de termes a servi de point de départ auxquels se sont ajoutés d'autres sur base de certains renseignements. Il a fallu, par la suite, interroger les informateurs pour obtenir non seulement les significations desdits termes recueillis, mais également compléter les renseignements en notre possession. Cette tâche nous a imposé plusieurs descentes sur le terrain, aussi plusieurs contacts et consultations de terrain. Le deuxième volet est basé sur la méthode structurale dont la technique principale est celle d'analyse morpho – sémantique qui débouche sur une interprétation socioculturelle des données. Les termes sont donnés dans leur sens premier (S1) suivi du sens attribué par les exploitants artisanaux du secteur d'or de Kamituga (S2).

Nous avons consacré huit mois de recherche, soit de janvier en aout 2011. La question fondamentale de ce travail repose sur quatre aspects principaux qui peuvent être formulés de la manière suivante :

- Quels sont les termes utilisés par les orpailleurs de Kamituga pour désigner les réalités du secteur de l'or ?
- Ces termes en usage sont – ils attribués de manière hasardeuse aux réalités qu'ils désignent ?
- Existe – t – il un rapport intrinsèque entre le lexème et la réalité désignée ?
- La désignation d'une réalité est – elle un fait du hasard ?
- N'existe – t – il pas des termes qui seraient issus d'un emprunt, du calque ou des mélanges ?
- De quelle langue proviendraient ces termes ?

Telles ont été les principales préoccupations auxquelles s'est attelé ce travail.

Zakia Essayeh Dahmani (2009 :60) note, à priori, que la forme signifiante, créée par analogie sémantique, devient liée, non pas à un seul faisceau de sèmes stables et permanents, comme c'était le cas dans son état monosémique en l'absence de tout sème commun, mais elle devient liée à plusieurs faisceaux sémiqes dont quelques sèmes sont similaires ou communs, et ce avec les unités lexicales appartenant au même champ

sémantique. Les composant du champ se croisent, se ressemblent et donnent naissance à des lexèmes polysémiques.

Et Guilbert L. (1975 :60-61) d'ajouter : « C'est précisément cette possibilité de la variation dans la combinaison des sèmes qui définit la néologie sémantique. »

Notre hypothèse était donc de postuler, en outre, que la création d'usage ne semble pas hasardeuse, il existerait un lien entre la lexie et la réalité dénommée, et que plus des termes s'obtiendraient par emprunt, calque ou mélanges divers. Ces emprunts, calques ou mélanges obéiraient non seulement à une dynamique sociale fondée sur l'inter agir communicationnel et l'accommodation nécessaire à toute régulation socio-langagière mais aussi à une régularité systémique dans la mesure où ces formes finissent par se fonder dans le moule de la langue d'accueil et se soumettre aux règles morphologiques et syntaxiques de celle-ci.

Par ailleurs, nous étions en présence d'informateurs qui éprouvaient des difficultés à justifier l'origine de certains termes, ce qui nous a poussé à nous déplacer ,très souvent , pour chercher des précisions auprès des avertis.

La lexicologie aurifère est très large et distingue :

- Les lexies relatives à l'extraction des pierres aurifères dans les gisements filoniens,
- Celles relatives à l'exploitation des gisements alluviaux,
- Celles relatives aux travaux de transformation et d'épuration,
- Celles relatives à la commercialisation.

Ainsi le travail paraissant énorme, cette première étape, que nous amorçons dans cet article, concerne *les termes relatifs à l'extraction des pierres aurifères dans des gisements filoniens.*

1. Termonologies liées à l'extraction des gisements filoniens

Cette portion se subdivise en quatre sous thèmes dont :

- Les lexies relatives aux parties d'une mine d'or souterraine,
- Les lexies en rapport avec les matériaux de construction d'une mine d'or souterraine,
- Celles relatives aux outils dont on se sert pour extraire des pierres aurifères et enfin
- Celles liées aux intervenants ainsi qu'à la tenue.

Voici le corpus de quelques lexies retenues relatives à l'extraction des gisements filoniens avec leur sens premier (S1) :

1. Azamá : marque déposée de la farine de froment
2. Baramé : barre à mine
3. Béshi : bêche
4. Biré : burin
5. Bitútá : des choses pilées
6. Bottine : une sorte des chaussures à crampons utilisables dans le football.
7. Chunvi du sel
8. Dileksyó : direction
9. Disandrí : descenderie
10. Folére : foreur
11. Háma : marteau, perforateur
12. Kahála : petit étalage
13. Kálme : calme

14. Káske : casque
15. Kibúyu : une grossealebasse
16. Kimbotéla : ce qui ramollit, qui abîme
17. Kolí : colis
18. Kondiktére : conducteur
19. Kugónga : cogner, heurter
20. Kupopóla : cogner contre un objet dur pour produire un bruit semblable à celui du marteau
21. Ligne : ligne
22. Macúi : les léopards
23. Makolólo : déchets, raclures d'une cossette de manioc
24. Mizoga : déchets
25. Mulángo : une porte, une entrée
26. Mulébelo : lieu de dépôt
27. Mungóte : dans la grotte
28. Mutobólo : endroit troué ou percé, perçoir
29. Muzámyo : lieu de noyade
30. Myó : des bruits de glutition
31. Námililí : mère de « milili » (légumineuses sauvages)
32. Ngumá : stick d'arbre de petit calibre
33. PDG : **Président Directeur Général**
34. Peletére : pelleteur
35. Pémbe : espèce de roche dure
36. Percement : creusement, percement
37. Plafonère : plafonnière
38. Sonitech : une marque déposée japonaise de poste radio
39. Surligne : au dessus de la ligne
40. Tambúru : tambour
41. Tóloji : torche
42. Vodo : des fesses
43. Wazekwa : celui qui est distrait

1.1. Les lexies relatives aux parties d'une mine d'or souterraine

Dans les mines, des parties sont distinguées selon le parcours et la qualité des roches. Comme souligné dans le liminaire, nous apportons chaque lexie en précisant la langue d'origine, le sens premier (S1) et celle lui attribuée par les exploitants artisanaux d'or (S2). Pour cette partie, dix-neuf unités sont retenues :

1. **Chunvi** : tiré du kiswahili traduit en français par < du sel >
°ki- : PN de la cl7
-unvi : TN signifiant « du sel »
S1 : du sel
S2 : une roche à la couleur blanche comme du sel.
2. **Dileksyó** : S1 : emprunté au français <direction>,
S2 : c'est la tranchée souterraine. Dans une mine d'or souterraine, on perce une tranchée dans le sens horizontal qui permet d'imprimer une direction aux eaux souterraines pendant l'exploitation.
3. **Disandri** : S1 : empruntée au français <descenderie>,

S2 : cette lexie désigne un trou de prospection excavée, un endroit dans la direction d'une mine d'or ; un trou creusé verticalement pour chercher de l'or dans un puits d'or des gisements souterrains.

4. **Kahála** : S1 : tiré du kiswahili <petit étalage> ;
S2 : petit espace où l'on dépose les mottes de terre pendant les travaux de prospection ou d'entretien. C'est un espace d'au moins un mètre carré, taillé sur les parois d'une descenderie. Au fur et à mesure que la profondeur de la descenderie augmente, l'orpailleur arrive à se tailler d'autres espaces sur les parois de la descenderie. Les étalages se succèdent sur une distance allant de 1600 à 200 cm de hauteur. C'est la pelle du creuseur artisanal qui dépose les déchets sur les étalages et les évacue loin de la bouche du tunnel.
5. **Kibúyu** : terme swahili qui s'analyse en :
°ki- : PN de la cl7 avec une nuance augmentative
-buyu : TN signifiant <calebasse>
S1 : une grosse calebasse
S2 : pierre d'or enrobée dans une couche de roche dure ; dans le sous-sol, une poche de pierre aurifère a souvent la forme de calebasse. C'est par analogie que les orpailleurs de Kamituga nomment cette poche aurifère < Kibúyu > ou calebasse.
6. **Kugónɡa** : d'un verbe swahili qui s'analyse en :
°ku- : PV de la cl7
-góng- : RV signifiant < heurter, cogner > ;
-a : finale verbale
S1 : cogner, heurter
S2 : action de heurter une roche dure pendant les travaux de prospection qui ont atteint le niveau d'une poche d'or (riche ou pauvre). C'est le reflet d'une de satisfaction après les durs travaux de prospection longtemps effectués.
7. **Kupopóla** : du kilega analysable en :
°ku- : PV marqueur de l'infinitif
-popól- : RV signifiant « cogner contre »
-a : Finale
S1 : cogner contre un objet dur pour produire un bruit semblable à celui du marteau.
S2 : décomposer en graviers un bloc de pierre aurifère ;
Après avoir creusé un fossé à côté de la pierre aurifère, l'orpailleur prendra soin d'écartier les bavures enrobant la roche riche. C'est l'orpailleur fort et résistant qui mettra en miettes la gigantesque pierre recelant la fortune. Une étape où la surveillance doit être de rigueur, car au moindre manque de vigilance, un simple creuseur d'or observant la scène peut détourner un gravier riche en or. Au cours cette opération, aucun orpailleur n'inspire confiance à son collègue de service, puisque tout le monde est à la recherche du trésor.
8. **Ligne** : S1 : tiré du français « ligne »,
S2 : cette lexie désigne l'alignement ou l'emplacement de l'or au travers d'une roche.
9. **Macúi** : emprunt du swahili populaire et analysable en :
°ma- : PN de la cl6
-cui : TN signifiant « léopard »
S1 : les léopards

S2 : cette lexie désigne une tranchée souterraine horizontale avec un plafond garni de quartz mal taillé et acéré. Les orpailleurs de Kamituga comparent ces roches tranchantes à des léopards parce qu'en cas d'un moindre geste d'imprudence dans la mine, elles peuvent tomber sur eux et les déchiqeter comme feraient les léopards.

10. Mizoga : tiré du lega, il est analysable en :

°mi- : PN de la cl4
-zoga : cassure, déchet

S1 : déchets

S2 : une roche détruite sans être exploitée par les creuseurs.

11. Mulángo : terme swahili analysable en :

°mu- : PN de la cl3
-lango : TN signifiant « porte, entrée »

S1 : une porte, une entrée

S2 : < bouche du tunnel >, l'entrée d'une mine d'or souterraine exploitée dans les différents carrés miniers de Kamituga.

12. Mulébelo : du kilega analysable en :

°mu- : PN de la cl3 avec une nuance locative
-lébel- : RV signifiant « déposer »
-o : suffixe déverbatif exprimant l'instrument de l'action.

S1 : Lieu de dépôt

S2 : endroit situé à l'extérieur, à une légère distance de la porte d'entrée du tunnel sur lequel l'on dépose les immondices évacuées dans une mine d'or. Lorsque les orpailleurs travaillent en chaine, c'est-à-dire depuis le premier jusqu'au dernier pelleteur. L'ouvrier qui déploie le moins d'effort occupe le dernier poste, puisqu'il a autour de lui un grand espace où déposer les déchets sans que sa mollesse n'entraîne embouteillage et surcharge sur les autres étalages. Travailler avec mollesse au poste de « Mulébelo » ne peut compromettre le bon déroulement de « pelletage ».

13. Mungóte : lexie empruntée au lega et analysable en :

°mu- : PN de la cl3 avec une nuance locative
-ngote : TN déformation du français <grotte>.

S1 : dans la grotte

S2 : mine d'or souterraine, cite d'exploitation artisanale de l'or. Le constat montre que 95% de la population de Kamituga, de tous les secteurs, dépend quotidiennement des activités du « mungóte », situé à Mobale vers Mero, ancien site d'exploitation minière de la MGL et de la SOMINKI.

14. Muzámyo : du kiswahili analysable en :

°mu- : PN de la cl3 avec une nuance locative
-zam- : RV signifiant « noyer »
-i- : infixé
-0 : suffixe déverbatif exprimant le lieu de l'action

S1 : lieu de noyade

S2 : Dès lors que les travaux de prospection ont atteint une masse rocheuse présumée contenir de l'or, les orpailleurs creusent un fossé d'effondrement, une sorte de puits, soit à sa droite, soit à sa gauche. Ce faussé pourra atteindre un à deux mètres de profondeur et servira de creux dans lequel coulera l'orpailleur chargé de faire écrouler en petits blocs toute la poche d'or. Pour ce faire, il devra

se servir d'un marteau et d'un burin.

- 15. Pémbe :** du kiswahili analysable en :
°o- : PN de la c15
-pembe : TN signifiant « roche dure »
S1 : espèce de roche dure
S2 : roche imperméable qui enrobe souvent la poche de pierre recelant de l'or et qui endommage parfois les outils obsolètes au moyen desquels les orpailleurs exécutent leur besogne. Pendant les travaux de taillage de cette roche, il est dangereux d'inhaler les particules, car elles causent des complications respiratoires qui peuvent entraîner la mort.
- 16. Percement :** S1 : emprunté au français «creusement, percement»
S2 : pour désigner un endroit déjà travaillé rencontré sur le parcours souterrain.
- 17. Surligne :** tiré du français et composé de :
Sur- : préposition avec une nuance locative
-ligne : nom féminin signifiant une droite...
S1 : au dessus de la ligne
S2 : cette lexie désigne une couche au dessus de la « ligne »(L8).
- 18. Tambúru :** S1 : déformation du français <tambour>
S2 : ce terme signifie le niveau de descenderie par où l'on atteint une poche de pierre recelant de l'or. Ainsi dénommé à cause des bruits produits par les marteaux et les burins se cognant contre la poche de pierre. Les bruits produits ressemblent à un concert des tambours.
- 19. Vodo :** S1 : dénomination populaire < des fesses > ;
S2 : terme adapté pour désigner par analogie la partie basse d'une roche.

1.2. Les lexies relatives aux matériaux de construction d'une mine d'or souterraine

La Philosophie bantou du Père TEMPELS démontre que les Bantu éprouvent de la peur devant la mort, voilà pourquoi, selon notre constat, les exploitants artisanaux d'or de Kamituga utilisent des matériaux leur permettant de travailler en toute sécurité, soit pour la protection contre les éboulements, soit contre le glissement de terre. Voici trois termes relatifs à cette situation :

- 1. Kálme :** S1 : déformation de <calme> du français.
S2 : ce terme veut dire <stick d'arbre, traverse> ; La traverse a le rôle de supporter les chevrons pour garantir le dispositif de sécurité mis en place dans le plafond d'une direction. La traverse a toujours été installée comme la latte transversale d'un poteau de but. Elle s'appuie sur les deux piquets latéraux < kálme > de la direction. Dans cette direction, les poteaux de but sont installés en série sur une distance allant de 1,5 à 2 m. Parfois l'on approche ces lucarnes à certains endroits de la direction en raison de la qualité du sol malléable, ce qui peut s'écrouler facilement. L'épée de Damoclès est alors suspendue sur la tête des orpailleurs quand on a installé cette traverse avec légèreté.
- 2. Ngumá :** S1 : emprunt lega traduit en français par « stick d'arbre de petit calibre »
S2 : A défaut du parasolier, « Ngumá » est un matériau de substitution pour la construction d'un plafond dans une mine d'or.
- 2. Plafonère :** S1 : déformation du français « plafonnière »,
S2 : ce terme désigne un tronc d'arbre découpé verticalement en deux pour

servir de support au bloc de terre du dessus du tunnel à défaut du parasolier qui semble préféré pour faire un bon « plafonnière ». A cause de son poids léger, le parasolier se place au dessus des traverses installées en série dans la direction. Le « plafonère » a le rôle de prévenir et par conséquent de sécuriser l'orpailleur de tout danger qui surgirait du plafond dans la tranchée souterraine. Les « plafonères » ont toujours été ajustés cote à cote sans interstices entre eux. Ceci permet à l'orpailleur de travailler en toute quiétude dans la mine d'or.

1.3. Les lexies relatives aux outils d'extraction des pierres aurifères dans une mine d'or

Lorsqu'il s'agit d'extraire les pierres aurifères dans les mines, plusieurs matériels entrent en jeu dont voici treize :

1. **Azamá** : S1 : d'origine asiatique, désignant une marque déposée de la farine de froment ;
S2 : terme en usage pour designer un sac en fibres synthétiques ayant la capacité d'emballer 30 kgs de pierres aurifères.
2. **Baramé** : S1 : déformation du français <barre à mine> ;
S2 : Dans l'exploitation minière à Kamituga, « Baramé » désigne toute tige métallique de diamètre et longueur variables utilisée pour faire avancer les travaux de prospection. L'on s'en sert pour ramollir le sol compact, une roche assez dure, pour dégager ou écarter une roche indésirable de gros calibre. Travailler dans une mine d'or ou dans une carrière à ciel ouvert sans « Baramé » laisse l'orpailleur dans une situation d'insuffisance.
2. **Béshi** : S1 : déformation du français <bêche>.
S1 : terme courant et commun chez les exploitants de Kamituga, pour designer une bêche ou une pelle ; outil utilisé pour dégager les immondices inondant les espaces des travaux de prospection.
4. **Biré** : S1 : déformation du français <burin> ;
S2 : Dans l'exploitation artisanale de l'or à Kamituga, le « biré », instrument très important pour mettre en miette un bloc de pierre aurifère, est souvent fabriqué localement à partir d'une lame de ressort sortie d'un vieux camion.
5. **Bitútá** : tiré du lega « itútá » (au singulier), « Bitútá » est analysable en :
°Bi- : PN de la cl8
-tút- : PV signifiant « piler »
-á : finale
S1 : des choses pilées
S2 : ce terme désigne, chez les exploitants d'or de Kamituga, bien sur à connotation dépréciative, des graviers en abondance mais à très faible rendement en or.
6. **Háma** : tiré du kiswahili et analysable en :
°ø- : PN de la cl7
-hama : marteau
S1 : marteau, perforateur
S2 : cette lexie désigne un outil en fer, le plus important et très indispensable dans une mine d'or, car sans lui la perforation « mutobólo » (voir L9) ne sera pas disponible dans la mesure où ce trou de l'emplacement de la dynamite ne peut être obtenu que lorsque le < háma > cogne à plusieurs reprises sur le

« mutobólo ».

7. **Kolí** : S1 : déformation du français < colis > ;
S2 : cette lexie désigne un sac de graviers aurifères ; une boule contenant quelque chose de grande valeur, de l'or, du trésor.
8. **Makolólo** : du kiswahili populaire et analysable en :
°ma- : PN de la cl6
-kolól- : RV signifiant « trier, tamiser, briser »
-o : suffixe déverbatif exprimant le résultat de l'action
S1 : déchets, raclures d'une cossette de manioc
S2 : terme utilisé pour désigner les brisures de la masse rocheuse contenant de l'or ; Après avoir émietté la masse rocheuse contenant de l'or, le propriétaire de la mine d'or souterraine prendra soin d'emballer le < kolí > (Voir L7) dans des < azamá > (Voir L1). Sur le lieu d'emballage, il restera des brisures de cette masse rocheuse, de petits graviers riches ou pauvres en or, dénommées < makolólo >, qui servent aux divers paiements dont le transport des colis.
9. **Mutobólo** : du kiswahili populaire du milieu et analysable en :
°mu- : PN de la cl3 avec une nuance locative
-toból- : RV signifiant « trouer, percer »
-o : suffixe déverbatif exprimant l'instrument de l'action.
S1 : endroit troué ou percé, perçoir
S2 : une barre de fer mesurant plus de 40 cm de longueur. L'une de ses extrémités est équipée de diamant industriel, acier particulièrement dur, qui lui permet de percer ou de trouer une roche dure sans désagréger. Le trou percé au moyen de cet outil peut atteindre 4 à 5 dm de profondeur. C'est dans ce trou qu'on installe une dynamite en vue d'éclater la partie ciblée pendant les travaux de prospection ou d'entretien.
10. **Myó** : : onomatopée lega analysable en :
°mi- : PN de la cl4
-ó : TN signifiant « sorte de bruit, cri »
S1 : des bruits de glutition
S2 : un pointeau de plus ou moins 1cm de diamètre et de moins d'un mètre de longueur. Outil souvent utilisé par un creuseur artisanal clandestin qui, après les heures de service ou durant la pause, peut s'infiltrer dans la mine d'or et prendre d'assaut la masse de pierre aurifère encore coincée dans tous les sens dans la roche. Le bruit qu'il produit pendant cette besogne est semblable à un bruit de glutition. A un coup de marteau précis, le < myó > écrase toute une masse de pierre aurifère, ne laissant qu'un espace vide dans la roche. Sur ce, quand une poche d'or est découverte, tous les orpailleurs de cette mine d'or souterraine se surveillent, puisque le plus rusé peut détourner l'or prévu pour rémunérer ses collègues de service.
11. **Námilíli** : terme lega analysable en :
°ná- : PN variante de « nyá » signifiant « mère de... »
-mi- : PN de la cl3
-líli : TN désignant une plante sauvage rampante servant de légume dans la culture lega.
S1 : mère de milili (légumineuses sauvages)

S2 : il désigne un sac de 100 kgs servant de mesure des moellons ou graviers.

12. Sonitech : S1 : une marque déposée japonaise de poste radio ;

S2 : ce terme désigne, chez les exploitants d'or de Kamituga, une sorte de lampe torche très forte en éclairage que l'on utilise souvent dans les mines d'or lors de travaux d'exploitation souterraine.

13. Tóloji : S1 : déformation du français < torche > ;

S2 : une lampe torche que l'on utilise pour travailler dans les mines souterraines, car il y fait tellement sombre.

1.4. Les lexies relatives à la tenue et aux intervenants de l'exploitation

Tout travail exige une préparation soit vestimentaire, soit matérielle ou humaine. Les exploitants artisanaux d'or de Kamituga ne font pas exception à cette loi naturelle, ils disposent des tenues de travail et de la catégorisation dans la main d'œuvre. Quatre termes sont retenus pour la tenue et quatre autres pour les ressources humaines.

1.4.1. Les lexies liées à la tenue du travail d'exploitation

1. Bottine : S1 : du français, ce terme désigne une sorte des chaussures à crampons utilisables dans le football.

S2 : chaussures montantes en plastique s'arrêtant au niveau des genoux et protégeant l'orpailleur contre les roches et graviers acérés et disséminés sur tout le parcours de la mine d'or.

2. Káske : S1 : déformation du français < casque >.

S2 : ce terme désigne quelque chose, en sorte de casque, qui sert à protéger l'orpailleur contre tout débris qui tomberait sur sa tête dans une mine d'or en cas de cession d'un < kalme >. Il est imprudent de s'aventurer dans une mine d'or sans « Káske ».

3. Kimbotéla : tiré du lega et analysable en :

°ki- : PN de la cl7

-N- : PV de la cl9

-botél : PV signifiant « se ramollir, s'abimer »

-á : finale

S1 : ce qui ramollit, qui abime

S2 : terme utilisé pour designer un habit usé, souvent une vieille culotte ou un vieux pantalon, avec lequel l'orpailleur se vautre dans de la boue ou sur un sol poussiéreux.

4. Wázekwá : terme tiré du kilega et analysable en :

°wá- : Démonstratif signifiant « celui qui »

-zeku- : RV signifiant « se distraire, être distrait »

-á : finale

S1 : celui qui est distrait

S2 : une poche arrangée sous la jupe dont les femmes se servent pour voler des morceaux aurifères lorsqu'elles sont en train d'écraser (de piler) les graviers retenus.

1.4.2. Les lexies relatives aux intervenants dans l'exploitation

1. Folére : S1 : déformation du français < foreur > ;

S2 : ce terme désigne un homme fort et résistant capable d'émietter une poche de pierre aurifère au moyen d'un simple coup de marteau. Ce travail de forage peut durer dix heures sans répit.

2. Kondiktère : S1 : déformation du français < conducteur > ,

S2 : ce terme désigne un orpailleur ayant dans ses attributions le rôle de diriger, de planifier, de surveiller les travaux dans une mine d'or. Il a aussi la responsabilité d'affecter les journaliers au poste leur convenant compte tenu des qualités physiques et morales.

3. PDG : S1 : sigle français du « Président Directeur General »,

S2 : propriétaire ou le patron d'un puits d'or ; c'est auprès de lui que s'adressent les agents, les visiteurs, et autres.

4. Peletère : S1 : déformation du français < pelleteur > .

S2 : l'ouvrier ayant dans ses attributions la responsabilité d'évacuer les mottes de terre déposées sur son étalage dans le but de faire avancer les travaux de prospection ou d'entretien. Ce travail se fait au moyen d'une pelle ou d'une bêche. C'est un travail harassant car il finit par affecter les épaules et la colonne vertébrale de cet ouvrier.

Conclusion

Nous pouvons nous résumer en résolvant que les lexies sont diversifiées comme nous le soulignons dans le liminaire. Trois langues entrent en jeu quand à ce qui concerne la constitution de la liste lexicologique des exploitants artisanaux d'or de Kamituga : le kiswahili, le kilega et le français.

De 43 unités retenues et analyses, 19 (soit 44,2 %) sont issues du français avec déformation (calque) pour la plupart, 11 sont tirées du kiswahili (soit 25,6 %), 10 du kilega (soit 23,2 %), les restes, soit 03, proviennent d'une simple invention ou de l'analogie (soit 7 %).

Ces pourcentages permettent de déduire que :

- Le calque du français est le plus en compte dans l'usage de nombreux termes chez les exploitants artisanaux de l'or de Kamituga, d'après la statistique de l'échantillon.

Ce qui se justifierait par les contacts fréquents entre les européens exploitants, notamment les Belges, qui séjournaient dans le milieu partant de l'implantation de « la société Minière des Grands Lacs, MGL/Congo, en 1923, devenue la Société Minière du Kivu, SOMINKI quelques années plus tard » (BULAMBO T. et MUMATE N., 1992 :43), et les habitants dont une bonne partie travaillaient dans cette société.

- Les termes issus du kiswahili occupent la deuxième place parce que Kamituga est un milieu interculturel, qui met en contact divers catégories de gens, et par conséquent de diverses langues. Ceux-ci n'ont qu'à échanger en kiswahili, langue véhiculaire de l'Est de la République Démocratique du Congo ;
- La troisième catégorie se constitue des termes issus du kilega, langue des autochtones ;
- Le reste, en petite quantité, comprend des unités diverses.

Bien des termes, surtout du français, auraient subi des déformations morpho phonologiques suite à l'influence de la première langue chez les habitants de Kamituga.

A l'issue de l'analyse des unités prélevées, certaines explications peuvent se sont

dégagées :

- Presque tous nos fournisseurs de données étaient d'accord que les objets, les actions ou les divers artisans n'étaient pas dénommés au hasard :
- que certaines dénominations ne sont pas hasardeuses étant donné le lien entre elles et les réalités désignées suivant des caractéristiques,
- D'autres termes seraient issus du phénomène d'emprunt, d'analogie, de calque ou des mélanges divers.

Ce travail ne servant que d'entrée dans la piste ; Il importera de produire les trois autres parties constituant la suite de cet article (Celles relatives à l'exploitation des gisements alluviaux, aux travaux de transformation et d'épuration, et à la commercialisation) pour réaliser un dictionnaire, quelque peu, complet des terminologies en usage chez les exploitants artisanaux d'or de Kamituga ; ce qui facilitera l'intégration dans ce milieu.

Bibliographie

- Anonyme, *Revue de la lexicologie*, n° 16-17/2001, ALAT, Tunis, pp 212-213
- Anonyme, 2008, *Le Nouveau dictionnaire Larousse*, Larousse, Paris
- Bulambo T. et Mumate N., 1992, *La Vie d'un peuple dans une colonie sous l'hégémonie de la SOMINKI au Bulega*, Kivu-Zaïre, Kivu Presse, Bukavu
- Edmond Chachaty, 2008, « Outils informatique et acquisition du lexique », in *Le français dans le monde*, n°360, nov.-déc., Clé, Paris, pp 36-37.
- Guilbert L., 1975, *La Créativité lexicale*, Larousse, Paris
- Kolinde Madragule et Ruhekenya Jumapili, 1999, « Analyse morphosémantique et socioculturelle des toponymes des localités et sous-localités de la ville de Bukavu », in *Cahiers du CERUKI*, Nouvelle série n°29, Ceruki, Bukavu, pp 58-77.
- Sara Geenen et Gabriel Kamundala, annuaire 2008-2009, « Qui cherche trouve : défis, opportunité... », in *L'Afrique des Grands Lacs*, L'Harmattan, Paris.
- Zakia Essayeh Dahmani, « La Contribution de la néologie lexicale à la formation de la terminologie linguistique dans le dictionnaire bilingue », in *Revue de la lexicologie*, ALAT, Tunisie, N°25–1429/2009, pp 57-70

L'étude étant, en grande partie, en rapport avec le terrain, la documentation a ainsi majoritairement abordé la source orale dont la liste non exhaustive des informants ci-dessous :

Nom/Post-nom	sexe	Age/an	Date de l'interview	Profession	Résidence
Baliwa Rapha	M	39	16/01/2011	PDG	Kalingi
Bubala Kilosho	M	40	30/05/2011	exploitant	Délégué
Ibondo Iguna	M	45	05/08/2011	exploitant	Camps six
Imani Mbula	M	37	29/06/2011	exploitant	Transco
Ishukwe Rama	M	42	15/04/2011	exploitant	Sawasawa
Kamu Museme	M	47	08/07/2011	exploitant	Mero
Kasindi Bwami	M	49	19/03/2011	Employé	Mero

Studii și cercetări filologice – Seria Limbi Străine Aplicate

Mpasa Itongwa	F	35	29/06/2011	pileuse	Délégué
Mulonda Kindi	M	62	10/04/2011	Ex-travailleur SOMINKI	Malupango
Myango Godé	M	43	12/04/2011	exploitant	Transco
Nyasa Moke	F	32	08/07/2011	pileuse	Délégué
Riziki Wenga	M	34	17/01/2011	acheteur	Transco
Shabani Lusu	M	38	28/02/2011	acheteur	Poudrière
Songa Balega	M	44	17/08/2011	Enseignant	Kele
Songa Lwesso	M	67	09/08/2011	exploitant	Butwa
Tundu Emman	M	57	05/08/2011	prospecteur	Kele
Wawa Wenga	M	41	16/08/2011	exploitant	Essence
Zawadi Ngalia	F	37	23/03/2011	loutrière	Camps six

SYMBOLES ET ABREVIATIONS

Cl : classe

L : Lexie

PN : Préfixe nominal

PV : Préfixe verbal

RV : Radical verbal

S1 : Sens premier ou sens littéral

S2 : Sens attribué ou sens littéraire

TN : Thème nominal

CRITIQUE LITTÉRAIRE ET DISCOURS DE SPÉCIALITÉ¹

Abstract: *Literary criticism represents one major part of the disciplines studying literature. It has raised many debates regarding its position as scientific discipline in opposition to so-called “true” scientific disciplines such as mathematics, physics etc. Nevertheless, literary criticism has its particularities and its degree of specialization differs from one author to another, from one direction to another. It has particular characteristics which rely it to specialized discourse and make it difficult to understand by the non specialists.*

Keywords: *French literary criticism, specialized texts, specialized language, autonomous discipline.*

Introduction

Aux temps modernes, la critique a été associée à un terme comme raison, du point de vue théorique et pratique, mais si l'on retrace ses significations dès l'Antiquité, nous pouvons trouver le sens de discerner, de trancher et finalement de juger. La critique littéraire comme discipline autonome se trouve dans le centre d'un débat surtout au XX^e siècle, lorsqu'elle réclame son statut comme discipline autonome, fonctionnant sur des critères précis et se réjouissant d'un appareil conceptuel rigoureux. Pensons par exemple à un Fontanier, à un Genette, à un Barthes, à un Durand, à un Bremond, aux membres du Groupe μ , qui ont produit de véritables recherches dans le domaine littéraire aboutissant à des ouvrages véritables chefs d'œuvre pour la littérature de spécialité.

Evidemment, les nouvelles directions de la critique littéraire française au XX^e siècle et son développement ultérieur ont mené à un essor des traductions dans ce domaine. Les problèmes de traduction qu'un tel type de discours peut soulever relèvent de la complexité phrastique, de la spécialisation des termes, de leurs acceptions parfois différentes d'une école critique à l'autre, d'un auteur à l'autre. Il est juste le fait que la critique littéraire recourt au registre élevé de langue et a ses propres caractéristiques qui déterminent son inclusion parmi les discours de spécialité. Même si son objet d'étude est la littérature, la critique n'est pas quand même son égal. La critique se sert d'un discours, des concepts, d'une terminologie particuliers, sans lesquels on ne pourrait pas aujourd'hui soumettre les œuvres littéraires à une analyse autre que celle traditionnelle. Pour ce faire, nous nous sommes proposé d'analyser quelles sont les caractéristiques des langues de spécialité afin de pouvoir identifier quels traits fonctionnent aussi dans le cadre du discours critique, sous réserve de ne pas pouvoir classifier la critique en tant que telle vu son côté parfois philosophique, parfois littéraire. Il est certes que son statut reste encore ambigu, mais les auteurs de critique littéraire ont senti le besoin de tracer leur chemin, de s'intégrer dans une lignée, de systématiser leur recherches, de s'emparer d'un appareil conceptuel et analytique propre.

Définir les langues de spécialité

Nous pouvons déceler plusieurs appellations à ce propos : « langue(s) de domaines », « langue(s) de spécialité », « langue(s) spécialisée(s) », « sous-codes », « métalangages », « codes spécialisés », « technocodes », « microlangues », « langues à objectifs spécialisés », « langues de spécialisation » (Scarpa, 2010 : 1). Nous préférons

¹ Irina Durdureanu, Université « Al. I. Cuza » de Iași, Roumanie, irina.durdureanu@yahoo.com.

celle de « langues de spécialité », la plus fréquemment utilisée (Cf. Cortelazzo *apud* Scarpa, 2010 : 2). Selon Roald (2006 : 199), la langue de spécialité « dénote l'ensemble des facteurs linguistiques et pragmatiques en œuvre pour former le discours produit par les domaines de spécialité (univers de discours). » D'après Delisle *et alii* (1999 : 49), elle serait un « sous-système qui comprend la “terminologie” et les moyens d'expression propres à un domaine de spécialité ». Nous observons de cette définition qu'une langue de spécialité ne signifie pas seulement une question de terminologie mais elle suppose aussi des particularités syntaxiques et grammaticales.

D'autres chercheurs définissent les langues de spécialité par rapport à la langue commune ou générale. Par exemple, Cabré (*apud* Mihalovics, 2001 : 109) affirme à cet égard que « Entre la langue générale et les langues de spécialité, il existe une différence de degré plutôt que de nature ». Cabré (1999 : 56) remarque de nouveau le fait que les langues de spécialité sont utilisées d'une manière consciente et volontaire par rapport à la langue commune, les gens devenant aussi plus soucieux quant à son utilisation. Voyons une autre définition : « Par langue de spécialité, on entend une variété fonctionnelle d'une langue naturelle, dépendant d'un secteur de connaissances ou d'une sphère d'activité spécialisée, utilisée, dans sa totalité, par un groupe de locuteurs plus restreint que la totalité des locuteurs de la langue naturelle dont la langue de spécialité est une variété, pour répondre aux besoins de communication (de prime abord à leurs besoins de référence) du domaine de spécialité en question. » (Cortelazzo *apud* Scarpa, *idem* : 2). Conformément à cette définition, chaque domaine développe sa propre spécificité et jouit de sa propre « spécialité » en fonction des « besoins de communication » de son utilisateur.

Nous pouvons mettre en évidence le caractère formalisé et codifié des langues de spécialité, employées à des buts précis dans des situations de communication (production et réception) appropriées. Comme le consigne Ladmiral (2005 : 97), il est parfois nécessaire de dépasser la dichotomie texte littéraire – texte technique de sorte que l'on prenne en considération l'aspect dualiste d'un texte, qui peut être technique et littéraire à la fois. Par conséquent, nous pouvons inclure la critique dans la catégorie de langues de spécialité, puisqu'elle a sa propre spécificité selon chaque auteur ou école critique et elle utilise un vocabulaire qui n'est pas transparent pour les non spécialistes.

En se référant à la traduction d'un tel type de texte, Gambier (2009 : 12) élabore un tableau très bien structuré qui compare les deux types de traduction (littéraire et non littéraire) qui peuvent découler lors du passage d'un texte d'une langue dans une autre, quelle que soit son appartenance :

	TRADUCTIONS DITES LITTÉRAIRES	TRADUCTIONS DITES NON LITTÉRAIRES
1	Enrichissent l'héritage culturel et se donnent/se vendent comme telles (la traduction littéraire est aussi un business).	Servent des besoins (souvent matériels), représentent le plus gros volume des traductions au quotidien.
2	Sont une fin en soi (produit final). Le texte littéraire est auto-référentiel, existe de et par sa lecture et sa place dans le polysystème ou héritage culturel auquel il appartient. Il privilégie les fonctions expressive, poétique ; il se veut détacher des	Sont un moyen en vue d'agir, de faire du commerce, d'établir une relation d'affaires, de faire fonctionner une machine, etc. (produit intermédiaire). Le texte non littéraire porte sur, réfère à quelque chose qui lui extérieur; il répond à des normes/conventions de présentation,

	exigences de l'ici et du maintenant.	de réception; insiste sur la fonction référentielle; il est liée aux contingences de sa production.
3	Sont «subordonnées» à un «original» (le traducteur interprète un auteur). Portent souvent sur des livres (objets culturels).	«Egalent» le texte de départ (le traducteur vise un groupe cible). Portent plutôt sur des textes (objets volatils).
4	Sont souvent le fait d'«amateurs» plus ou moins «éclairés» (jusqu'à l'écrivain).	Réclament des gens qualifiés avec le sujet traité (jusqu'à la traduction réalisée par un expert de ce sujet).
5	C'est un travail solitaire.	Impliquent souvent une certaine division du travail, un travail de groupe.
6	Le traducteur signe.	Le traducteur reste anonyme, comme s'il n'avait aucune responsabilité sur l'«efficacité» du texte traduit).
7	Il est payé selon un contrat, par honoraire et/ou droits d'auteur.	Il est salarié ou indépendant, payé à la page, au mot, à l'heure.
8	Il engage sa subjectivité, peut faire des contresens, peut omettre, transformer à la demande ou pas de l'éditeur – sans que la réception de la traduction soit remise en cause (on peut toujours retraduire).	Toute distorsion du message peut avoir des répercussions pratiques, légales.
9	Ces traductions ne supposent pas de connaissances particulières.	Ces traductions exigent des connaissances encyclopédiques et terminologiques et leur mise à jour.

Nous observons les différents mécanismes qui se trouvent au-dessous tout processus traduisant, ce qui nous mène à affirmer que les stratégies de traduction des textes littéraires sont différentes de celles des textes scientifiques. Les stratégies de traduction utilisée dans le cas du discours critique sont utilisées de sorte qu'elles transmettent en premier lieu le message, comme dans les textes de spécialité. La primauté de l'information est préservée dans ce type de discours, suite à l'analyse faite sur quelques ouvrages appartenant à des auteurs comme Poulet, Mauron, Genette, Barthes, Bremond, Kristeva, le Groupe μ traduits en roumain. Nous suivons toujours Gambier (idem : 13) qui affirme qu'un texte scientifique « peut suivre des conventions strictes jusqu'à l'académisme ou la langue de bois la plus évidente ou s'en détacher en partie, grâce à sa phraséologie, à ses références, à son intertextualité. », quel que soit son degré de spécialité. Les mécanismes de la traduction ont prouvé ces affirmations, puisque les traducteurs n'ont pas joui d'une très grande liberté en matière de stratégies de traduction, en préférant les calques, les traductions littérales, voire les emprunts. Ce qui est spécifique pour les textes à dominante informative, où le message est mis sur le premier plan, quelque spécialisé que soit le texte. Binon (1999 : 40) considère aussi que la plus évidente caractéristique des langues de spécialité est une syntaxe réduite et un vocabulaire spécialisé. Lerat (1995 : 11), quant à lui, affirme qu'une langue de spécialité relève toujours du français mais en même temps c'est

un vecteur de savoirs et de savoir-faire. Dans ce qui suit, nous nous proposons de voir comment ces affirmations fonctionnent pour la critique littéraire française.

Critique et langue de spécialité

La critique dispose d'une terminologie spécifique, sans laquelle toute démarche critique serait impossible. Dès le siècle précédent, la critique était considérée comme une discipline scientifique malgré son objet d'étude, la littérature, par les fonctions qu'elle détient : analytique, axiologique, normative et esthétique (Bogdan-Dascălu, 1981 : 9). En ce qui concerne son langage, il y a des disciplines qui apparaissent sans avoir un langage préétabli, ce qui nécessite la création de termes nouveaux qui soutiennent les idées de leurs auteurs. Miclău considère qu'il y a deux grands niveaux dans les langues de spécialité, à savoir la langue de la technique et la langue des sciences. Si la première est essentiellement référentielle, du point de vue sémantique, et que ses unités renvoient à des référents concrets, généralement des objets, par exemple des outils, des instruments, toutes sortes de machines, d'installations, etc., les unités de la langue des sciences sont plutôt abstraites. Par conséquent, des particularités grammaticales se dessinent ainsi, puisque la langue de la technique préfère le sujet inanimé, certaines classes de verbes, tandis que le discours scientifique préfère l'articulation logique. Durieux (1996-97 : 100) affirme que les langues de spécialité empruntent souvent des éléments de la langue commune, ce qui peut mener à la difficulté de faire la distinction entre « (1) unités lexicales courantes avec les acceptions approximatives et polysémiques habituelles et (2) termes spécifiques avec la couverture conceptuelle strictement bornée correspondante tendant vers la monoréférentialité. » Prenons comme exemple les rôles narratifs développés Bremond, dont les principaux sont l'agent et le patient : *Patient exposé à un processus de modification ou de conservation*, *Le patient non pourvu d'information concernant son état*, *Patient affecté (d'un processus de modification ou de conservation) par l'intervention d'un agent*, (Bremond, 1973 : 139-147), etc. La liste continue sur quelques pages dans son ouvrage. Les taxinomies de Bremond, dont les concepts sont parfois introduits par l'auteur lui-même ou empruntés à la langue commune (on énumère quelques rôles comme l'influenceur, l'interdicteur, le donneur de permission, le piègeur, l'informateur, le dissimulateur, le séducteur, l'intimidateur, l'obligateur), illustre la complexité du discours.

Nous devons préciser le fait que le texte scientifique est caractérisé aussi par la présence des tableaux, des schémas, des graphiques. La critique littéraire n'y fait pas exception :

« [D E¹_{neg} F_{neg}]
d⁷ E⁷ F⁹ » G⁴ (Bremond, idem : 23)

L'auteur précise aussi la légende de cette formule presque mathématique :

« D : rencontre avec le donateur éventuel

E¹_{neg} : passation d'un test avec résultat négatif

F_{neg} : non transmission de l'auxiliaire magique

[...]

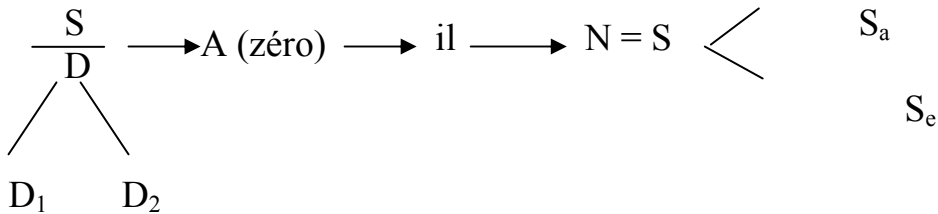
d⁷ : situation critique du donateur sans imploration [...]

E⁷ : secours, grâce accordée [...]

F⁹ : le donateur offre ses services

G⁴ : indication de route à suivre » (ibidem)

Nous donnons encore un exemple : *Séméiotiké : Recherches pour une sémanalyse*, où J. Kristeva (1969 : 96) présente le schéma de la mutation de la constitution du personnage, qui permet la disjonction de S en S_a (sujet de l'énonciation) et S_e (sujet de l'énoncé) :



Le célèbre Groupe μ liégeois offre une autre approche de la littérature. La terminologie qu'il propose est accablante : il établit quelques niveaux d'analyse des métaboles (les métalogismes, les métasémèmes, les métataxes, les métaplasmes), en s'appuyant sur des opérations d'adjonction, de suppression, d'adjonction-suppression et de permutation. En plus, à partir du concept d'isotopie emprunté de physique, le Groupe développe les concepts d'isoplasmie, isotaxie, isosémie et isologie. Il recourt aussi à des formules et au style mathématique : « Les réévaluations qu'on y observe y sont complexes. Soit en effet la suite $a + a_1 + a_2 + a_3 \dots a_{n-2} + a_{n-1} + a_n$. On peut considérer qu'une réévaluation de a_3 en relecture est rétrospective, puisqu'elle tient compte de $a_4 + a_5 + \dots + a_{n-1} + a_n$. Mais on peut aussi dire qu'elle est proversive si l'on estime que la relecture de $a + a_1 + a_2 + a_3$ constitue une nouvelle série où $a = a_{n+1}$, $a_2 = a_{n+2}$, $a_3 = a_{n+3}$ et ainsi de suite. » (Groupe μ , 1977 : 102).

Les taxinomies sont inhérentes dans un texte de spécialité. Par exemple, Durand parle, dans *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* (1963) de symboles classifiés en plusieurs groupes, par exemples « symboles thériomorphes », « symboles nycomorphes », « symboles catamorphes », « symboles de l'inversion », « symboles diaïrétiques », « symboles ascensionnels », etc. Ou lorsqu'il parle de *Spaltung bleulérienne*, *Denkpsychologie*, *Weltanschauung*, *though-minded*, *l'Einführung*, *Lustprinzip*, *prânâyâma*, *nâdi*, *dhâuti*, *ânuiksakî*, *dhikr*, *Kalévala*, nous pouvons observer une autre caractéristique : l'emploi des termes étrangers, ce qui rend la compréhension beaucoup plus difficile.

Il est évident donc que le discours critique repose sur des concepts considérés parfois connus (superficiellement, à notre avis, parce que les auteurs définissent très clairement leur contenu notionnel) : *récit*, *histoire*, *écart*, *différence*, *écriture*, etc. Le discours critique ne s'adresse pas au public méconnaisseur de la problématique traité dans tel ou tel ouvrage, puisque l'on ne peut pas tout simplement simplifier la complexité du texte, qu'elle soit lexicale, syntaxique, culturelle, parce que parfois elle peut représenter le « style » de l'auteur (pensons à Barthes, Genette, Durand, Todorov). Cela s'applique aux textes informatifs en général. Selon Iosifescu, qui signe l'Introduction à l'édition roumaine de *Rhétorique générale* du Groupe μ , (1974 : X), l'ouvrage en question est très concentré et rigoureux en ce qui concerne l'expression.

Il est vrai que l'objet d'étude de la critique est la littérature, mais l'appareil conceptuel dont elle se sert est complexe est diversifié, voire hétérogène, variant en fonction de l'approche de chaque école critique ou même de chaque critique, de sorte que l'on ne peut pas parler d'une démarche tout à fait commun pour tout discours critique. Un

certain terme peut avoir un certain sens chez un critique seulement, tout comme Derrida définit exhaustivement son acception du concept de *différance*. Si nous citons quelques exemples tels *récit, histoire, narration, narration hétérodiégétique, narration homodiégétique, mythe personne, figures de diction, figures zéro, figures de pensée, temps extérieur, temps circulaire, introversion régressive, régression réversible, métaplasmes, métataxes, métasémèmes, degré de cohérence isotopique, allotopie, hyperisotopie, lecture tabulaire, etc.*, la problématique de la critique littéraire dépasse le niveau du langage commun et oriente le lecteur vers une relecture inédite du texte littéraire.

Il est vrai qu'au sein de la critique littéraire il n'y a pas de style unique. La critique dans sa totalité est très vaste, de sorte qu'un Barthes soit très différent d'un Bremond, par exemple. Néanmoins, le discours de n'importe quelle orientation critique est caractérisé par la concision des concepts, l'objectivité de l'expression, voire l'impersonnalité du style. *Grosso modo*, tout discours de spécialité a comme but principal, comme l'affirme L'Homme (2011 : 30-31), de transmettre des informations, d'élaborer des hypothèses, de présenter une méthodologie, en s'adressant à des spécialistes. Vu que la critique que nous avons proposée pour l'analyse, à savoir la critique de la deuxième moitié du XX^e siècle français, où son développement était au comble et dont la rigueur de l'analyse, la conceptualisation accrue, la méthodologie bien établie, les directions nouvelles de recherches sont évidentes, elle dépasse le biographisme des siècles précédents et s'efforce de devenir une discipline à part entière.

Conclusions

La critique littéraire ne peut pas être perçue comme un texte destiné au grand public, nous l'avons vu. Mais elle ne peut être non plus réduite à une terminologie, à un enchaînement de concepts, définition, tableaux, etc. Leur pourcentage diffère d'un auteur à l'autre, d'une direction critique à l'autre. Sa compréhension nécessite un bagage cognitif antérieur, une connaissance de la problématique envisagée, du contexte de production du texte, de l'affiliation théorique de son auteur. L'Homme (2011 : 31) met très bien le point : la langue de spécialité est « sous-ensemble linguistique comprenant l'ensemble des moyens d'expression (lexicaux, morphologiques, syntaxiques et stylistiques), utilisés la plupart du temps par un groupe de spécialistes, à l'intérieur d'un domaine du savoir humain ».

Nous devons donc reconnaître à la critique littéraire son statut comme discipline autonome par son langage, qui jouit d'un degré de spécialisation variable, si nous pensons à des auteurs comme Genette, Poulet, Mauron, Barthes, Bremond, Kristeva, le Groupe μ . Chacun propose une approche inédite, une terminologie spécifique dans l'analyse du texte littéraire. Le caractère conceptuel de la critique littéraire ne peut pas être contesté, et selon Frye (25), il est nécessaire de donner à la critique son statut propre de science. Il précise que non pas une science au sens des sciences physiques ou mathématiques, mais plutôt au sens des sciences sociales. Encore ne fois on assiste à une hésitation par rapport au statut scientifique de la critique littéraire, due à la difficulté d'intégrer à côté des sciences une discipline qui étudie la littérature. Le syntagme « science de la littérature », qui comporte deux termes épistémologiquement opposés, suscite encore des débats vu l'objet même de l'étude, la littérature. Quand même, elle dépasse le niveau empirique et repose sur une conceptualisation complexe et véridique qui assure une analyse plus profonde du texte littéraire dans sa totalité.

Bibliographie

- Binon, J., Verlinde, S., 1999, « Langue(s) de spécialité(s) : mythe ou réalité ? Lexicographie et “langue(s) de spécialité(s)” », *Romanesque*, n° 1, 40-46.
- Bogdan-Dascălu, 1981, *Critica – limbaj secund*, Facla, Timișoara.
- Bremond, C., 1973, *Logique du récit*, Paris, Seuil.
- Cabré M. T., 1999, *Terminology. Theory, Methods and Applications*. Edited by J.C.Sager, transl. by J.A. DeCesaris, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Delisle J., Lee-Jahnke H., Comier M.C. (eds.), 1999, *Terminologie de la traduction*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Durand, G., 1963, *Les structures anthropologiques de l’imaginaire*, Paris, PUF.
- Durieux, C., 1996-97, « Pseudo-synonymes en langue de spécialité », *Cahier du CIEL*, 89-114.
- Frye, N., 1972 *Anatomia criticii*. Traducere de Domnica Sterian și Mihai Spărișu. Prefață de Vera Călin. Univers, București.
- Gambier, Y., 2009, « Les traducteurs créateurs : des spécialistes ou des professionnels ? » *Les actes du Colloque international Théorie, pratique et didactique de la traduction spécialisée, Craiova, 28-29 mai 2009*, Paris, Union latine, 9-24.
- Groupe μ , 1970, *Rhétorique générale*, Paris, Larousse.
- Groupe μ , 1977, *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire, lecture tabulaire*, Bruxelles, Complexes.
- Ladmiral J.-R., 2005, « Formation des traducteurs et traduction philosophique », *Meta : journal des traducteurs*, vol. 50, n° 1, 96-106.
- Lerat, P., 1995, *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.
- L’Homme, M.-C., 2011, « Y a-t-il une langue de spécialité ? Points de vue pratique et théorique », *Langues et linguistique*, numéro spécial *Journées de linguistique*, 26-33.
- Mihalovics A., 2001, « Quelques traits caractéristiques des documents diplomatiques », *Revue d’Etudes Française*, n° 6, 109-118.
- Scarpa F., *La traduction spécialisée. Une approche professionnelle à l’enseignement de la traduction*, 2010, Trad. et adap. par M.A. Fiola. Ottawa, Presses Universitaires d’Ottawa.

AN INSIGHT INTO STAKEHOLDER-LED CSR COMMUNICATION¹

Abstract: *Although companies have always been engaged in communicating strategically with the main stakeholders, recent developments have shown that the corporate communication function has been redefined as a complex activity of communicating with both internal and external stakeholders. The authors use stakeholder theory to provide insight into CSR on-line communication by analyzing the content available to the general public of three major Romanian companies. The analysis shows that Romanian companies have adopted mainly the engagement rhetoric, one of the explanations being the fact that many domestic stakeholders still fail to understand the key role of CSR in developing corporate identity and reputation via on-line communication.*

Keywords: *CSR, corporate communication, engagement rhetoric, Romania.*

Introduction

Over the past decade, both business and society have reshaped their view of the role of businesses in society and how socially responsible behaviour should be communicated to clients, stakeholders and the general public. The idea of corporate responsibility led to the appearance of corporate social responsibility in the early 50s. Over the years, several definitions have been used by both academics and practitioners to refer to social commitment that corporations must consider in the course of their routine business practices (Shamir, 2005). Today, CSR is viewed as a relationship of firms with society and stakeholders (Clarkson, 1995); (Maignan and Ferrel, 2004); (Smith, 2003).

Thus, businesses have generated a set of communication tools created to communicate their new, socially responsible role to a larger audience. This audience, which now involves both highly informed and less informed recipients of the information, has been researched for several decades. Recent theories have been built around the idea of reciprocal responsibilities among business, society and a range of other stakeholders (Freeman, 1984). These groups of stakeholders have legitimate claims on the organization due to concepts developed by the agency and property theories (Golob & Bartlett, 2007). As corporations seek to maintain their legitimacy, we have to examine how this central notion has influenced the way corporations communicate with the strategic stakeholders and the community.

Cornelissen talks about three main concepts – stakeholders, identity, and reputation – which play a key role in understanding corporate communication within the general framework of legitimacy seeking: a stakeholder is any person or group that can influence or be influenced by the fulfillment of an organization's goals; corporate identity refers to the features of itself that a company conveys to various stakeholders, while organizational identity relates to the characteristics, values, and beliefs about the organization that are shared among its internal stakeholders; *reputation* entails the view of a company developed over time by various stakeholder groups (Ahlering, 2008).

To gain a broader understanding of these strategic elements, we should understand that the corporate communication function starts from the perspective of the “bodily” organization as a whole when communicating to all internal and external stakeholders (Christensen et al., 2008). As a “bodily” organization, it enters into complex relationships with a wide range of stakeholders: people who have direct or indirect ownership in a

¹ Olesia Mihai, olesia.mihai@uaic.ro, Al. I. Cuza University, Iași, Romania; Elena Ciortescu, elena.cojocaru@uaic.ro, Al. I. Cuza University, Iași, Romania.

company, employees, and the community. Strategically, organizations need to achieve “alignment” or “transparency”, which is defined as “a state in which the internal identity of the firm reflects positively the expectations of key stakeholders and the beliefs of these stakeholders about the firm reflect accurately the internally held identity” (Fombrun & Rindova, 2000).

Therefore, companies should build their corporate communication around aspects of *corporate identity, image* and *reputation*. This is the reason why organizations implement communication strategies which try to achieve both “alignment” and integration. Businesses have to face pressures described by Robert Heath: “Some companies and other organizations are well known for their ability to conduct a truly integrated communication campaign designed to get the message across even though it is tailored to various stakeholders. Not only is the matter one of providing a coherent and consistent message that fosters an understanding of the company as its management and employees want to be understood, but it also means that key audiences are addressed in terms of the stake each of them holds with regard to the organization.” (Heath, 1994: 55)

ON-LINE CORPORATE COMMUNICATION IN ROMANIA

The past decade brought with it an increased interest of Romanian companies in communicating to the general public the CSR actions they engaged into by using different media. The IT and digital revolution has been a trigger for companies to disclose their activities and communicate with larger audiences. Esrock and Leichty (1999) underlined in their study that websites allow companies to engage in multi-stakeholder dialogue, a practical challenge of CSR communication. Be it action-based or just a mandatory activity, it engages companies in a complex communication strategy which requires constant monitoring of the main stakeholders and adds new ones which come from the online medium. New comers bring with them new challenges for companies as they are faced with additional pressures and challenges.

Romanian companies began communicating their CSR activities via internet as it allowed a more interactive communication with stakeholders rather than a static description of the socially engaging activities in their annual reports. Adopting the latest technology, the most advanced and recent on-line communication tools were used by companies at the same time and pace with highly developed countries. Furthermore, local businesses invested hugely in new technology as they looked at it in terms of developing a competitive advantage in the marketplace.

Locally, the social involvement of companies has been mainly an *imported behaviour*, closely resembling a brand consolidation strategy rather than a process. Mother companies have played a major role in the promotion and implementation of CSR campaigns using both print and online media. At the same time, local companies have responded to this call and started their own campaigns (recycling of used home appliances when buying new ones, recycling old cars). Even though CSR communication has mainly been viewed as a strategic management decision, it has helped companies in reshaping their role in society and has given them a new meaning.

Analysis of CSR Communication - A Case Study

CSR reports are currently used by Romanian corporations to communicate their commitment to socially responsible behaviour. One of the features of this new rhetoric is that of full engagement. The study analyses some online samples of corporate

communication issued by three Romanian companies listed in Top 100 most profitable companies in Romania. The top was published by Ziarul Financiar on August 24, 2011 (<http://www.zf.ro>). All three companies are among the first 5 most profitable companies in our country: OMV Petrom holding the first position, Orange the second position and Vodafone the fourth one. All companies are multinationals operating in Romania.

The OMV Petrom's history goes back to 1856 when the first oil production was used for street lighting in Bucharest. However, Petrom as a name was not used until 1991. It turned into OMV Petrom in 2004, when the Romanian company was bought by the OMV group and thus became an Austrian affiliate. OMV Petrom is by far the most representative company in the Romanian business environment since not only that it has been on top 100 most profitable companies in Romania for the last 6 years but it also received the distinction for the largest company in South-Eastern Europe (2009, 2010) as well as for the most Convincing and Coherent Strategy in Romania within the "Best Managed Companies in Central & Eastern Europe" survey, carried out by Euromoney (2010) (<http://www.petrom.com/>).

Orange is a rather "young" company in our country. It entered the Romanian market as Dialog in the post revolutionary years and was renamed Orange in 2006. As shown above, Orange is the most important GSM operator in Romania (www.wikipedia.org). One of the main reasons for its success is undoubtedly its tendency towards customer-oriented policies. As the top published by Ziarul Financiar clearly illustrates, Orange has become one of the most popular telecommunications companies in Romania in a short period of time. Moreover, the data recently published on the official corporate responsibility website (www.responsabilitatesociala.ro) in Romania shows that Orange is the market leader in terms of mobile telecommunications, having over 10 million customers at the end of 2009.

Orange's most important competitor on the Romanian market is Vodafone. Vodafone launched the first GSM network in Romania back in 1997 (as Connex) and takes pride in its constant concern for innovation and creativity. According to the Forbes Global 2000 top for the year 2009, Vodafone is among the biggest companies in the world, being placed by Business Week and Boston Consulting Group among the most innovative companies worldwide. Also, according to a survey carried out by Reader's Digest, Vodafone was nominated Romania's most trusted brand in the field of telecommunications (2009). It is also worth mentioning that the analysis carried out by Ethisphere places Vodafone among the most ethical companies at a global level (www.vodafone.ro). At present, Vodafone gathers a number of 9.5 million customers, thus managing to hold a top position among the most profitable companies in Romania.

The three companies generally address a large as well as varied audience and thus, an annual report, in which aspects such as social, environmental and economic responsibility are discussed, becomes mandatory, as part of their communication strategy. Their most recent CSR reports available online form the basis of our research. We intended to identify common features as well as differences among the three companies in terms of the narration techniques they make use of in order to build effective engagement rhetoric, more precisely to deliver a new and convincing message to the general public. Our analysis comprises the following elements: type of narration, use of metaphor, agency/actors, audience, intertextuality.

The samples analysed are comparable in terms of form of address and register: the company is generally referred to as "we" or "it", the public is rarely directly addressed. They all appear to address a varied target audience, irrespective of age, profession or sex.

However, despite the complex audience the three reports address, the prerequisite for the message to be successfully transmitted is that the public be adult. As far as the use of vocabulary is concerned, the texts revolve around key terms such as: *responsibility, social cases, education and environment*.

The CSR report issued by OMV Petrom (2011) is by far the most accurately built and comprehensive among the three case studies. It is focused on two major issues – people and environment – each of them approached from various perspectives. It unfolds in no less than 38 pages and it makes reference to: health, security, environment, sustainability, human resources, community, human rights, ethics. Among the key terms used in the text, we may refer to *responsibility, dialogue, partnership, volunteering, motivation*, all of them being centred on the idea of successful cooperation and social cohesion. As for the type of narrative, the OMV Petrom CSR report is highly descriptive and lacks testimonials, an aspect which together with the frequently used jargon (although not excessively) and passive voice, contributes to the objective mood which dominates the OMV Petrom discourse. The report lacks any direct address of the CEO and insists on the use of “we” as a clear sign of intended involvement and solidarity.

As shown above, one of the key terms constantly occurring in the text is “dialogue”: “dialogue with local stakeholders”, “dialogue with internal stakeholders”, “dialogue between top management and employees”, “dialogue with the unions”, an aspect which clearly contributes to the actively involved company image that OMV Petrom struggles to convey. A particular aspect which undoubtedly contributes to the coherent message as well as to the degree of credibility that OMV Petrom transmits is the structural pattern it employs at the beginning of every chapter of its report - every theme is illustrated in three stages: 1. what was planned for 2011, 2. what has been done, and 3. what is going to be done.

The visual elements that the report uses on the front page revolve around the idea of growth as supported by OMV Petrom (a small tree held in the hands of an unknown person) as well as around that of safety and cooperation as suggested by a sailing boat illustrated on page 18 of the report.

The tree seems to represent a popular choice among CSR reporters for Orange uses the same symbol on the front page of its 2009 CSR report. The aim of this choice seems to be to suggest incessant creativity – the Orange tree is in blossom and is carefully taken care of.

Unlike in the case of OMV Petrom, the Orange CSR report opens with Thierry Millet’s discourse focused on the economic, social and environmental context. At the same time, he describes the crucial role that corporate social responsibility has within this particular case. He continues by giving a short introduction to the actions Orange has taken in order to fit the international standards of corporate social responsibility and closes by promising to focus on creating business models able to allow sustainable development in all fields connected to Orange Romania (environment, products, people): “(...) we shall focus (...)”. His message lacks any use of metaphor, being mostly built by means of description. The Orange CSR report relies on fact sharing and thus manages to address all actors involved in its activities: employees, customers, and suppliers. We can conclude that Orange is clearly an experienced CSR reporter - its aims are eloquently stated and all technical indicators are present in the report:

1. Strategy and Introduction – the CEO’s statement;
2. The Profile of the Organization – eg. “(...) one of the greatest communication companies in the world (...)”;

3. Work Responsibility – eg. employees' safety, health and motivation;
4. Environmental Responsibility – eg. the newly-adopted ecologic packaging; partner in a project whose aim is to preserve bio-diversity in South-Eastern Transylvania;
5. Social Responsibility – eg. the newly-launched service destined to the responsible use of mobile phones and the internet;
6. Product Responsibility – eg. the launch of Cronos Vocal, meant to satisfy the needs of customers with sight disabilities;
7. Business/ Economic Responsibility – eg. the relationships established among employees, customers, suppliers, shareholders, NGOs, public authorities.

Unlike OMV Petrom and Orange, Vodafone does not have a link granting immediate access to the most recent CSR report. Vodafone's CSR activities are revealed on the Vodafone Foundation site which is aimed at responding to the public demand for environmental, social and economic care. In a similar manner to the one used by the above-mentioned companies, Vodafone uses description in the 1st person as a narrative technique. The key words around which discourse is created are: involvement, care, responsible/ethical behaviour, community, environment, education, culture. The business jargon dominates to the same extent as in the first two cases. The major topics around which the report evolves are: programs, children and the internet, mobile technology and environment.

In terms of use of visuals, we have noticed that Vodafone was not as inspired as OMV Petrom or Orange and the consequence of this lack of inspiration is obvious in the front page image which depicts a tropical scenery which fails to suggest anything to the Romanian public.

Intertextuality represents a common feature in itself. This applies not only to the three examples we have discussed so far but also to any form of communication which can be identified as corporate social responsibility reporting. The CSR structure is based on intertextuality: the three "pillars" on which CSR reporting is built are environmental concern, social and economic responsibility. These three issues are present, in one form or another, in any CSR report and they stand for the fact that companies are no longer profit-oriented and that they have learned to pay attention to the world beyond their companies' boundaries. In all three above-mentioned cases, the active interest in the surrounding world is translated in environmental concerns, in employee-focused policies as well as in charity and volunteering activities.

CSR reporting has become an important form of engagement rhetoric by means of which companies identify themselves as active participants in the social, economic and environmental efforts and respond to the expectations of their stakeholders (employees, customers, partners, general public).

Conclusions

Our analysis revealed that all three Romanian companies show commitment to implementing socially responsible behaviour. Therefore, CSR communication has become an integral part of their overall corporate communication. All three companies included CSR into their annual reporting. Being still in its infancy, their CSR communication has been built by an intensive use of engagement rhetoric. It is generally addressed to a wide range of stakeholders and to a varied audience. Engagement rhetoric has also helped them in getting closer to people and local communities. We contend that reporting on CSR communication practices will help Romanian corporations in reshaping their role,

developing a more responsible corporate behaviour and could even contribute to changes in the behaviour of individuals within the community where these operate.

Bibliographie

- Ahlering, J., 2008, *The Face of the Firm: Articulating Identity through CSR-related Diversity Rhetoric*, Proceedings of the 2008 Association for Business Communication Annual Convention, Los Angeles
- Christensen, L. T., Morsing, M., & Cheney, G., 2008, *Challenging Corporate Communication*, London, Sage
- Clarkson B., *A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance*, Management Academy Review, 1995: 20(1): 92-117
- Cornelissen, J., 2004, *Corporate Communications: Theory and Practice*, London, SAGE Publications
- Esrock, S. L. & Leichty, G. B. (1999), *Corporate World Wide Web pages: Serving the News Media and other Publics*, Journalism and Mass Communication Quarterly, 76, 456-467
- Fombrun, C., & Rindova, V., 2000, *The Road to Transparency: Reputation Management at Royal Dutch/Shell*, in M. Schultz, M. J., M.J. Hatch, & M. J. Larsen (eds.), *The Expressive Organization*, Oxford, Oxford University Press, 77-96
- Golob, U., Bartlett, J., 2007, *Communicating about Corporate Social Responsibility: A Comparative Study of CSR Reporting in Australia and Slovenia*, Public Relations Review, 33: 1-9
- Maignan I., Ferrel OC., 2004, *Corporate Social Responsibility and Marketing: an Integrative Framework*. *Academy of Marketing Science*, 32(1): 3-19
- Shamir, R., 2005, *Mind the Gap: The Commodification of Corporate Social Responsibility*, *Symbolic Interaction*, 28, 229-253
- Smith N., 2003, *Corporate Social Responsibility: whether or how?*, *California Management Review*, 45(4): 52-76

<http://www.orange.ro/about/raport-ro.html>, consulted on April 15th, 2012

<http://www.petrom.com>, consulted on June 13th, 2012

<http://www.responsabilitatesociala.ro>, consulted on March, 10th, 2012

<http://www.vodafone.ro>, consulted on June 13th, 2012

<http://www.zf.ro>, consulted on June 13th, 2012

OBSERVATIONS ON THE BOOKS OF CURSES ISSUED IN WALLACHIA (18TH CENTURY)¹

Abstract: *We intend to point out the circumstances that contributed to the transformation of books of curses into a juristic, evidence-giving act which played a decisive role on the practices of the princely Divan. To do this, we shall proceed to describe the genetic context that determined the appearance of books of curses. We shall consider, on the one hand, the political and social environment of the 18th century and on the other the general formulation pattern used in the princely and ecclesiastical courts, in order to find out to what extent the sanctio subdivision could be deemed as a matrix for books of curses. In order to describe the generic context of issuing books of curses, we have proposed to consider by comparison the normative juristic texts, both secular and clerical, that facilitated the imposition of these acts in the Romanian juristic practices. The functional context will be depicted through the corpus of texts we use, namely the books of curses kept in the National Archives in Bucharest and recorded in the Catalogue of the Metropolitan Church of Wallachia and of the Argeș Diocese respectively.*

Key words: *books of curses, juridical status, Wallachia.*

Elements of a normative and institutionalized social system, books of curses reflect on a conceptual level the legitimacy of authoritarian actions. The juridical status they acquired in ecclesiastical courts of law as well as in princely (civilian) courts of law indicate they were a standard of a pattern of thought, expression, interpretation and exertion of pressure which exhibits a permanent relationship of an instrumental type with the social environment.

I. The Genetic Context: Co-ordinates of the Historical Space

In order to identify the scope of institutionalized mechanisms that authorized the use of curses under their most diverse forms, we ought to delineate the social and political conditions of the 18th century.

The diachronically-outlined description of the institutionalized framework, articulated distinctly as a propensity of a civic and religious culture enables us to understand the occurrence, dissemination, legality, and necessity of books of curses in Romanian society during the period of the Phanariot rule, supplying important data on the preservation/deterioration of the idea of justice, fear, offensive witchcraft, death, etc., in the collective mentality.

The political instability appears as relevant, as from 1711/1716 to 1821 there were no fewer than 31 princes who came from 11 different families and succeeded one another.

The framework of the 18th century is unfortunately completed by the 'natural catastrophes,' in which 'bad harvests, followed by food shortages or serious famine, epidemics, the presence of foreign armies and the rigors imposed by military occupations or

¹ Laura Bădescu, University of Pitești, Romania, laura.badescu@history.ox.ac.uk.

This paper has been written for the project entitled 'Capitalizing on Cultural Identities in Global Processes', co-financed by the European Union and the Romanian Government from the European Social Fund through the Development of Human Resources Operational Program 2007-2013, financing contract no POSDRU/89/1.5/S/59758; Conference held at the invitation of the Centre of Medieval Studies, University of Bucharest, Thursday, January 2012.

* This paper was translated by Radu Trif, „Jorgu Iordan - Al. Rosetti” Institute of Linguistics, Romanian Academy.

the transformation of the territories of the principalities into a battlefield overlap, determine and intertwine their consequences, creating chains of unfortunate circumstances, capable of producing phenomena of massive poverty,⁷(Livadă-Cadeschi, 2001:42) a pauperization also made possible by factors such as the excessive or arbitrary nature of the fiscal system, the weak influx of money to the economy, the existence of the Ottoman monopoly on trade, the proliferation of criminality through brigandage and highway robberies, etc.

The effect of these historical circumstances is enhanced by the plague and the subsequent setting of fire on properties, which also often led to the destruction of the documents that proved who the owners were. The loss of documents, the multiplication of frauds and false documents can be seen as premises for the multiplication of books of curses whose aim was to help find out the truth. It must be noted that attempts to suspend the civil rights of people who broke the law existed even prior to 1795. We mention here only the introduction in 1786 of the *Register of Sly People* under the order of Alexandru Mavrocordat, which summed up the names of forgers of documents and of lying witnesses who were revealed to have lied and thus barred from testifying in other trials.

The *formulation pattern* of books of curses preserve the traditional formulation pattern of the documents issued in princely and ecclesiastical courts of law.

II. The Generic Context

The Generic Context aims to present the normative texts that recommend the sanction in case of anathematization, bans and curses. We consider ecclesiastical normative texts as well as secular juridical texts, without omitting the fact that until late in the 17th century, the two courts of law often used the same corpuses of texts.

In ecclesiastical normative texts, the anathema is grounded on the Old and the New Testament (see Dură, pp. 120, 136, and so on), but also on the *Holy Canons of the Orthodox Church*. It must be pointed out that the country's hierarchs or the patriarchs from Constantinople were the only ones who could anathematize and also repeal the act.

From another perspective, this time that of the sanction stipulated in the texts of civil law, we cannot exclude the acquisitions of *common, consuetudinary* or *habitual law*, especially considering the fact that sentences could be established on its basis whenever there existed no written law.

In fact, even certain curses used until the 18th century record the existence of common law and of serious sanctions, which were applied as a sign of civic degradation. Among these, the most noteworthy appears to have been the mutilation of the hand. A series of curses nowadays circumscribed to folk literature and folklore may be considered as remnants of the common law, although they are thought to have originated in the principles of the progressive pastoral common law or in the calls for justice uttered by a group of lads, etc.

In the first half of the 18th century, justice was still regulated according to Matei Basarab and Vasile Lupu's *Code of Laws*, to *Correcting the Law* and to the *Armenopol Code of Laws*.

The legislative initiatives of that century were also motivated by the necessity to norm the Romanian society, which was overwhelmed by the abuses caused both by an alarming increase and diversification of misdemeanors and a faulty application of the customary code of laws or of foreign codes of laws.

The main juridical texts written in the Romanian Principalities under the authority of the Phanariot rulers recommended the punishment by anathema in the most diverse of cases, as can be seen in the *Juridical Manual* (1766), written by Mihail Fotino from Hios,

in the 1765 *Law*, in the *Nomocanon* of Gheorghe from Trapezunt (1730), and in the *Pandects* of Toma Carra (1806) respectively. Among the juridical texts written in Romanian we mention Alexandru Ipsilante's *Legal Code of Laws* (1780), the *Kalimah Code of Laws* (1816), and Caragea's *Legislation* (1818).

If in the codes of laws dating from the 17th and 18th centuries, a time when the church canons appeared alongside the civilian ones, the curse was constantly associated with the anathematization and the casting of bans, we notice that in the civilian normative codes from the 18th century the curse gradually specializes until it identifies with the oath taken by witnesses, as in *Caragea's Legislation* and in *Civilian Legislations of Wallachia*: 'The book of curse is given wherever, however and whenever the oath is taken, and thus: Whatever we have deemed as lawful for the oath, the same applies to the book of curse'.

III. The Functional Context

Claiming a Byzantine origin, the books of curses, in the same manner as the Serbian ones (Ursăcescu, V., 1926: 510), as we have already stated, have a formulation pattern that is similar to that of the acts and documents issued by the Romanian Principalities' princely and ecclesiastical courts of law.

We notice that books of curses have often been identified with books of casting bans. However, based on the documents we had access to, we ought to point out that there are significant differences between a book of curses, a book that casts a ban, and a book of enforcement/of tying (to the curse).

Although each of the three types of documents appears to be circumscribed to the curse, they are individualized, especially by two of the subdivisions of the usual formulation pattern, namely by *dispositio* and *sanctio*.

Thus, in books of curses the *dispositio* (materialized through the will of the issuer as regards the object of the document) consists in identifying the truth in a certain matter, most often related, though not solely, to trials deciding the borders of estates.

In books for casting bans, the disposition indicates the punishment or exclusion from the community of those whose deeds are unworthy of a Christian, while in the books of enforcing the bans it aims to protect the dispositions of a previous act, which it regularly accompanies. As it is known, these acts appear due to the attributes of notary that the metropolitan bishop and bishops exert 'regarding the authentication or enforcement of certain juridical acts'. At the same time, the tying through curses proves the interconnection between the matters under litigation and is explained by the make-up of the Divan, which gathered secular authorities as well as hierarchs of the church.

In books of curses, *Sanctio* uses stereotypical formulas, taken predominantly from church literature, and envisages spiritual punishments. In books for casting bans, although the stereotypical formulas do appear, they do not display the same regular pattern and do not seem to follow a formulation pattern – instead they innovate. Spiritual punishments often accompany material punishments. Among the most widely known books for casting bans, we quote the book that is closest to us in time, issued on 11th March 1821 by Patriarch Gregory of Constantinople and by the 21 members of the Synod against the people who had sparked off the uprising and had joined the Eterian movement.

But it should be pointed out that despite the fact that between books of curses and books for casting bans there are major differences concerning their finality, books of curses have often been called, wrongly, books for casting bans.

The *Sanctio* from the books of enforcement of certain acts or documents comes close to books of curses due to the almost exclusive presence of the spiritual punishment,

often expressed through the recognized phrases. The innovation is also present here, but not to an overwhelming extent.

In books of curses – issued at the request of a litigant and often at a considerable price, as the price apparently reflected both the rank of the issuer and that of the petitioner - *sanctio* adopts, partially or totally, the *recognized formulas*. The operation of amplification occurs entirely on a negative level, through an impressive ceremony, which gathers all the means of pressure which an individual living in the middle ages could not face.

All the punishments stipulated in the juridical texts of the *ecclesia* or of the civil law can be found transposed in the curses' extensive formulas of the 18th century: not absolving the body after death, the possibility of absolution from the curse and so on.

Returning to the corpus of texts we studied, we would like to make a few observations about some of the statements that have become commonplace in literature.

As it is known, the presence of books of curses was attested in the 16th century and was connected in Romanian bibliography to the ever-growing authority that the ecumenical patriarchate from Constantinople tried to exert over the institutions in the Romanian Principalities (Elian, Alexandru, 1956: 367-369). However, the hypothesis according to which the Phanariot rulers deliberately permitted this practice, which consolidated in the Romanian Principalities the authority of the ecumenical church from Constantinople and of the Greek Orient needs careful consideration, and its validation could only be pronounced on statistical basis, which should include data that is as exact as possible about the number of books of curses issued by the Greek hierarchs (an argument frequently mentioned is that from the 16th to the 18th century the books of curses were written in Greek, as well as in Church Slavonic or Romanian).

Regarding this statement, the corpus of documents we studied for the 18th century was the following: *Juridical Acts from Wallachia: 1775-1781*, an edition made by Gheorghe Cronț and the unedited documents recorded in the Catalogue of the Metropolitan Church of Wallachia and of the Diocese of Argeș respectively and kept in the National Archives from Bucharest.

For the sake of information accuracy, we point out that the statistical data presented today is taken exclusively from the material existing in the National Archives. We opted only for this data base, since we considered it closer to the historical realities of the 18th century, as it is an authentic corpus that has not been subjected to any restriction or editorial selection.

Thus, statistically, from the 306 packets of documents which include a variable number of acts circumscribed to the allotted geographical region (between 5 and approximately 100 documents) included in the Catalogue of the Metropolitan Church in Wallachia, 73 books of curses have been identified as such. Of the 73 books of curses, only five were issued by the patriarch, and the rest were issued by the metropolitan bishop (63) and the bishop (5) respectively.

In order to verify by comparison and to validate, albeit partially, the veracity and the representativeness of these statistical figures, we made an inventory of the corpus of documents recorded in the Catalogue of the Diocese of Argeș. Thus, from a total of 69 packets, 24 books of curses and 3 books for casting bans have been identified, of which one book of curses was issued by the patriarch, four were issued by the bishop., and the rest (19) were issued by the metropolitan bishop. (The three books for casting bans were also issued by the metropolitan bishop.)

Percentage-wise, the ratio of issuing may be said to be very close (the Metropolitan Church of Wallachia: issued by the Metropolitan Bishop – 86.30 %; issued by

the Patriarch – 6.84 %; issued by the Bishop – 6.84 % and for the Diocese of Argeș: issued by the Metropolitan Bishop – 79.16%; issued by the Patriarch – 4.16%; issued by the Bishop – 16.66%, which, on the basis of the aforementioned corpus leads to the unquestionable conclusion that the issuing of books of curses was a function reserved mainly for the metropolitan bishop.

If we are to take into consideration the edited texts we studied on the basis of this corpus of texts, we may refute, albeit partially, another thesis that has been adopted and become trendy in literature, which supports the existence of the books of curses written by priests.

We have not been able to identify even one such document. Nevertheless, here we must take into account the following shortcomings: due to the fact that we deal with official documents issued by the highest ecclesiastical authorities, those issued by the priests were unlikely to be recorded, kept or forwarded to the tribunals that were legally entitled to issue such acts.

It is only by researching certain private archives (of the families of some boyars that had numerous litigations in the courts of law during the 18th century) or certain corpuses of documents recorded in princely annals that we can hope to see whether the issuing of books of curses by the priests was indeed an authentic and commonplace practice.

Even if this were the case, the registers of the Metropolitan Church indicate, due to the absence of any records of the documents issued by priests, the fact that the authority of such acts was not recognized, and this may make us think of other practices, which bear no relationship to the issuing of books of curses.

The analysis of the aforementioned corpus of texts also confirms the unprecedented circulation that the books of curses enjoyed in the 18th century.

Thus, on the basis of identifying the chronological element through the final protocol, it was possible for us to obtain the following percentage situation: Among the documents included in the catalogue of the Metropolitan Church of Wallachia, 8.21% were written in the 17th century, 15.06% at the beginning of the 19th century, and 76.71% in the 18th century. The same high percentage also applies to the 18th-century documents extant in the catalogue of the Diocese of Argeș: 80.76% and 11.53% respectively for those issued in the 17th century and 7.69% for those written in the 19th century.

Our analysis of the edited corpus (Cronț Gh etc, 1973) highlights the constant use of the books of curses, especially during actions of *in situ* research aimed to establish the rightful owners of a property (estate, vineyard, orchard, outhouses, etc.). With the exception of litigations connected to establishing land borders, which are prevalent, among the particular reasons that stood behind the issuing of acts of cursing recorded in the documents included in the collection of the Metropolitan Church of Wallachia and the Diocese of Argeș respectively we also mention: finding out the truth regarding the cross of Alexandru Vodă and of Lady Mircioaia (M. TR. I/4), the litigation caused by the felling of trees in the Ciocănești forest (XXIX/8), the discovery of a cellar and location in Bucharest (MTR69bis/19), deciding whether Ioana and her girls were Gypsies or Romanians (69bis/46), etc.

The same corpus of documents provides comprehensive information about the manner in which the books of curses were issued. We notice that the writing of books of curses is sometimes requested by the secular authority. We refer here to the first 4 documents included in packet 111, where following the request of the ruler (19th Sept. 1700), the Metropolitan Bishop Theodosius sends a book of curse (17th Nov. 1700) to the 12 boyars elected to establish the borders of an estate.

Simultaneously, the documents comprise data regarding the manner of dissemination through *reading* in public places in cases when the recipient is multiple and unidentified (townspeople, peasants, villagers, inhabitants, etc.). We must point out that out of the 73 documents from MTR., 18 identified at least one recipient, and out of the 24 documents from the Diocese of Argeș, 10 identified, the same way, at least one recipient (which contradicts the claims that the recipient was unidentified).

The actual manner in which the borders were established is visible in the way the laymen react to books of curses and implies travelling to the respective estate in the presence of the appointed witnesses and of those who confess the truth without being on supervision. The gestures remind us of ancestral traditions, and we limit our examples to the placing of the document on the head or on the chest of the particular person.

The testimonies of the villagers are sometimes recorded on the page opposite to the book of curses (packet 111/ 31), or, in cases when these testimonies are too numerous, on a separate sheet of paper added to the book.

As one may notice, the analysis on the corpus of documents comes to clarify certain data taken from literature, which is generally based on a reduced number of texts. In fact, questions on the theme of books of curses have arisen naturally in the course of time. Adopting a discussion-based approach, *sine ira et studio*, which takes us from these books to the histories of mentalities, imagology and anthropology could create a clearer outline of the physiognomy of the Romanian society, especially for the 18th century. The acquisition of the *curse* in Romanian judicial institutions and its coercive use illustrates the impact that this act of linguistic magic exerted on the population until the beginning of the 19th century. The distinct documents in which the curse is integrated in Romanian diplomacy allow the understanding of the diverse manners in which the curse was used from the field of consuetudinary law to that of jurisprudential law.

Bibliography

- ***, *Acte judiciare din Țara Românească: 1775-1781*, 1973, edition made by Gheorghe Cronț, Alexandru Constantinescu, Anicuța Popescu, Theodora Rădulescu, Constantin Tegăneanu, București, Academiei Republicii Socialiste România,
- Burada, Teodor T., 1920, *Condica șireților: o veche instituție juridică*, Craiova, Institutul de Arte Grafice "Samitca" SA,
- Livadă-Cadeschi, Ligia, 2001, *De la milă la filantropie. Instituții de asistare a săracilor din Țara Românească și Moldova în secolul al XVIII-lea*, București, Nemira,
- Catrina, Aurelian, 1965, *Cărțile de afurisenie sau blestem folosite în trecutul bisericii noastre* în „Studii teologice”, XVII, nr. 9-10, pp. 581-592
- Brailoiu Cluceru C. N., coord., 1854, *Legiurile civile ale Țării Românești coprinzând Legiuirea Domnului I. G. Caragea coordonată cu dispozițiile civile ale Regulamentului Organic, cu legiurile mai noi, cu ofisurile domnești, și cu circularele departamentului dreptății prin care s-a complectat, s-a îndreptat și s-a deslușit*, București, Adolf Ulrich,
- ***, 1958, *Codul Calimah*, edition made by Andrei Rădulescu ș.a., București, EA
- ***, 2008, *Condica lui Constantin Mavrocordat*, vol I-III, edition made by Corneliu Istrati, Iași, Universității "Alexandru Ioan Cuza",
- ***, 1998, *Cronograf, tradus din grecește de Pătrașco Danovici*, I, București, Minerva,
- Dură, Nicolae, 1987, *Precizări privind unele noțiuni ale dreptului canonic bisericesc (Depunere, caterisire, excomunicare (afurisire) și anatema) în lumina învățaturii ortodoxe. Studiu canonic*, partea a II-a, în „Ortodoxia”, XXXVIII, nr. 3, pp. 105-143
- Elian, Alexandru, 1956, *Elemente de paleografie greco-română*, în vol. *Documente privind istoria României, Introducere*, vol I., București, EA,
- Georgescu, Valentin Al.; Strihan, Petre, 1979, *Judecata domnească în Țara Românească și Moldova 1611-1831. Partea I. Organizarea judecătorească*, vol. I (1611-1740), București, EA

- Ghițulescu, Constanța, 2004, *În șalvari și cu ișlic. Biserică, sexualitate, căsătorie și divorț în Țara Românească a secolului al XVIII-lea*, București, Humanitas,
- Iorga, Nicolae, 1969, *Istoria literaturii române în secolul al XVIII-lea (1688-1821)*, vol II, București, EDP,
- Iorga, Nicolae, 1903, *Studii și documente*, vol. V, București,
- Ivireanul, Antim, 1997, *Opere*, edition Gabriel Ștrempel, București, Minerva,
- ***, *Îndreptarea legii, 1652*, 1962, edition Andrei Rădulescu, București, EA
- Mazilu, Dan Horia, 2001, *O istorie a blestemului*, Iași, Polirom,
- Pal, Francisc, 1956, *Diplomatica latină cu referire la Transilvania (sec. XI-XV)*, în vol. *Documente privind istoria României*, II, București, EA, pp. 228-320
- Ștefănescu, Ștefan, 1967, *Istorie și demografic*, in „Studii”, 5, pp. 942 ș.u.;
- Ursăcescu, V., 1926, *Cărțile de blăstăm din trecutul nostru*, în „Biserica Ortodoxă Română”, 44, seria II, nr. 9 (546) pp. 506-514

**CASE STUDIES OF CULTURAL COMMUNICATION CONCEPTS
EXPRESSED IN THE GERMANIC TERMS FOR 'SPEECH'.
THE HISTORICAL LINGUISTIC BACKGROUND OF A CONCEPT AS
GROUND FOR STUDIES IN CONTRASTIVE RHETORIC¹**

***Abstract:** This article refers to the studies of 'contrastive rhetoric' from a historical perspective examining 'language contact'-situations of Germanic languages within the Indo-European group. With various examples we demonstrate that within this group of European languages specific forms of speech developed; their meanings are uniquely bound to this group of languages. In our analysis of the development of Indo-European roots we discuss those specific Germanic speech conceptions and trace their roots back to the Proto-Germanic roots. Also the semantic differences between Germanic and other Indo-European languages will be shown. This historical analysis of specific Germanic roots provides an access to the understanding of culturally contrastive conceptions of speech communication within this group of languages contrasting with those in other language families.*

***Keywords:** Germanic languages, European languages, historical linguistics, concepts, speech, Indo-European roots.*

1. Introduction

1.1. Research of the Germanic Languages in the Indo-European Language Family

Traditionally, contrastive rhetoric is a field of studies interested in contemporary differences between speakers of different native languages communicating in another second language, which as communicated language contains linguistic features of the first language. This field of research also entails aspects of the differences of rhetoric in various languages and studies in how they are distinguished in constrastive studies. Our approach towards contrastive rhetoric uses material of different languages from historical material in a diachronical range with common ancestral roots in the hypothetical proto-languages. We show the differences that occur, when the related words of such a common language in different language families develop specific meanings in the case of the Germanic languages, which developed meanings in terms of their semantic meanings different from related word in other Indo-European languages. The Germanic languages are a specific group of languages within the Indo-European family of languages. These languages have specific linguistic features that distinguish them from other Indo-European languages. The Germanic language have unique roots for meanings related to the concept 'speech', which can be considered the basement for the distinct forms of linguistic communication within this group of languages. In this part of the book we will look at the unique Germanic language features of speech and specific forms of speech in the Germanic cultures arising from them. Our research approach towards the study of the Germanic language is focused on the development of historical semantic fields of Proto-Germanic and Proto-Indo-European words representing the concept 'speech' in contrast to words of later existing historical Germanic languages, which derived from these roots. Durrell (2006: 53) described the difference between the Germanic languages and other Indo-European languages as follows: "The Germanic languages are set off from other Indo-European

¹ Fee-Alexandra Haase, University of Nizwa, Oman, f.haase1@gmx.de.

languages by the First Sound Shift (*Grimm's Law*) and, in general, a much reduced inventory of grammatical categories, especially in the verb.” Most of the languages of Europe belong to the European strand of Indo-European languages. The languages of Europe from the countries that had colonies overseas were used in the new territories as *superstrata*. The European languages derive from a culture much involved in philosophical and rational discourse. Indo-European languages are spoken in the European states across contemporary national territories. (*Ethnologue*, 2011) As a sub-family of the Indo-European language family, the Germanic languages are considered to have as common hypothetical ancestor the Proto-Germanic language, which is assumed to have been spoken in the Iron Age in northern Europe. In the 2nd century BC the Germanic people settled in north-central Europe. All Germanic languages are characterized and can be differentiated from other Indo-European languages by weak verbs with a suffix indicating past tenses; a relative small number of strong verbs using vowel alternation called the Indo-European *ablaut* they shared with in the other Indo-European languages. It is shared common knowledge that in the Bronze Age the Germanic culture was extended in the north up to northern Germany. The change from Proto-Indo-European to Proto-Germanic as the ‘First Sound Shift’ (*Grimm's Law*) took place in all areas of the Germanic languages; it affected all of the Germanic languages, which could have had the form of mutually intelligible dialects or one language at this time. The ‘First Sound Shift’ was a syntactic and phonetic linguistic phenomenon. The lack of documents and a written Germanic language makes it impossible to say anything about the lexicon or semantics of these earlier Germanic languages and states of Germanic languages. Sapir wrote in *Language. An Introduction to the Study of Speech*: “German has moved more slowly than English; in some respects it stands roughly midway between English and Anglo-Saxon, in others it has of course diverged from the Anglo-Saxon line.” (Sapir) Sapir wrote in *Language. An Introduction to the Study of Speech*: “The simplest kind of influence that one language may exert on another is the “borrowing” of words. When there is cultural borrowing there is always the likelihood that the associated words may be borrowed too.” (Sapir) Sapir wrote in *Language. An Introduction to the Study of Speech*: “The borrowing of foreign words always entails their phonetic modification. There are sure to be foreign sounds or accentual peculiarities that do not fit the native phonetic habits. They are then so changed as to do as little violence as possible to these habits. Frequently we have phonetic compromises.” (Sapir, 1921) In the chapter ‘Semantics and Culture’ of *A Grammar of Proto-Germanic* Lehmann writes about ‘The Culture of the Speakers of Proto-Germanic’ that “the semantic system of a language is closely connected with the culture of its speakers. Segments of the language, like words for the manner of living and for the kinship system, correspond to their way of life. We then are fortunate if we have accounts of the culture of speakers of proto-languages, even though the semantic system must be determined on the basis of the language.” (Lehmann) Lehmann wrote that “for reconstructing the culture of the Proto-Germanic speakers we then must recognize that, even before the time of the first written materials in the Germanic languages, the culture and accordingly the semantic system had undergone changes by influence from other cultures, first Celtic, then Latin, and to some extent Greek through missionaries.” Semantic aspects of the concept ‘speech’ are a less studied field in research of Germanic languages; as the fundamental work of the semantic fields of the Indo-European languages including the Germanic languages Pokorny’s list of etyma must be mentioned. One study in the semantics of speech in Germanic words exists

(Kroesch, 1923). Schwarze (1991: 333-361) discussed concept types of speech in the French language. Gramley (2012) and Trudgill (2012) discussed the history of the English language including semantic aspects. Recent methods in historical semantics were described by Allan and Robinor in an edition with the title *Current Methods in Historical Semantics*. Langer and Davies (2005: 349) in *Linguistic Purism In the Germanic Languages* mentioned the specificity of the semantics in Germanic languages as an effect related to their closeness to each other. Giannakis (1997) contributed to early Indo-European languages with his *Studies in the Syntax and the Semantics of the Reduplicated Presents of Homeric Greek and Indo-European*. Mel'čuk (2012) published with *Semantics: From Meaning to Text* a recent work on general semantics. Levisen (2012) published *Cultural Semantics and Social Cognition: A Case Study of a Universe of Meaning* about cultural semantics. Ilic-Vornhusen (2010) compiled a *Dictionary of Similar Words in Slavo-Germanic Languages*. As a field of studies the comparison of Indo-European languages is practiced since the 18th century following the interest of the philologist in national languages and languages besides the ancient classical languages. Brugmann in 1888 published and in 2011 republished work *Elements of the Comparative Grammar of the Indo-Germanic Languages: A Concise Exposition of the History of Sanskrit, Old Iranian (Avestic and Old Persian), Old Armenian, Old Greek, Latin, Umbrian-Samnitic, Old Irish, Gothic, Old High German, Lithuanian and Old Bulgarian* is an example for the beginnings of this discipline. Askedal (2009) published *Germanic Languages and Linguistic Universals*, Dammel (2010) made a study about strong-verb Paradigm leveling in four Germanic languages. Cichosz (2010) studied the influence of text type on word order of Old Germanic Language. Harbert (2007) published a standard work on the Germanic languages. Langer and Davies (2005: 349) in *Linguistic Purism in the Germanic Languages* mentioned the specific features of semantics in Germanic languages as an effect related to their closeness to each other.

1.2. Research of Germanic Expressions for Speech: The Method and Claim

The speech communities of the Germanic languages settled compared to the rest of the Indo-European languages in a specific area topographically limited to the northern area of Europe. The strata of the Germanic languages are in the case of the concept 'speech' very close concerning their semantics. So we can say that they are expressions of a unique Germanic culture and specific meanings attributed to speech that distinguished them from other families of the Indo-European languages. We analyse in our article several Proto-Indo-European roots, which represent the concept 'speech' and are assumed to be the hypothetical ancestor for later developing words related to the concept 'speech' in historical Indo-European languages. Our claim is that specific assets of the Germanic culture are preserved, traditionally handed down from one generation to another generation, and expressed in the Germanic words, which represent the concept 'speech'; we can describe those specific Germanic features of speech in a contrastive analysis comparing the Germanic words with words of other Indo-Germanic languages focusing on their semantic fields. Our materials we have taken as text corpus are the Proto-Indo-European roots that represent semantically the concept 'speech' and later historical words related to them. Pokorny's list of Indo-European etyma and the database *Tower of Babel* initiated by Starostin are databases for the selection of the material. We distinguish in the material related to the Indo-European roots between a general concept like 'speech' and a sub-

concept that shared some aspect of the main concept like 'hate speech'. We have evidence to assume that the specific sub-concepts of speech developed independent in the Germanic and other cultures. So the language families divided and developed independent from each other. We present our findings in sections, which refer to one sub-concept of speech, which is in contrast to other Indo-European languages typically for the Germanic languages, in terms of its semantic meanings.

2. The Concept of 'Speech' in Germanic Languages

2.1. The Sub-Concept 'Speech as Public Speaking' vs. Germanic 'Banishment'

In this section we distinguish between the sub-concept 'speech as public speaking' common to the Indo-European languages and the specific Germanic concept of 'banishment', while we discuss their common hypothetical ancestral roots. Proto-Indo-European **bhā-* is the hypothetic basis for specific words of activities and speaking that exist in Indo-European languages. Proto-Indo-European **bhā-* has the meaning 'say'. Old Indian *sa-bhā* means 'assembly', 'congregation'. Armenian *ban* means word, speech, ratio, judgment, and thing. Old Greek *phāmi* mean 'I say'. *Phōnā* is the sound of humans and animals, voice, pronunciation, speech, and statement. The term *φῆμις* means speech, talk, common opinion or judgment expressed in talk, fame, and reputation in works of Homer. The term *φράσις* means speech, way of speaking, expression, expression, idiom, phrase, and text. Slavic **bājātī*, Germanic **bō-n-ī(n)*, Latin *fārī*, *fātus sum* 'speak'. *Fāma* is saying, judgment, public opinion, and speech. *Fātum* is a 'spell of destiny'. Proto-Germanic **bōnī-*, **bannan-*, **banna-z* have the meanings 'curse', 'damn', 'prayer', and 'request'. Old Norse *bōn* is a prayer; *banna* means 'not allow' and 'banish'; *bann* means 'prohibition' and 'banishment'. Norwegian *bōn* and *banna* mean 'curse'. Old English *bōn* (*bēn*) is 'demand' and 'prayer'; *bannan* means order and *gebann* 'prohibition' and 'banishment'. Dutch *ban* means 'banishment'. Old High German *bannen* means 'give a order forced by punishment'. Middle High German *bannen* means 'allow or prohibit by force of punishment'. In contemporary German the noun *Bann* for 'banishment' exists. Here the Germanic language developed a set of semantic meanings related to the sub-concept of speech, which prohibits or punishes.

2.2. The Sub-Concept 'Speech as Intentional Speaking and Spiritual Speaking' vs. the Germanic 'Word'

In this section we distinguish between the sub-concept 'speech as intentional speaking and spiritual speaking' common to the Indo-European languages and the specific Germanic concept of 'word' based upon the common hypothetical ancestral roots in Proto-Indo-European. Proto-Indo-European **werdh-* has the meaning 'word'. Indo-European **(e)weg^mhe-* means 'speak solemnly' or 'pray'. Old Indian Vedic *vāghāt-* is 'the institutor of a sacrifice', *ohate* is used for 'observe', 'attend to', 'hope for', 'comprehend', and 'reason', Avestan *rāstarə-vayənti-* means 'announce', 'say', and 'speak'. Old Greek *éukhomai*, is 'announce loudly', *e^ukhos* is fame, Latin *voveo* is 'wish'. Proto-Indo-European **wod-* has the meanings 'speak', 'sing', and 'scold'. Hittite *uttar* is 'word'. Tokharian *wātk-* and *watk-* is 'order'. Old Indian *vādati* is 'speak', 'say', 'utter', 'tell'. *Vāda-* is 'speaking of or about'. Proto-Indo-European **were-* has the meanings 'tell' and 'speak'. Hittite *werija-* is 'call' or 'mention'. Tokharian *wram* is 'object'. Related are Baltic **wařd-a-*, Germanic **wurd-a-* and Latin *verbum* for 'word'. Old Greek *hūdēō* and *húdō* have the meaning 'glorify'; related is

also Slavic **vādā* and Baltic **wad-in*. Related to Proto-Indo-European **were-* and **wrē-* with the meanings 'tell' and 'speak' are Hittite *werija-* for 'call', 'name', and 'mention' and Tokharian A *wram* and B *wreme* means 'object'. The Germanic root mentioned is an example for the specific semantic field of meanings in Germanic languages developed from the common Indo-European root. It refers simply to the word, while other Indo-European languages developed specific types of speech they indicate with this root.

2.3. The Sub-Concept 'Speech as Persuasive Speaking and Answer' vs. the Germanic 'Juridical Speech'

In this section we distinguish between the sub-concept 'speech as persuasive speaking and answer' commonly represented in the Indo-European languages and the specific Germanic concept of 'juridical speech', which are both based upon a common hypothetical ancestral roots in Proto-Indo-European. The Proto-Indo-European root *uer-* for 'speak', 'talk formally' is realized in English and German. Old English has word for 'word' and 'speech'. Middle English *rethor* has 'rhetor', *verbe* for 'verb', and *word* for 'word'. It also has *rheme* for an expression of a single idea or notion. *Verve* is a special ability or talent. Old Frisian has *word*, Dutch *word*, Old Saxon *word*, Old High German *wort*, German *Wort*, and Icelandic *orð*, Danish *ord*, Swedish *ord*, Gothic *waird*, Latin *verbum* and *rhetorica*. Now we look at the non-Germanic languages. French has *verve* for 'verve', 'eloquence', and 'energy in public speaking'. Lithuanian *vardas* means 'name'. Latvian *apvārdot* means 'charm'. Homeric Greek *εἶπω* means 'say', 'speak' and *ῥητήρ* means 'rhetor' or 'speaker'. Related is *εἰπέω* for 'say', 'speak', *ειρων* for 'dissembler', *ειρωνία* for 'irony', *ῥήμα* for 'rheme', 'saying, that which is said or spoken'. This root has a realization in German loanwords like *rhetor*. Old Greek *ἔιρō* has the meaning 'say'. *Rhētō-* means 'appointed', 'designed', 'destined', and 'speakable'. The *rhētēr* is a speaker and *rhētōr* is a master in speaking. *Rhēma* is 'utterance', 'word', and 'narration'. *Rhēsis* means 'elocution' and 'speech'. Related are Slavic **vrāti*, **vrō*, **vrāčb*, **vrākā*, and **vorь*, and Germanic **wrō-x-i-*. The participle *rhētō-* is used for 'agreed', 'defined', and 'sayable'. *Rhētēr* means speaker. *Rhētōr* is a master of speech. *Rhēma* is used for utterance, word, and narrative. Old Greek *ἔιρō* is 'say'. *Rhēma* is used for utterance, word, and narrative. Old Greek *ἔιρō* with the verbal form *rhēthēsoma* has the meaning 'say'. This Indo-European root finds many linguistic representations in the Germanic languages employing loanwords taken from the Greek language; but for the meaning 'talk' they use another Indo-European root: Talk is in German represented by the verb *reden* ('make a discourse or monologues, orations, sayings'). Germanic languages use a root to express the semantic connotation of legal speech. The Proto-Indo-European root *suer-* (Pokorny's etymon 1049) for 'speak', 'swear', 'answer', and 'curse' is realized in. Tokharian A *šurm*, B *šarm* have the meanings 'motive', 'cause', and 'origin'. Old Norse *andsvar* is 'answer'. Icelandic *sverja* is 'swear' and 'make oath'. Gothic *swaran* is swear, make oath. Latin *sermo* is language. Related are also Slavic **svārīti*, Germanic **swar-a-*, and Latin *sermō* for a mutual speech, conversation, talk, lecture, expression, and gossip. Old English *andswaru* means answer, response. *Swerian*, *swōr*, *swōron*, *sworen* means swear. Middle English answer is answer. Old Frisian *swara* and *swer(i)a* mean 'swear', 'make oath'. German *schwören* is used for 'swear' and *Schwur* for 'oath' and 'vow'.

2.4. The Sub-Concepts 'Speech' as Religious Speech vs. Germanic Juridical Speech and Argumentative Speech

In this section we distinguish between the sub-concept 'speech as religious speech' commonly represented in the Indo-European languages and the specific Germanic concept of 'juridical speech', which are both based upon a common hypothetical ancestral roots in Proto-Indo-European. Proto-Indo-European **k'ens-* has the meaning 'speak in a florid, solemn style'. Old Indian *śam̐jati* is 'cause recite', 'predict', and 'foretell'. *Samsati* is 'recite' and 'repeat'. *Sasti-* is 'praise' and 'invocation'. Avestan *sqh-* means 'announce'. *Sasti-* is used for 'word' and 'rule'. Latin *censeo* is 'examine', 'appreciate', 'mean'. Related are Slavic **vbrāti* and Germanic **wrō-x-i-c*, which refers to a juridical speech and argumentation. Latin *censeo* for 'examine', 'tax', 'mean', and 'vote'. Censor is used for a censor. Proto-Indo-European **(e)weg^he-* means 'speak solemnly' or 'pray'. Old Indian Vedic *vāghāt-* is 'the institutor of a sacrifice', *ōhate* is used for 'observe', 'attend', 'hope for', 'comprehend', and 'reason', Avestan *rāstarə-vayənti-* means 'announce', 'say', and 'speak'. Old Greek *éukhomai*, is 'announce loudly', *e^hukhos* is fame, Latin *voveo* means 'wish'. Proto-Germanic **wrō-x-i-c* has the meanings 'tell', 'speak', and 'shout'. Gothic *wrōh-s* means 'complaint', 'accusation'. Old Norse *rōgja* means 'accuse', 'deny', and 'argument'. Norwegian *rōgja* means 'proclaim', 'gossip'. Swedish *rōja* means 'tell a secret'. Old Saxon *wrōgian* means 'accuse'. Middle Dutch *wroeghen* means 'accuse'. Middle Low German *wrōge* is a punishment by law court; *wrōgen* means 'accuse' and 'punish'. Old High German *ruogen* means 'accuse' and 'to bring someone to the law court'. Middle High German *rūege* is an accusation by the court law. Contemporary German *Rüge* is used as a noun to indicate misbehavior. The Proto-Indo-European root *meldh-* (Pokorny's etymon 722) for 'utter ritual words (to deity)', 'ask', and 'beg' is realized in contemporary German 'melden' for announce. Related are Hittite *malta-* (*mald-*) 'praised', Slavic **modliti* and **modal*, Baltic **mēld-* (-ja-), and Germanic **mild-ē-*. Proto-Germanic **mildēn-* and **mildōn-* have the meanings 'say' and 'tell'. Old English *meld* means 'announce', *meldian* 'accuse', and 'explain'. Old Frisian *ūr-meldia* means 'announce'. Old High German *melda* means 'accusation', 'indication'. Middle High German *mēlden* means 'indicate', 'announce', 'show', 'name'. *Mēlde* means 'rumor', 'suspect', and 'accusation'. The etymon *euegūh-* is realized in Middle English *avowen/avouen* for 'to avow', English *avow* for 'claim', 'declare as fact', 'devote for to dedicate via solemn act', 'votary for a sworn adherent', 'vote for a formal expression of will or opinion', and *vow* for a solemn promise or assertion. Latin *advocare* means 'call' and 'summon to one's aid'. *Dēvovēre* means 'vow', 'devote', and 'consecrate'; *votum* means 'vow' and 'wish'. *Vovēre* is 'vow', 'pledge', and 'dedicate'. The Germanic examples show that the Indo-European root changed to the specific meanings of juridical speech and argumentative speech; this change did not occur in the other languages. For example, Late Latin *devotus* means 'devout'. Old French *avo(u)er* means 'avow', Homeric Greek *εὐχετόμαι* means 'vow' and 'pray'. Anatolian Hittite *huk-* means 'conjure', 'treat by incantation'. Indian Sanskrit *ōhate/ūhate* means 'claim', 'declare', 'bless', and 'glorify'. In German the loanword *Advokat* for 'lawyer' derived from this root exists.

2.5. The Sub-Concept 'Speech' as Speech as Mythos in the Indo-European Languages vs. Memory in the Germanic Languages

In this section we distinguish between the sub-concept 'speech as mythos' commonly represented in the Indo-European languages and the specific Germanic concept

of 'speech as memory', which are both based upon a common hypothetical ancestral roots in Proto-Indo-European. The Indo-European Roots **mudh-*, **mýudh-*, **mōdh-* (Pokorny's etymon 743) have the meanings 'desire' and 'want'. Tokharian B *maune* has the meanings 'avarice' and 'avidity'. Old Greek *mūthos* comprises the meanings 'word', 'speech', 'conversation', 'consideration', 'narration', 'tale', and 'myth'. Related are Slavic **mīšlъ*, Baltic **maūd-*, Germanic **maud-ia-*, and Celtic Old Irish *smūainim* for 'think'. Proto-Baltic **maūd-* has the meanings 'ache' and 'worry'. Related is Lithuanian *maūsti* for 'ache', 'desire', and 'be angry'. Proto-Germanic **maudian-* has the meaning 'remind'. Related is Gothic **maudjan* for 'remind', *ga-maudjan* means 'call to mind' and 'remind'; **ga-maudī* means 'cognizance'. In this case the Germanic languages had developed specific meanings related to the memory of the past, while the Indo-European languages lack this connotation.

2.6. From the Concept 'Gather' to the Concept 'Speech' in the Germanic Indo-European Languages

In this section we analyse how the concept 'gather' commonly represented in the Indo-European languages developed to the specific Germanic concept of 'speech' in this part of the Indo-European languages. Proto-Indo-European **leg-* has the meaning 'gather'. Related are Old Greek *légō* for 'speak' and Latin *legō* for 'collect'. Liddell and Scott give the following meanings for *λέγω*: 'say' and 'speak', which were employed in writings of Herodotus and Plato. It is the equivalent Latin *dicere*. A special field of meaning is the speaking of an orator. (Liddell; Scott, 1940) Poster wrote in *Logos and Rhetoric* in *The International Encyclopedia of Communication*: "The Greek noun *logos* derives from the verb *legō* ('to speak'), and has many derivatives and cognates in several Indo-European languages. *Logos* is found infrequently in Homer (eighth century BCE), coming into wide usage only in the prose writers of the sixth century, with the primary meaning of a 'speech' or 'tale'. It quickly became a common Greek term, with many meanings, including 'word', 'story', 'speech', 'reputation', 'ratio', 'book-keeping tally', 'rumor', 'rule', 'explanation', 'argument', and 'reason'." (Poster, 2012) Research on the *logos* was executed by Gera in *Ancient Greek Ideas on Speech, Language and Civilization*. (Gera, 2003) and Bakker's *Poetry in Speech: Orality and Homeric Discourse* (Bakker, 1997). Related is Latin *lēs* for law. The related concept of the genuine Germanic cultures was the 'thing', a term derived from Old English *þing* used for a meeting or an assembly. Later in both the German and English language the term changes to thing as an entity and depicting the case discussed in the assembly. The 'thing' culture existed in Northern Europe as far as Swabia. Recent evidence of the 'thing' culture was made available by Storli (2010: 130). In the Germanic language tree it has as an example the in modern German occurring loanword *Lektion* ('lecture'). German *legen* means 'put'. In this example the original root developed only as loanwords like 'Lektion' as a part of the thesaurus in the Germanic languages; on the contrary, in the Greek and the Latin language it became a very important contribution to the concept 'speech'.

2.7. The Sub-Concept 'Speech as Demonstrative Speaking' vs. 'Legal Speech' in the Germanic Languages

In this section we distinguish between the sub-concept 'speech as demonstrative speaking' commonly represented in the Indo-European languages and the specific Germanic concept of 'legal speech', which are both based upon a common hypothetical ancestral

roots in Proto-Indo-European. Proto-Indo-European **deik'e-* has the meaning 'show'. Hittite *tekkussai-* has the meaning 'show' and 'present'. Related are Old Indian *dideṣṭi* for 'point out' and 'show', Avestan *daēs-* 'show' and 'distribute something to someone'. Old Greek *dēiknūmi* means 'show', Baltic **teĩg-*, Germanic **tīx-a-* with its derivation 'talk' in English, Latin *dicere* for 'to say' and *dictare* for 'to say repetatively', *index* for 'indicator', and *iudex* for 'judge'. Special types of speaking derive from special roots. *Dico* has the following meanings in *A Latin Dictionary*: 'say', 'tell', 'mention', 'relate', 'affirm', 'declare', 'state', 'mean', 'intend'. (Lewis; Short) Proto-Baltic **teĩg-* has the meanings 'tell' and 'say'. Related are Old Lithuanian *tieg* for 'he/she said' and Lithuanian *tėigti* for 'narrate', 'say', 'claim', 'confirm', and 'attempt to influence'. Proto-Germanic **tīxan-* has the meaning 'show'. Now we look at the semantic connotations within the historic Germanic languages. Gothic **ga-tīhan* has the meanings 'to announce' and 'to tell'. Old Norse *tjā* has the meanings 'show' and 'inform'. *Teikn* means 'sign'. Derivations are the German word 'Zeichen' and English word 'sign'. Related are the Norwegian verb *te* and the noun *teikn*, the Swedish verb *te* and the noun *tecken*, the Danish verb *te* and the noun *tegn*, Old English *tiht* for 'accuse', *tēon* for 'indicate', and 'announce', *tācan* for 'teach', and *tāc(e)n* for 'sign', 'wonder', and 'proof'. Related are also English 'teach' and 'token', Old Frisian *tīgia* and *tēken*, Old Saxon *af-tīhan* for 'be incapable to do something', Middle Dutch *tien* for 'show someone', 'ascribe', and 'accuse'. In Dutch *betichten* and *teken* exist. Other derivations are Old Franconian *teikin* and *teican*, Middle Low German *tīen* and *tēken*, Old High German *in-ziht* and *bi-ziht* for 'accusation', *zīhan* 'accuse', *zeihhan* for 'symbol', 'marking', 'astrological sign', 'wonder', and 'omen', and Middle High German *zīhen* for 'make a statement', 'show', and 'accuse'. Gothic **ga-tīhan* has the meanings 'announce' and 'tell'. *Taikn* means 'show', 'manifest'. Old Norse *tjā* has the meanings 'zeigen' and 'mitteilen'. Related are Norwegian *teikn*, Swedish *tecken*, and Danish *tegn*. Old English *tiht* means 'accuse'; *tēon* means 'accuse' and 'announce', *tācan* means 'teach'. *Tāc(e)n* is 'sign', 'wonder', and 'proof'. Related are English 'teach' and 'token', Old Frisian *tīgia* and *tēken*, Middle Dutch *tien* for 'accuse', Dutch *aan-* for 'accuse' and 'show'. Old Franconian *teikin*, Middle Low German *tīen* and *tēken*, Old High German *bi-ziht* for 'accuse', *zīhan* for 'accuse', *zeihhan* for 'sign' and 'symbol', Middle High German *zīhen* for 'speak out', 'show', and 'accuse'.

Now we look at another example, the Proto-Indo-European root **bhā-*, which has the meaning 'say'. Old Indian *sa-bhā* means 'assembly' and 'congregation'. Armenian *ban* means 'word', 'speech', 'reason', 'judgment', and 'thing'. Old Greek *phāmi* means 'I say'. *Phāma* means 'utterance', 'announcement', 'rumour', 'reputation', and 'speech.' Related are Slavic **bājātī*, Germanic **bō-n-ī(n-)*, and **ba-nn-a*, Latin *fārī* means 'speak', *fācundus* is 'experienced in speaking', *fātum* means 'spell of destiny', 'oracle', and 'destiny.' Proto-Germanic **bōnī-*, **bannan-*, and **banna-z* has the meanings 'curse', 'damn', 'prayer', and 'request'. Related are Old Norse *bōn* for 'request' and 'prayer'; *banna* means 'not allow to do something' and 'ban'. *Bann* means 'ban' and 'prohibition'. Related verbs and nouns exist in Norwegian, Swedish, Danish, Old English, Old Frisian, Old Saxon, Middle Dutch, Dutch, Old High German, Middle High German, and German. We discussed this case already under section 2.1.

Another example is the Proto-Indo-European root **(s)ker-*, which has the meanings 'scold' and 'mock'. Related are Tokharian B *kārr-* for 'scold', *skār-* for 'speak hostilely', 'threaten', and 'reproach'. Related is also Germanic **skir-ō-*. Proto-Germanic **wrōxi-z* and **wrōgá-* have the meanings 'tell', 'speak', and 'shout'. Gothic *wrōh-s* means

'complaint' and 'accusation'. Old Norse *rōgja* means 'accuse' and 'defame', *rōg* is 'defamation' and 'dispute'. Related are Norwegian *rōgja* ('accuse', 'gossip'), Swedish *rōja* 'tell as secret', Old Danish *rōghā*, Old English *wrēgan* and *wrōht*, English *bewray*, Dutch *wroegen* and Middle Low German *wrōge* and *wrōch* for 'legal accusation', 'punishment', and 'fine'. *Wrōgen* and *wrūgen* means 'accuse' and 'punish'. Old High German *ruogen* used in the 8th century meant 'accuse' and 'announce'. Middle High German *rüege* is a legal accusation and punishment. The verbs *rüegen* and *ruogen* mean 'report', 'announce', 'say', and 'express'. In contemporary German verb and noun *rügen* and *Rüge* exist.

The Proto-Indo-European root *ai-* is used for 'oath', 'significant speech'. Gothic *aiþs* is 'oath'. Latin *aenigma* means 'enigma', 'figure', and 'allegory'. Greek *ἀνέω* means 'praise'. *ἀίνιγμα* is 'enigma' and *ἀίνοχος* means 'tale', 'story', 'fable', and 'saying'. Middle Irish *ōeth* means oath. Welsh *anudon* means 'perjury'. Old English *āþ* means 'oath'. Middle English *ooth* means 'oath'. English *enigma* means 'riddle' and 'puzzle'. Old Frisian *eth* and *ed* mean 'oath'. Dutch *eed* is 'oath'. Old Saxon *ēð* is 'oath'. Old High German *eid*, Middle High German *eit*, and German *Eid* mean 'oath'.

The following case is another example for the specific legal speech and the argumentative speech derived as sub-concepts from the concept 'speech'. The Proto-Indo-European root **wek-* for 'voice', 'speak', 'evoked' is realized in Proto-Germanic **waxnian-* has the meanings 'shout', 'say', and 'thing'. Related are Gothic *wēht-s* for 'thing' and 'matter', Old Norse *vātt-r* for 'testimony', *ōmun* for 'voice' and 'sound'. *Vātr* is a living being or thing. Norwegian *ōm* is an echo. Swedish *ōm* is a strong sound. *Vätte* is an earth spirit. Danish *vette* are ghosts. Old English *wōm* is 'noise' and 'tumultus', *wēman* means 'sound' and 'seduce'. A *wiht* is a daimon. English used the word *wight*. Middle Low German has the word *gewāgen* for 'announce'; *wicht* or *wucht* is a thing. Old High German *gi-wahan* means 'mention' and 'think about'. *Giwaht* means 'mentioning', 'memory', and 'opinion'. *Wiht* is a being, a daimon, or a thing. Middle High German *gewāhenen* means 'say' and 'report'. Today in German the words *Gewähr* for 'guaranty' and *gewähren* for 'guarant' and 'allow' exist.

2.8. The Sub-Concept 'Speech as Conversation' vs. 'Negative and Unarticulated Speaking' in Germanic Languages

In this section we distinguish between the sub-concept 'speech as conversation' commonly represented in the Indo-European languages and the specific Germanic concept of 'negative speaking', which are both based upon a common hypothetical ancestral roots in Proto-Indo-European. The noun *λαλιά*, which is related to *λαλέω*, has the meanings 'talking', 'talk', 'chat', 'speech', and 'conversation' in the *New Testament*. Aeschines used it for 'talkativeness' and 'loquacity'. It was a form of speech in the *New Testament*. The verb *λαλέω* has the meanings 'talk', 'chat', 'prattle', 'talk', 'speak', and 'chatter'. The verb *λαλέω* in Classical Greek means 'talk', 'chat', 'prattle', and 'babble'. In Late Greek it was used just like *λέγω* for 'speak' in the *New Testament*. (Liddell; Scott, 1940) Proto-Indo-European **lālā* has the meaning 'shout'. Related are Old Indian *lalalla* for a 'indistinct or lisping utterance', Old Greek *lālo-* for 'talkative', 'babbling', and 'loquacious'. *Lalēō* for 'chat' and 'prattle', Slavic **lālā*, Baltic **lal-ē-*, Germanic **lal(l)-ō-*, and Latin *lallum*. The verb *λαλέω* in Classical Greek means 'talk', 'chat', 'prattle', or 'babble'. In Late Greek it was used just like *λέγω* for speak in the *New Testament*. (Liddell; Scott, 1940) The Proto-Indo-European root **lālā* has the meaning 'shout'. Related are Old Indian *lalalla* for a 'indistinct or lisping

utterance', Old Greek *lalo-* for 'talkative', 'babbling', and 'loquacious' and *lalēō* for 'chat', 'prattle'. Slavic **lālā*, Baltic **lal-ē-*, Germanic: **lal(l)-ō-*, and Latin *lallum* belong to this root. Related are Slavic **lālā*, Baltic **lal-ē-*, Germanic **lal(l)-ō-*, and Latin *lallum*. Contemporary Germanic speaking as *lallen* means 'speak unarticulated'. In this case the former neuter meaning turned to become a negatively connotated meaning of speech in an unarticulated or badly articulated way of oral expression.

2.9. A Special Realization of the Concept 'Speech as Traditional Narration' in the Germanic Languages

In this section we describe a special realization of the concept 'speech as traditional narration' in the Germanic languages based upon a general Proto-Indo-European root. Proto-Indo-European **sek^w-* and **sk^w-* has the meanings 'tell' and 'talk'. Old Greek *en-ēpō* has the meanings 'announce', 'narrate', and 'declare'. Related are Baltic **sek-*, Germanic **sag-ē-*, Latin *inquam* 'I say', *inseque* and *insece* for the imperative 'say', Celtic **sek^w-* and Old Irish *aithesc* for 'answer' and 'speech'. Proto-Baltic **sek-* has the meanings 'say' and 'tell'. In the Indo-European etymology exist derivations like Lithuanian *sėkti* for 'narrate' and the iterative verb *sakīti* for 'say', 'narrate', 'hold a speech', *sėkmė* for 'narration', 'fable', and 'fairy tale'. Lettish *sacīt* means 'say' and *saka* is an expression for the narrative form *saga*. Proto-Germanic **sagēn-* has the meaning 'say'. Related are Old Norse *segja* for 'say' and 'inform', *saga* for 'story' and 'report', *sagn* for a traditional story and an oral statement, and *sagul-l* for 'talkative'. Related are Norwegian *segja*, Old Swedish *sagha*, Swedish *saga*, Danish *sige*, Old English *secgan* for *say*, *sagu* for story and narrative, the root **sagian* with the noun *sāgen* for speech and story, and *sagol* for saying. English *say* and *saw* mean sentence. Related are Old Frisian *sedsa* and *sidsa*, Old Saxon *seggian* for 'say', Middle Dutch *segghen*, Dutch *zeggen*, Middle Low German *seggen*, and Old High German *sagēn* for 'say' and *saga* for 'statement', 'speech', 'narrative', and 'rumour'. Middle High German *sagen* means 'say'. In contemporary German the verb *sagen* ('say') and *Sage* (traditional story) exist. The Germanic languages developed specific forms of speech out of the common Indo-European root; the semantic connotation of the Germanic languages refers to reporting speech as documentation of the past.

2.10. The Germanic Tradition of Articulated Speech

In this section we describe a special realization of the concept 'articulated speech' in the Germanic languages based upon a general Proto-Indo-European root. In other Indo-European languages this realization is not developed. With reference to Pokorny's root *rās-* (Pokorny's etymon 852) for 'cry' and '(re)sound', Proto-Germanic root **razdō* and **rizdō* have the meanings 'voice', 'language', and 'speech'. Gothic *razda* means 'tongue', 'speech', 'language', 'dialect'. Old Norse *rōdd* means 'voice' and 'speech'; Old English *reord* means 'voice', 'speech'. Old High German *rarta* means 'sound', 'voice', 'harmony'. Derives from Proto-Indo-European **res-* with the meanings 'shout' and 'speak' are Old Indian *rasati* and *rāsate* for 'to roar', 'yell', 'howl', and 'cry'. *Rasita-* means 'roar', 'scream', 'noise', and 'sound'. The Germanic Root *rās-* has the meanings 'sound' and 'cry'. Gothic *razda* is 'voice'. Old High German *reord* is 'voice', 'sound', and 'language'. Germanic *razdō* derived from Proto-Indo-European **res-* with the meanings 'shout' and 'speak'. In this example the Germanic languages represent the articulated use of the voice.

2.11. The Germanic Tradition of ‘Spiritual Speech’

In this section we describe the specific Germanic linguistic realization of the sub-concept ‘spiritual speech’ in the Germanic languages sharing one common Indo-European root using the examples of the Germanic roots **šarna* and **sawV* and the Indo-European root **(s)pel-*. The linguistic examples related to the root of this sub-concept of spiritual speech exist only in Eastern Germanic languages. They might have an origin in the Uralic language family. Proto-Germanic **šarna* has the meanings ‘incantation’ and ‘speech’. Related are Finnish *saarna* ‘prayer’, *saarnaa-* ‘preach’ and ‘talk’, Estonian *sarn* for ‘kind’, Komi *šorñi* for ‘speech’, ‘talk’, *šorñit-* and *čorñit-* for ‘speak’ and ‘talk’. Khanty *sārnáŷ-* means ‘realize something through magic spells’. Proto-Germanic **sawV* means ‘word’ and ‘speech’. Khanty *sāw* means ‘voice’, *pāŷkəŋ-sāŷə* is a song sung by a fortune-teller after eating psychedelic mushrooms, and *sāw* is ‘melody’. Mansi *sāw* means ‘word’, ‘sound’, ‘voice’. Hungarian *szó* means ‘word’, ‘speech’, ‘language’, ‘sound’, and ‘voice’. Proto-Uralic **šarna* has the meanings incantation, magic spell and speech. In Finnish *saarna* is a prayer, *saarnaa-* mean ‘preach’ and ‘talk’. Estonian *sarn* means ‘kind’. Proto-Turkic **sar in* means ‘song’ or ‘sad song’. Middle Turkic *sarna-* means ‘sing’. Related are Khakassian *sar in*, Shor *sar in*, Oyrat *sar in*, Tuva *sir in*, Kazakh *sar in*, and Kumyk *sar in*. The Proto-Indo-European root **(s)pel-* (Pokorny’s etymon 985) for ‘speak aloud’, ‘tell with emphasis’ is realized in the Germanic languages. Pokorny’s etymon *(s)pel-* ‘speak aloud’, ‘tell with emphasis’. Old English *gōd-spel(l)* means ‘gospel’. *lāð-spell* is a painful or grievous story. Spell means ‘tale’, ‘speech’, ‘story’. *Spellian* means ‘spell’, ‘speak’, and ‘narrate’. *Spell* and *spelt* in contemporary English means to read slowly. A spell is also an incantation and words thought to have magical power. Old Saxon *god-spell* means gospel. Old Low German *spell* is tale and story. Old High German *spel(l)* is ‘speech’ and ‘story’. Old Icelandic *spjall* means ‘speech’ and ‘story’. Gothic **spill* means ‘myth’ and a *spilla* is an announcer. Old French *espeller* means ‘tell’, ‘speak’. Greek *ἀπειλέω* is ‘boast’ and ‘threaten’. Armenian *aŕa-spel* is a fable. Tocharian B *pāl-* is ‘praise’. Tocharian A: *pāl-* is ‘praise’. We conclude that the Germanic languages had several words to express the sub-concept ‘spiritual speech’.

2.12. From the Indo-European Roots for ‘Empirical Knowledge’ to a Germanic Form of Speech

In this section we analyse and describe how the roots for ‘empirical knowledge’ in the Indo-European languages developed to a specific linguistic realization speech in the Germanic languages sharing one common Indo-European root. From the Indo-European root **sek^we-* a High German verb for ‘feel’, ‘notice’, ‘see’, ‘show’ and ‘say’ derived with related representative forms also existing in Greek, Italian, Celtic, Germanic, Baltic, and Slavic languages. (Köbler) Proto-Indo-European **sek^we-* and **sk^we-* have the meanings ‘tell’ and ‘talk’. Old Greek *en-épō* has the meanings ‘announce’, ‘tell’, and ‘declare’. Related are Baltic **sek-*, Germanic **sag-ē-*, and Latin *inquam* ‘I say’ and ‘I speak’. Related are Celtic **sek^w* and Old Irish *aithesc* for ‘answer’. Proto-Germanic **sagēn-* has the meaning ‘say’. Old Norse *segja* has the meanings ‘say’, ‘report’, ‘narration’, and ‘report’. Related are Norwegian *segja*, Old Swedish *sagha*, Swedish *säga*, and Danish *sige* for ‘say’. Old English *secgan* means ‘say’, *sagu* means ‘report’ and ‘narration’, **sagian* means ‘speech’ and ‘narration’. English employs ‘say’. Related are Old Frisian *sedsa*, Old Saxon *seggian*, Middle Dutch *segghen*, *sāghen*, *saghe*, Dutch *zeggen*, Middle Low German *seggen* and

sāge, Old High German *sagēn*, *saga* for 'statement', 'speech', 'narration', and 'rumor'. Middle High German *sagen* means 'saying', 'speech', 'language', 'speech', 'narration', 'rumour', and 'report'. German *sagen* and *Sage* exist. This specific Germanic concept of speech expressed in the linguistic representation of saying is very common in the Germanic languages.

2.13. The Sub-Concept 'Speech as Telling and Counting' in the Germanic Languages

In this section we present the roots and linguistic representations of the sub-concept of speech as telling and counting in the Germanic languages. Referring to Pokony's etymon *del-* (193) for 'tell', 'count', 'calculate', the Proto-Baltic root **tař-* has the meanings 'say' and 'tell'. Related in the Indo-European etymology are Lithuanian *tařti* with the meanings 'say' and 'speak out' and Lettish *tārmasa* for 'gossip'. Old Prussian *tārin* means 'voice'. Nordic European languages show similarities in terms of their roots. Talk is in Icelandic *tala* ('speak') and *spjalla* ('speak'). Talk is in Norwegian *tale* for speaking. Talk in Swedish language is *tala* representing the verbs 'chatter', 'say', and 'speak', while *tal* is 'articulation', 'conversation', and 'discourse'. *Samtala* means 'confabulate', 'converse', or 'discourse', and *samtal* is used for 'call', 'colloquy', 'confabulation', 'conversation', and 'dialogue'. Talk is in Danish *tale* ('speak', 'speech'). Old English has *getæl* for quick, ready, *talū* for tale, *tellan* for 'tell'. Middle English has *tale* for 'tale', *talken* for 'talk', *tall* for 'tall', and *tellen* for 'tell'. Contemporary English has *tale* for 'talk' and 'discourse', *talk* for 'utter', 'express/deliver in speech', *tall* for 'brave' and 'courageous', *tell* and *told* for 'count', 'tally', and 'enumerate'. Old Frisian has *tale* as a noun for 'tale' and 'a legal case'. *Tella* means 'tell', 'state', 'recount', and 'narrate'. Talk is in Faeroese *tosa* ('chat', 'chatter', 'speak'), and *tala* ('speak', 'speech'). Dutch *tellen* means 'tell'. Old Saxon *gēr-tala* means 'tale', 'talk', 'story', 'account'; the verb *tellian* stands for 'tell', 'state', 'recount', and 'narrate'. Old High German *gizal* is used for 'quick'. *Zala* is used for 'number', 'series', 'computation', and 'enumeration'. *Zellen* is used for 'tell' and 'count'. German *erzählen* is used for 'tell'. *Zählen* means 'count'. Old Norse had *tal* for 'list', 'enumeration', and 'conversation'. *Tala(ð)* is used for 'talk', 'speak', 'discuss', and 'converse'. *Telja/talða* means 'tell', 'reckon', 'trace', 'recount', and 'declare'. Icelandic *tala* means 'tale', 'talk', and 'number'. *Telja* is used for 'tell', 'state', 'recount', and 'narrate'. In the classic language Latin *dolus* for deceit and Homeric Greek *δόλιος* for 'deceitful' and 'deceiving' refer to this root. The Germanic words derived from the Indo-European root *del-* show that the double connotation of telling and counting here is very common.

2.14. Cases of Lack of a Sub-Concept in the Germanic Languages: the Concept 'Speech' without a Linguistic Realisation in the Germanic Languages

In this section we discuss two Proto-Indo-European roots, which have no linguistic representation in the Germanic languages. Proto-Indo-European **tar-* with the meanings 'say' and 'shout' is represented in the Baltic, the Slavic and the Celtic language family, but not among the Germanic languages. In the Indo-European etymology from Proto-Indo-European **tar-* with the meanings 'say' and 'shout' derived Hittite *tar-* for 'say' and 'name', *darija-* for 'invoke' and 'call'. Tokharian B *tār-* mean 'plead' and 'implore'. Old Indian *tārā-* means 'high', 'loud', and 'shrill'. Armenian *thrtarak* means 'good speaker'. Old Greek *toró-* means 'loud', 'shouting', and 'clear'. Related are Slavic **tortorūtī*, Baltic **tař-*, and Celtic Middle Irish *tairm* for 'noise'. Besides the Indo-European root **ter-* an Altaic root **t̪äru*,

and an Uralic root **torV* and a Dravidian root **tor-* exists. Pokorny's Indo-European etymon *urek-* (1182) for 'speak' and 'talk formally' refers to the Proto-Indo-European root **wod-*, which has the meanings 'speak', 'sing', and 'scold'. Hittite *uttar* is used for 'word'. Tokharian A *wātk-* and B *watk-* means 'order'. Old Indian *vādati* has the meanings 'speak', 'say', 'utter', and 'tell'. *Vāditra-* is used for a musical instrument and music. *Vāda-* means 'speaking of or about'; the noun is used for 'discourse' and 'talk'. *Vādati* means 'praise', 'laud', and 'extol'. Old Greek *hūdēō* means 'glorify'. Related are Slavic **vādā* and **vādītī* and Baltic **wad-in̄-*. Proto-Baltic **wad-in̄-* means 'call'. Lithuanian *vadinti* has the meanings 'call' and 'invite'. Here no equivalent root in Germanic languages exists. Despite the lack of linguistic realization of these roots, the Germanic language has other roots expressing the concept speech we describe here in the other sections.

2.15. Cases of Stability of the Concept 'Speech'. The Stable Concept 'Speech' without any Supplemental Meanings in the Germanic Languages

In this section we describe and discuss a Proto-Indo-European root, which has a continuously existing linguistic representation and stable meaning in the Germanic languages. In the Indo-European etymology from Proto-Indo-European **g^wet-* with the meaning 'say' derived Armenian *kočhem* 'call', 'name', and 'invite'. Related is Germanic **kwiē-a-*. Proto-Germanic **kwiēan-* and related roots have the meanings 'say' and 'speak'. Gothic *k^wiēan* means 'say', Old Norse *kveða* means 'sagen' and 'sprechen', *kvið-r* is an announcement, statement, and judgment; *kvøð* is duty; *kviða* is poem, *kveðja* means 'invoke' and 'greet'. Related are the Norwegian and Swedish verbs *kveda* and *kväda* as wells as Old Danish *kvädä*. Old English *cwēðan* means 'talk', 'speak', 'say', 'name', and 'explain'. Old Frisian *quetha* means 'say', 'speak', and 'mean'. Old Saxon *quethan* also means 'say', 'speak', 'mean'; *quidi* is 'speech' and 'word'. Old High German *quedan* means 'say', 'speak', and 'mean'; *quettan* is 'greet'. Middle High German *quēden* means 'say', 'speak', and 'sound'. In the Germanic languages the meaning of the word derived from this Indo-European root did not extend over the borders of the main concept 'speech'.

2.16. A Case of Complete Changes of Concepts in a Historical Linguistic Perspective: From Indo-European Concept SPEECH to Germanic DO

In this section we describe and discuss a case of complete change of a Proto-Indo-European root in diachronic perspective from the earliest meaning 'speech' to the meaning 'do' in the Germanic languages. In the Indo-European etymology from Proto-Indo-European **d(h)ē-* with the meaning 'say' derived Hittite *te-* for 'say', Slavic **dēti* for 'say', and Baltic **dē-w-ē-*. Proto-Germanic **dō-mi* has the meaning 'do'. Related are Gothic *ga-dēō-s* for 'deed' and *dōms* for 'fame'. Old Norse *dād* means 'deed' and 'good quality'; *dōm-r* is 'judgment' and 'law court'. Related are Norwegian *død*. Swedish *død*, and Old Danish *dāl*, Old English *dōm* for 'I do', *dād* for 'deed', English *do* and *deed*, old Frisian *duā*, Old Saxon *dōm* for 'I do', Middle Dutch *doen*, Middle Low German *dōn* and *dāt*, Old High German *tuom* for 'I do' and Middle High German *tuon* for 'do', 'make', 'create', 'give' and *tāt* and *tāte* for 'deed' and 'work'. Contemporary German has the verb *tun* and the noun *Tat*.

2.17. From the Indo-European Concept 'Mix' to the Germanic 'Conversational Speech'

In the last section we looked at the Indo-European concept ‘speech’, which changed to a new concept in the historical Germanic languages. In this section we discuss the opposite case. Here we describe and analyze how the roots for the concept ‘mix’ in the Indo-European languages developed to a specific linguistic realization as ‘conversational speech’ in the Germanic languages sharing one common Indo-European root. From the Indo-European roots **spereg-*, **pereg-*, **sperýg-*, **perýg-*, **sprĎg-*, and **prĎg-* a High German verb for 'move fast', 'mix', and 'disturb' exist. Germanic **sprekan* for 'speak', 'say', 'converse'. (Köbler) Talk is in Frisian *sprekke* ('speak') and *prate* ('speak', 'talk'). Talk is in Dutch *spreken* ('speak', 'speaking', 'speech'), and *praten* ('chat', 'chatter', 'speak'). Talk is in German represented by the verb *sprechen* with the meanings 'converse', 'discourse', 'pronounce', 'recite', 'see', 'speak', and 'talk'. The related noun is *Gespräch* ('call', 'conversation', 'dialogue', 'discourse', 'discussion', 'interlocution', 'interview'). This case is an example for the change from an abstract concept ('mix') to the concept 'speech'.

2.18. Semantic Shifts: Examples of Indo-European Roots for the Concept 'Speech' with Complete Semantic Changes of Meaning in the Germanic Languages and Reference as Loanwords

In this section we describe and analyze in several examples how the roots for the concept 'speech' within the Indo-European languages developed into a completely new semantic meaning in the Germanic languages sharing one common Indo-European root and loanwords. Our first example is Pokorny's etymon *ǵek-* is used for 'speak' and 'talk' in Proto-Indo-European. Sanskrit *yācati* means 'implore'. In the Indo-European etymology from Proto-Indo-European **ǵeg-* with the meanings 'say' and 'tell' derived Tokharian A and B *āks-* 'announce', 'proclaim', 'instruct', and 'recite'. Related are Armenian *asem* for 'say', Old Greek **ǵeg-* for 'he spoke', and Latin *aiō* for 'affirm', 'say yes', and 'say', and *adagiō* for 'proverb'. This is known as loanword in German. Our second example are Pokorny's etyma, which are listed for the action of unclear speaking; they are *baba-* (Pokorny's etyma 91, 92) for 'babble', 'babbling', 'unclear speech', *bal-bal-* (Pokorny's etymon 93) for 'babbling', 'unclear speech', *bar-bar-* (Pokorny's etymon 95) for 'babbling', 'unclear speech', *bata-* (95) for 'babble', 'murmur', 'meaningless stuttering', and *plab-* (Pokorny's etymon 831) for 'babble', 'prattle'. These roots find their realization in German 'plappern'. Our third example is the Proto-Indo-European root *or-* (Pokorny's etymon 781) for 'call', 'speak', 'talk', 'orate', which is often realized in the English language. Related to the etymon *ōr-* and *ar-* for 'call', 'speak', 'talk', 'orate' is Middle English *adouren* for 'adore', oracle for 'oracle', and *oratorie* for 'oratory'. Related are oration for an elaborate discourse delivered in formal or dignified manner, orator as a skilled public speaker, oratory as art of public speaking, oratory as place of prayer, and perorate for 'declaim', 'deliver long or grandiloquent oration'. Latin *adoro* means 'adore', *exorabilis* 'pliant', *exoro* means 'prevail upon', *oraculum* is an omen, *oratio* means 'speech', 'oration', and *ōrāre* 'pray', 'speak', and 'orate'. The root is realized in German in loanwords like *Orator* or *Oratorium*. The fourth example is the Proto-Indo-European root *tolku-* (Pokorny's etymon 1088) for 'speak', which is realized in English words. Related to *tolku-* are Middle English *elocucioun*, *allocation* for address, *circumlocution* for unnecessarily many words, *colloquium* for conference, and *colloquy* for conversation. Also related are *elocution* for effective public speaking, *grandiloquence* for bombast, lofty and pompous eloquence, and other rhetorical devices like *interlocution*, *locution*, *loquacious*, *obloquy*, *prolocutor*, and *soliloquy* as act of talking to self, and

ventriloquism for a vocalism appearing to come from source other than speaker. Latin has *allocutio* for 'speech' and *loqui* for 'speak' and *eloquor* for 'speak out' and related derivations. The root is realized in German in loanwords. The fifth example is the Proto-Indo-European root **k(ʹ)ēl-*, which has the meanings 'invocation' and 'charm'. Related is Old Greek *kēlēō* for 'put under a magic spell'. Related are Slavic **xvālā*, **xvālītī*, **xulā*, and **xulītī*, Germanic **xōl-a-*, Latin *calumnia* for 'false accusation'. The roots *kēl-*, *kōl-*, and *kəl-* have the meanings 'deceive' and 'enthrall'. Gothic *hōlōn* and *afhōlōn* mean 'talk falsely about someone', *hōl* means 'praising of oneself'. Proto-Germanic **xōla-n* and **xōlōn-* have the meanings 'vain speech' and 'slander'. Related are Gothic **hōlōn* for 'slander', Old Norse *hōl* for 'praise', and *hōla* for 'praise'. Norwegian *hōla* means 'flatter' and 'praise'. Old English *hōl* means 'vain speech', 'evil speaking without cause', 'calumny', 'slander', *hōlian* means 'speak evil of', 'slander', and 'calumniate'. Old High German *huolen* means 'deceive'. Our seventh example is the Proto-Indo-European root *eg-* for 'say', 'speak', which is realized in English *adage* 'prodigy' and Latin *adagium*, *āio* is used for 'I confirm', *prodigium* for monster, Old French *adage* for 'adage' and 'proverb', and classical Armenian *asem* for 'say'. The last example is the Proto-Indo-European root *kens-* for 'announce', 'proclaim', 'speak formally', which is realized in *ensor* for the early Roman magistrate serving as assessor, census taker, and inspector of morals. Latin and Greek *Cassandra* and *Kassandra* is used for a proper name. Latin *censo* means assess and tax. *Recensio* means enumeration. Sanskrit *śaṁṣati* means recite. Census is the early Roman population count and property evaluation. In German a *Recension* is a critical revision of a text. German uses *zensieren* for censor and the noun *Zensor* for censor. Also English has these loanwords for 'censor'. In these examples the original meaning of the Indo-European root changed to the specific meanings of a sub-concept of speech.

2.19. Examples of Complete Semantic Shift in the Germanic Languages

In this section we describe and analyse examples of complete semantic shift in the Germanic languages no longer representing the concept 'speech', while the Proto-Indo-European root was a representation of the concept 'speech'. In the Indo-European etymology from Proto-Indo-European **g^wet-* (Pokorny's etymon 480, 481) for 'speak' and 'talk' derived Armenian *kočhem* 'call', 'name', and 'invite'. Related are Proto-Germanic **kwiēan-*, **kwaēō*, **kwiēja-z*, **kwiējōn*, **kwaējan-*, and **kwēōia-* with the meanings 'say' and 'speak'. Gothic *k^wiēan* means 'say'. Old Norse *kveða* means 'say' and 'speak'; *kvið-r* means 'notice', 'statement', and 'judgement'; *kvǫð* is a responsibility; *kviða* is 'poem'. Related are Norwegian *kveda*, Swedish *kväda*, and Old Danish *kvädä*. Old English *cwēðan* means 'talk', 'say', 'speak', and 'explain'; Old Frisian *quetha* means 'say', 'speak', and 'mean'. Old Saxon *quethan* means 'say', 'speak', and 'mean'; *quidi* means 'speech' and 'word'. Related are Old Norse *kveða* for 'say', 'speak', 'utter', and 'declare'. Old Icelandic *kveðja* means 'greet' and 'salute'; *kviðr* is a statement. Icelandic *kveða* means 'say', 'speak'. Gothic **af-qīþan* means 'renounce'. Armenian *koč* means 'invitation' and *kočem* 'call', 'name'. Iranian Sogdian *zām* and *žāyem* mean 'say', 'speak'. Indian Sanskrit *gādati* is 'say' and 'speak'. Related are Middle Dutch *quedden*, Old High German *quedan* for 'say', 'speak', and 'mean', and *quettan* is used for 'greet'. Middle High German *quēden* (*quoden*, *koden*, *köden*, *kēden*) means 'say', 'speak', and 'sound'. Related to **g^wet-* are Old English *andcwis*, which means 'answer', 'response', *becwēðan* for 'say', 'assert', 'bequeath', *cwēðan*, *cwæð*, *cwædon*, *cweden* for 'say' and 'speak', *cwide* for 'statement', and *ge-cwēþan* for 'speak'. Middle English *bequest* and

biqueste mean 'will' and 'bequest'. *Bequethen* means bequeath. English *bequeath* means 'give', 'leave by will'. Old Frisian *quetha*, *queda*, *quan* mean 'say', 'speak'. Old Saxon *gi-queðan* means speak. *Queddian* is 'greet'. Old High German *gi-qedan* is 'speak'. Middle High German *quiden* and *kiden* mean 'say' and 'speak'. German *Quittung* means 'quittance', 'receipt'. Pokorny Etymon *jek-* for 'speak' and 'talk' is realized in Old English *gēogelere* for juggler. Middle English *jeopardie* means jeopardy. *jogelen* means 'juggle', *jogelour* is a juggler, and *juel* is 'jewel'. English *jeopardy* means 'danger', 'exposure to imminence of death, loss, injury'. A *jewel* is a precious stone ornament. *Jocose* means 'merry' and 'given to joking'. *Joke* is 'something said or done to provoke laughter'. Related are Icelandic *kuklari* for 'juggler', Latin *jocosus*, and Old French *jeu* for 'game' and 'play'. Old High German *gehan* means 'say'. *Gougulari* is a juggler. German *Gaukler* means 'juggler'. In contemporary German *Jongleur* for 'juggler'; *Juwel* exist also in German. The words of the Germanic historical languages do not fall into the range of the former concept 'speech' they originally derived from.

3. Conclusions: A Summary of Speech Types in Germanic Languages

With the analysis of the specific connotations of the semantic fields of words representing the concept 'speech' we can show that the concept 'speech' itself contains many additional meanings. We referred to those specific meanings as the sub-concepts of the main concept 'speech'. Contrastive rhetoric is a discipline aiming at the comparison of rhetorical issues in different languages. We studied here the different kind of speech as presented in Indo-European languages, which can be traced back to common roots. The concept 'speech' can be distinguished in different sub-concepts. We discussed the sub-concepts 'public speaking', 'speaking as an act of knowledge building', 'speaking as intentional speaking', 'persuasive speaking', 'religious speech', 'spiritual speech', 'speech as telling and counting', conversational speech', 'speech as interpretation', 'speech as mythos' 'legal speech' and 'argumentative, logical speaking' and 'demonstrative speaking'. We could show that when we compare the Germanic languages and Indo-European languages, we can find distinct concepts of speech in the Germanic language family. For example the sub-concept 'speech as religious speech' and 'juridical speech' derived from the same root; but the Germanic sub-concept refers to a social concept typical for the Germanic cultures, the law court. Also the sub-concept 'speech as conversation' present in other Indo-European languages can be distinguished from the negatively connoted type of unarticulated speaking in German, even though they both share the same Indo-European root. The sub-concept of 'rhetorical speech' in the Indo-European languages is changed in the Germanic language family to the sub-concept of 'legal speech' and the sub-concept 'speech as public speaking' developed in the Germanic languages to 'banishment' and 'order'. The sub-concept 'speech as interpretation' and 'speech as mythos' in the Indo-European languages is contrastive to 'speech as memory' in the Germanic languages. The concept 'speech' with realizations in other Indo-European languages, but without a realization in the Germanic languages exist. But also cases where no linguistic realisation of the Indo-European root in the Germanic languages, but in other Indo-European languages existed, we discussed; for example, the common sub-concept 'speech as intentional and spiritual speaking' did not develop in the Germanic languages beyond the meaning 'word'. We have also seen examples for a complete change of semantic meanings from the Indo-European Concept 'speech' to the concept 'do' in Germanic languages. From

the Indo-European concept ‘mix’ the Germanic conversational speech type developed. Changes of meanings obviously occur not just to one language within the Germanic language family, but also in other languages related to it. We can assume that the Germanic languages, which have the same semantic connotation of a word derived from an Indo-European root, have been closely related to each other and culturally shared common aspects of their lives reflected in the specific semantic connotations. So we could demonstrate that the semantic aspects of the specific characteristics of the Germanic languages are an important tool to access the linguistic research about this family of the Indo-European languages. This research approach supports the linguistic research of historical linguistics related to the Germanic languages from the field of semantics.

Bibliography

- Allan, K.; Robinson, J. A., 2011, *Current Methods in Historical Semantics*. Berlin, de Gruyter Mouton
- Anonymus, 2011, “Distribution of Language Families”, in: *Ethnologue: Languages of the World*, M. P. Lewis (ed.). Dallas, Texas, SIL International: http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=family, consulted on June 23, 2011
- Askedal, J. O., 2009, *Germanic Languages and Linguistic Universals*, Amsterdam; Philadelphia, John Benjamins Publishing Company
- Bakker, E. J., 1997, *Poetry in Speech: Orality and Homeric Discourse*, Ithaca, N.Y., Cornell Univ. Press
- Brugmann, K., 2011, *Elements of the Comparative Grammar of the Indo-Germanic Languages: A Concise Exposition of the History of Sanskrit, Old Iranian (Avestic and Old Persian), Old Armenian, Old Greek, Latin, Umbrian-Samnitic, Old Irish, Gothic, Old High German, Lithuanian and Old Bulgarian*, originally publ. London 1888, Muenchen, LINCOM Europa
- Cichosz, A., 2010, *The Influence of Text Type on Word Order of Old Germanic Languages: A Corpus-based Contrastive Study of Old English and Old High German*, Frankfurt am Main, Lang
- Dammel, A., 2010, “Strong-verb Paradigm Leveling in Four Germanic Languages: A Category Frequency Approach”, in: *Journal of Germanic Linguistics*, 22.4, 337-359
- Durrell, M., 2006, “Germanic Languages”, in K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Amsterdam, Elsevier Ltd, 53-55
- Gera, D. L., 2003, *Ancient Greek Ideas on Speech, Language and Civilization*, Oxford, Oxford University Press
- Giannakis, Giorgios K., 1997, *Studies in the Syntax and the Semantics of the Reduplicated Presents of Homeric Greek and Indo-European*, Innsbruck: Institute für Sprachwissenschaft
- Gramley, S., 2012, *A History of English: Language Contact and Internal Change*, London: Routledge
- Harbert, W., 2007, *The Germanic Languages*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Ilic-Vornhusen, Z., 2010, *Dictionary of Similar Words in Slavo-Germanic Languages: Dictionary of Similar Words in Germanic and Balto-Slavonic Languages*. München: AVM
- Köbler, G., 2006, *Indogermanisches Wörterbuch*, <http://www.koeblergerhard.de/germanistischewoerterbuecher/indogermanischeswoerterbuch/idgS.pdf> consulted on August 23, 2011
- Kroesch, S., 1923, *Germanic Words for "Deceive": A Study in Semantics*, Göttingen, Vandenhoeck and Ruprecht
- Lehmann, W., 2011, *A Grammar of Proto-Germanic*. <http://www.utexas.edu/cola/centers/lrc/books/pgmc06.html>, consulted on August 23, 2011

- Langer, Nils; Davies, Winifred V., 2005, *Linguistic Purism In The Germanic Languages*, Berlin, Walter de Gruyter
- Levisen, Carsten, 2012, *Cultural Semantics and Social Cognition: A Case Study of a Universe of Meaning*, Berlin, De Gruyter Mouton
- Lewis, C. T.; Short, C., 1879, *A Latin Dictionary*, Oxford: Clarendon Press:
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aentry%3Ddico2>, consulted on June 23, 2011
- Liddell, H. G.; Scott, R., 1940, *A Greek-English Lexicon*, Oxford: Clarendon Press
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0057%3Aentry%3Dlale%2Fw>, consulted on June 23, 2011
- Mel'čuk, Igor A., 2012, *Semantics: From Meaning to Text*, Amsterdam: Benjamins
- Pokorny, J., 2011, *Indo-European Lexicon*. Master PIE Etyma. Linguistics Research Center of the University of Texas.
<http://www.utexas.edu/cola/centers/lrc/ielex/PokornyMaster-X.html>, consulted on August 23, 2011
- Poster, C., 2012, "Logos and Rhetoric", in: *The International Encyclopedia of Communication*, W. Donsbach (ed.),
http://www.communicationencyclopedia.com/public/tocnode?id=g9781405131995_yr2011_chunk_g978140513199517_ss32-1, consulted on June 23, 2011
- Schwarze, C., 1991, "Concept Types and Parts of Speech with Special Reference to the Lexicalization of Region Concepts in French", in: *Journal of Semantics*, 8.4, 333-361.
- Sapir, E., 1921, *Language. An Introduction to the Study of Speech*,
<http://www.bartleby.com/186/9.html>, consulted on June 23, 2011
- Storli, I., 2010, "Court Sites of Arctic Norway: Remains of Thing Sites and Representations of Political Consolidation Processes in the Northern Germanic World during the First Millennium AD?", in: *Norwegian Archaeological Review*, 43, 128-144
- Starostin, S., 2011, *The Tower of Babel of StarLing Database*, http://starling.rinet.ru/cgi-bin/response.cgi?single=1&basename=/data/ie/germet&text_number=++1196&root=config, consulted on June 23, 2011
- Trudgill, P., 2011, *A Tale of two Copulas: Language-Contact Speculations on First-Millennium England*. In: *North-Western European Language Evolution* 62/63, 285-320

L'IMAGE DU VILAIN DANS LE ROMAN DE RENART¹

Abstract: Renardian's storytellers suggest to countryside men some images all deformed by their ideology of class. Thus, the rural constitute inside the tales an undistinguished race, considered as inferior. From a narrative and sociological point of view, this study focus on peasant has permits the best understanding of elements which enter in the representation of this character. Real or unreal elements, medieval ideology of the satire of the rustics characters, a reflect of the reality of the epoch, narratives constrained, enlarging necessities or droll exaggeration, hided or real intentions, all intermingled, merge, all enter in play of mutual interactions. However, in this tendency live on negative image, conventional and permanent of countryman which reveals of personal hatred expression of storytellers coming from the generation of aristocracy.

Keywords: image, literary and cultural stereotype, peasant, to be victim of.

Introduction

Le discours tenu dans la littérature médiévale, notamment dans les contes à rire² de la France concernant les paysans, reflète les images stéréotypées véhiculées par l'Église et combine racisme de classe et racisme culturel. Aussi bien dans la littérature courtoise³ que dans le théâtre⁴, le paysan est dépeint sous des traits péjoratifs qui l'affublent de vices et de défauts. Il prend l'appellation de vilain⁵, ployant dès lors, sur un archétype négatif, largement dominant.

La matière renardienne use et abuse de ces clichés sociaux pour camper à l'envi, sur la scène littéraire, ce personnage composite. Les conteurs connus⁶ ou anonymes, lui donnent, en effet, une allure peu engageante, peu reluisante. Le vilain, doté alors de tous les

¹ Yao Lambert Konan, Université de Bouaké, Côte d'Ivoire, yaolambertkonan@yahoo.fr.

² Les Fabliaux et *Le Roman de Renart* sont les principaux contes à rire de la France médiévale. Les Fabliaux, forme picarde du diminutif de *fable-fableau*, *fablel*, sont des récits versifiés à intention humoristique dont la morale est celle des bourgeois. Cette morale se moque de la bêtise et du vice sans nécessairement prétendre à les corriger ; elle salue la ruse et l'astuce même si elles sont mises au service des instincts bas ; elle s'amuse des tournures bizarres que peuvent prendre les événements sans chercher normalement à transmettre un quelconque message ; enfin, elle agréé la transgression des normes de la culture officielle.

³ *Yvain, le chevalier au lion*, de Chrétien de Troyes ; *Merlin* de Robert de Boron.

⁴ *Aucassin et Nicolette*. Cette œuvre littéraire française anonyme de la fin du XII^e siècle met en scène deux personnages opposés : le héros, Alcazin (paragramme d'*aucassa*, diminutif du mot occitan *auca* (oie)) est assez benêt en comparaison de Nicolette, jeune fille fûtée qui a toujours l'initiative.

⁵ Vilain est un nom et un adjectif issu du bas latin *villanus*, « habitant de la campagne », lui-même dérivé du latin classique *villa*, « ferme ». L'adjectif et le nom désignent « une personne non noble, un rustre ». Ils s'opposent donc à l'adjectif *courtois*, qui désigne « celui qui vit à la Cour ». Par extension et par rapprochement avec *vil*, l'adjectif est passé du domaine social au domaine moral. Vilain qualifie alors « celui qui a des sentiments laids, communs ». L'adjectif peut aussi avoir le sens de « mauvais, méchant ». Sur le plan physique, cet adjectif désigne aussi « ce qui est désagréable à voir, ce qui est laid, hideux ». En français moderne, il est employé comme intensif dans le contexte suivant : J'ai un vilain rhume. Cf. Olivier Bertrand et Silvère Menegaldo, *Vocabulaire d'ancien français*, Paris, Armand Colin, 2006.

⁶ Pierre de Saint-Cloud, auteur des branches II, les épisodes de Renart avec Chantecler, la Mésange, Tiecelein le corbeau, Tibert le chat et Hersent la louve, l'épouse de Ysengrin, et Va, Les plaintes de Ysengrin ; Richard de Lison, auteur de la branche XI, Renart empereur, et de la branche XVI, Renart et le vilain Bertaut et Le partage des proies et le Prêtre de la Croix-en-Brie, auteur de la branche IX, Brun, Renart et Liétart.

défauts, ne figure qu'à titre de repoussoir de l'élite militaire et cultivée (le héros preux et courtois). La tonalité d'ensemble de cette image fait de lui le parfait méchant, monstrueux, asocial, marginalisé, et pourtant très actif et indispensable aux trois ordres sociologiques¹.

Comment ce personnage est-il peint dans *Le Roman de Renart*²? Par quels procédés la fiction déstabilise-t-elle la représentation du vilain et quelles en sont les raisons? Est-il uniquement un contre-modèle, un biais pour proposer une exemplarité en creux ou un moyen de rencontrer, de découvrir "l'autre" en soi, ou encore une triste réalité de l'envers d'un système de pensée ignoble charriant racisme et haine?

L'étude, qui s'appuie sur la construction du portrait, sur les plans esthétique, éthique et idéologique, s'interroge sur l'exclusion du personnage mis en cause dans la littérature médiévale, notamment dans *Le Roman de Renart*. Existe-t-il un consensus autour de cet acteur figuratif? Cette catégorisation dépend-elle du point de vue du narrateur ou de la superstructure idéologique féodale?

I. Le vilain : stéréotype culturel et littéraire

« Si la littérature peut-être, non sans quelque rhétorique, définie comme un miroir de la société, il s'agit alors, bien sûr, d'un miroir plus ou moins déformant selon les désirs conscients ou inconscients de l'âme collective qui s'y regarde et, surtout, selon les intérêts, les préjugés, les névroses des groupes sociaux qui fabriquent ces miroirs et les tendent à la société ».

Ce sont en ces termes que l'historien Jacques Le Goff, dans son œuvre intitulée *Pour un autre Moyen Age, le paysan et le monde rural dans la littérature du Haut Moyen Age*³ pose le problème du rapport de la littérature avec la société médiévale, une constante dont la récurrence permet d'étudier les personnages humains, notamment les vilains dans *Le Roman de Renart*. Esquisser le portrait physique et dégager la moralité de ce personnage atypique excitent, dès lors, la verve des poètes renardiens. Mais auparavant, découvrons le nom du personnage.

1. La création onomastique

Dans *Perceval ou la quête du Graal*, Chrétien de Troyes écrit au vers 526 : « Car par le nom conoist en l'om. / On connaît l'homme à son nom. » Par ailleurs, Marina Yaguello souligne également l'importance du nom :

« Nommer revient à catégoriser, à organiser le monde. Les mots ont un pouvoir conceptualisant : le mot crée le concept tout autant que le concept appelle le mot. Une nouvelle activité, une nouvelle idée, une nouvelle réalité appelle une dénomination qui leur confère une existence. »⁴

Dans son article « Des vilains ou des XXIII manières de vilain »⁵, Edmond Faral affirme ceci : « Il y a en ce monde 23 sortes de vilains (23 est le nombre des lettres de l'ancien alphabet latin). » L'on distingue entre autres, l'archevilain qui annonce les fêtes

¹ Les trois ordres sociologiques (les classes sociales) de l'imaginaire féodal : les ecclésiastiques, les chevaliers et les vilains : ce sont, respectivement, ceux qui prient, ceux qui se battent et ceux qui labourent la terre pour nourrir les deux autres classes.

² Jean Dufournet et Andrée Méline, *Le Roman de Renart*, 2 volumes, Paris, Flammarion, 1985.

³ Jacques Le Goff, *Pour un autre Moyen Age, le paysan et le monde rural dans la littérature du Haut Moyen Age*, Paris, Gallimard, 1979, pp.131-144.

⁴ Marina Yaguello, *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique*, Paris, Seuil, 1981, p. 92.

⁵ Dans *Romania*, tome XLVIII, 1922, pp. 243-264.

sous l'orme devant l'église. Ici, le nom est composé de deux substantifs, ce qui est le contraire dans la littérature épique où les noms sont constitués d'un nom et d'un verbe. Ainsi, sont formés les noms des Sarrasins comme Casteble, Torneboeuf ou le nom de Cheval Brisegaut¹.

L'aspect remarquable chez le conteur renardien, est le rapport très étroit que ces anthroponymes entretiennent avec la trivialité. Aussi lisons-nous dans la branche I, Le jugement de Renart, Copevilain (v.656), Brisefaucile (v.663), Heurtevilain (v.657), Portecivière (v. 659), Brisefouace (v. 667), Trousseputain (v. 658) et Trousseanesse (v. 665). Loin d'être des fruits isolés d'une imagination gratuite, le procédé onomastique dérisoire, comme activité créatrice, est signifiant et porteur d'une charge idéologique avilissante. Au-delà de la recherche du comique redoublé par le jeu de l'énumération et même de l'action, l'on voit se profiler l'intention maligne du conteur : présenter le vilain comme un anti-héros. L'exemple le plus patent est celui de l'auteur de la branche I, Le jugement de Renart, qui a poussé le jeu de la parodie épique en se servant des noms dont il affuble les vilains qui poursuivent l'ours et sont présentés comme de faux héros.²

La problématique du vilain trouve ainsi sa source dans le concept ancien de la "vilenie" qui renvoie à tout ce qui est contraire à la noblesse, tout ce qui n'est pas élévation de corps, d'âme et d'esprit ; image que la littérature médiévale a hérité de la tradition ecclésiastique et qui, selon Jean Dufournet, n'a rien de réaliste.³

Noble / vilain : ce couple de vocables constitue, en réalité, la clef d'un système de valeurs construit sur une opposition entre la courtoisie et la vilenie. Opposition entre deux aspects sociaux (la Cour du seigneur et ce qui est extérieur à elle), certes, mais aussi entre deux manières d'être et de se comporter. Compte tenu des clichés, des images historiques et littéraires, le vilain, au Moyen Age, ne peut jamais porter le titre de héros au sens de la terminologie que Philippe Hamon donne à ce terme.⁴ Michel Zink, quant à lui, parle "d'hommage apitoyé" ou de "mépris haineux" des vilains⁵.

2. Un portrait en noir

2.1. Le physique

Comme personnage, le vilain est, bel et bien par sa présence, un programme plein dans la littérature médiévale, en général, et dans les contes à rire, en particulier ;

¹ *La Chanson de Roland*, montre un univers biparti, où deux ennemis s'affrontent inexorablement dans des combats très rudes. Ce qui a poussé les exégètes médiévistes à la qualifier par ces termes expressifs d'une : « apologie de la violence ; liturgie du génocide. » Le preux Roland incarne l'honneur héroïque.

² Sur ce procédé de création onomastique, cf. : Philippe Ménard, *Le Rire et le sourire dans le Roman Courtois en France au Moyen Age*, Genève, Droz, 1969, pp. 39-41 (noms des Français chrétiens) ; pp. 46-47 (noms des Sarrasins païens). Les pages intéressantes chez Micheline de Combarieu du Grès, dans « Image et représentation du vilain dans la chanson de geste et dans quelques textes médiévaux », *SENEFIANCE N° 5*, Paris, CUERMA / Librairie Honoré Champion, 1978, pp. 9-26.

³ Jean Dufournet, « Portrait d'un paysan du Moyen Age : le vilain Liétart dans Le Goupil et le paysan », in *SENEFIANCE N° 5*, Paris, Honoré Champion, 1990, p. 89.

⁴ Selon Philippe Hamon, le héros se définit par rapport à une base morale et des systèmes de valeurs : « Le héros est un personnage que le lecteur soupçonne d'assumer et d'incarner les valeurs idéologiques positives d'une société. Un personnage qui renvoie à l'espace culturel de l'époque sur lequel il est branché en permanence et sert au lecteur de point de référence et de discrimination idéologique. », cf. : *Texte et idéologie, valeurs, hiérarchie et évaluation dans l'œuvre littéraire*, Paris, PUF, 1999, p. 46.

⁵ Michel Zink, « La Suffisance du paysan dans la littérature française du Moyen Age », dans *DER BAUER*, in *Vandel des Zeit*, Studium Universalie, Band, 7, Bonn, 1986, pp. 35-48.

programme offrant au conteur la possibilité de choisir entre un éventail de prédicats pour construire celui qu'il veut présenter. Le vilain se présente dans l'esprit du conteur avec son lot de traits, non neutres parmi lesquels il prend ce qui l'intéresse. Il peut lui donner quelques défauts ou le charger copieusement avec de qualificatifs directs, d'attributs indirects, une sphère d'actions stéréotypées qui véhiculent des jugements de valeur, des conduites institutionnalisées par le code culturel et idéologique féodale.

Stéréotypé culturellement, faisant partie du troisième et dernier ordre de la société, celui des *laboratores*¹, représentant à l'intérieur de cet ordre un homme de statut social souvent inférieur dans la revue des états du monde², le vilain s'est vu associer les sèmes négatifs de laideur physique et de bassesse morale. Ainsi, dans le lexique, le paysan du Moyen Age est devenu un homme de basse extraction, à l'allure et au comportement critiquables.

La langue littéraire de cette époque qui cultive les couples synonymiques³ lui associe volontiers *fol*, *malvés* et l'oppose à *cortois*⁴. Il se décline selon au moins trois modèles. Le premier est celui du vilain presque sauvage, sorte d'incarnation de la communication avec l'Autre Monde celtique. Le second, celui du valet de ferme des plus rustres, le troisième, sans doute plus tardif, celui du vilain enrichi, qui possède biens et famille. Aux deux premiers types sont liés un portrait physique à charge⁵.

Si les conteurs de Renart n'ont pas suivi la voie de la caricature traditionnelle comme dans les fabliaux⁶, dans la comédie latine⁷ ou dans la littérature des XIIème et XIIIème siècles⁸, ils n'ont pas manqué, pourtant, de faire cas des soins corporels du personnage. Ils prennent en compte l'association conventionnelle du vilain et de la saleté sous la forme de la boue ou du fumier. D'où l'existence des expressions illustratives⁹ "*traire le fiens*" et "*espandre le fiens*", étendre ou entasser le fumier. Expression du dégoût

¹ Georges Duby, *Les Trois Ordres ou l'imaginaire du féodalisme*, Paris, Gallimard, Bibliothèque des histoires, 1978.

² Jean Batany, « La charpente médiévale du discours social », in *Europe*, N° 654, 1983, pp. 120-129.

³ Michel Bloch relève la synonymie entre « serf » et « vilain ». Le travail est servitude : il dégrade, avilit et aliène. Il affirme que « l'idée que les travaux agricoles ont quelque chose d'incompatible avec la liberté correspond à de vieux penchants de l'esprit humain », in *La Société féodale*, Paris, Albin Michel, 1939, p. 77.

⁴ Dans la branche VI, *Le duel judiciaire*, l'adjectif vilain est aussi utilisé comme le négatif de "cortois", courtois, pour marquer ce qui est bas, inconvenant, malhonnête ; bref, tout ce qui entre dans le concept de la "vilenie".

⁵ Le troisième sous-type n'est, généralement, pas caractérisé physiquement.

⁶ Dans la description physique du personnage, le premier paradigme des traits touche au corps (costume, soins corporels, morphologie). L'on retrouve ce procédé dans *Le vilain asnier*, *Le vilain au buffet*, *Bovyn de provins*, *Le vilain de Bailluel* et *Constant du Hamel*, qui sont des fabliaux.

⁷ *La Comédie latine en France au XIIème siècle*, sous la direction de Gustave Cohen, Paris, Les belles lettres, 1931 : Ainsi, dit le Geta de Vital de Blois : « je suis affligé d'une noirceur ironique et dégoûtante, et mes membres ont tous la même couleur, je suis pareil aux Ethiopiens ou aux enfants de l'Inde. », (vv. 333-335).

⁸ L'on y voit ces vilains monstrueux dont le portrait les rapproche à l'homme sauvage : le gardien des taureaux dans *Le Chevalier au lion* de Chrétien de Troyes qui a un front de « pres de deux espanz de lé » (v. 296) ; le bouvier d'*Aucassin et Nicolette*, XXIX : « Il était de haute taille, surprenant, laid et hideux. Sa hure était noire que charbon... », (vv. 12-14).

⁹ On les retrouve à plusieurs reprises : branche I, *Le jugement de Renart*, (v.670, v.673) ; branche VII, *La confession de Renart*, (v.42, v. 43 et v. 1998).

et de la saleté, ces groupes de mots sont aussi la caractéristique du travail manuel et agricole dans ce qu'il a de répugnant.

Le prêtre de la Croix-en-Brie, plutôt que de décrire lui-même son personnage, le vieux Liétart, fait preuve d'une originalité remarquable. Le portrait du vilain est, en effet, mis en relief par Renart : Liétart est galeux "*roigneus*" ; répugnant "*puanz vilain*" ; puant vilain, "*pugnais*". Assurément, ces injures ne sont pas inconscientes dans la mesure où elles font partie des traits paradigmatiques du personnage du vilain, opposé au chevalier¹.

Si, dans la plupart des textes médiévaux, la première caractéristique de la laideur physique du vilain est le leitmotiv de la démesure (haute taille, hypertrophie organique) de sa taille, qui s'allie à une force brute de caractère bestial, voire diabolique, l'auteur de Liétart procède, dirait-on, par l'antithèse de ce cliché : son héros qui est "*faibles et viauz*" apprend au lecteur ou à l'auditeur son invalidité : il est boiteux "*torz sui de deus hanches*". Déjà même, ce portrait physique est un signe de son statut d'exclu de l'ensemble des hommes normaux, conformément à la validité et à l'esthétique sociale médiévales, comme mentionné dans la branche X, Renart trompe Roenel le chien et Brichemer le cerf :

« La ou Noble tenoit sa feste, / Le jour où Noble donnait sa fête,
Ou asenblee ot meinte beste, / Qui réunissait une foule d'animaux,
Que tos li pais en fu pleins, / Tout le pays en était plein,
La n'ossast pas estre vileins, / Un manant n'aurait osé s'y présenter,
Qar ledement i fust botez. / Car on l'aurait mis à la porte sans ménagements.
N'en i ot nul ne fust dotez / Il n'y avait que des gens puissants et redoutés,
Et de haut pris et de haut non. / De haute valeur et de grand nom. » vv. 15-21.

Parfois muni d'une inquiétante massue, le vilain étale sa laideur : il présente des cheveux hérissés, un teint sombre (qu'il partage avec les Sarrasins²), en raison de son exposition permanente au soleil, une mine patibulaire, est mal habillé et sale des pieds à la tête. Sa rusticité le rapproche de la sauvagerie et de l'animalité. Il est d'une noirceur très remarquable. Il n'est souvent rasé ni tondu, et présente un corps plus velu qu'une esclavine.³ A cela, s'ajoutent une peau tannée par le vent et le soleil, des mains calleuses et parfois une odeur corporelle désagréable.

L'une des caractéristiques fondamentales du paysan dans les représentations littéraires et picturales, est, en effet, sa noirceur. Les mots latins, aussi bien que les termes français, portent la trace de ce préjugé. Les valeurs attachées au mot *candidus*, blanc, ont une connotation positive de beauté, d'éclat lumineux et de pureté ; la couleur noire, *ater* ou *niger*, sont connotés négativement : sombre, funèbre, funeste donc laid et mauvais. Aussi, les paysans ont-ils le visage systématiquement noirâtre dans les représentations, même s'ils ne sont pas halés par les intempéries. Cette couleur fait ressortir leur laideur physique et morale.

2.2. Le moral

Le traitement littéraire du vilain dans *Le Roman de Renart* se résume, a priori, comme stéréotypé. Ainsi, l'image retenue, parce que la plus colorée, la plus pittoresque et

¹ Les héros épiques sont coquets. Le chevalier s'occupe très bien de son corps et surtout de sa tenue vestimentaire. Généralement, dans les romans Courtois, les auteurs se soucient beaucoup de l'apparence extérieure de leurs personnages. Ils insistent alors sur le luxe du costume (manteaux de fourrure et tissus précieux pour les vêtements du temps de la paix.)

² Ce qui est frappant, lorsque l'on compare la représentation du Sarrasin avec celle du paysan, ce sont leurs points communs : mêmes visages grimaçants, mêmes traits grossiers, mêmes cheveux hirsutes, mêmes lèvres épaisses et même noirceur.

³ L'esclavine est un vêtement médiéval de fourrure de peu de valeur porté le poil à l'extérieur.

la plus saillante, laisse le souvenir d'un être dont la bestialité persistante déforme les traits en même temps qu'elle ankylose l'intelligence et abolit le sens moral. Son caractère se révèle généralement tout autant condamnable : le vilain est couard, peu serviable et colérique, tantôt rusé, tantôt borné, âpre au gain. Il a un comportement inquiétant.

Liétart, le paysan de la branche IX, Brun, Renart et Liétart, de l'œuvre est dit "*anvious*", c'est-à-dire égoïste, qui refuse la largesse et adore thésauriser. Cette attitude est aux antipodes de la morale aristocratique, de l'univers de libéralités dont Georges Duby retrace les contours :

« Dans la morale que cette aristocratie s'est peu à peu donnée, l'une des vertus primordiales est la largesse, c'est-à-dire le plaisir de gaspiller. Comme les rois de jadis, le chevalier doit avoir les mains toujours ouvertes et répandre autour de lui la richesse. »¹

Le vilain est présenté comme l'image inversée du chevalier tel que la littérature de fiction de l'époque le met en scène et tel que la littérature morale le définit. Le preux Roland constituant l'archétype et le modèle de toute la chevalerie, les conteurs de Renart, suivant en cela ce qui paraît constituer à la fois une tradition bien établie et un topos incontournable, dressent sur la tête des vilains une couronne de vices : avarice, félonie, maladresse, couardise. L'injure qui est souvent lancée contre Liétart est celle de "*fel*", félon. L'on reconnaît facilement au vilain, cela est une tradition, une propension à la trahison. Cupidité et trahison sont alors bonnes compagnes. Certes, un autre conteur a déjà employé la formule "*li vilein felon*" dans la branche I, Le jugement de Renart au vers 2582, mais avec le personnage de Liétart, l'expression prend toute sa signification.

Par ailleurs, le vilain qui est laid, sale, cupide, envieux, félon ou traître porte sur lui l'étoffe archétype de l'individu exclu de la communauté, notamment par son incapacité à intégrer la sphère des actions nobles (la chevalerie). Il est, en effet, incapable de manier avec dextérité et adresse l'épée, l'arme chevaleresque par excellence. Par deux fois, les conteurs utilisent le motif de l'épée rouillée possédée par le vilain. Dans l'épisode de Timer l'âne, Liétart sort une "*espee enrullee et frete*"², épée rouillée et ébréchée, dont il semble incapable de s'en servir puisqu'il en fait un usage maladroit.

De même la branche XII, Les vêpres de Tibert, montre un passage riche en éléments parodiques, où le vilain qui attaque Tibert le chat, assimilé à un diable, avait une épée presque usagée dont l'utilisation lui cause beaucoup de peine :

Au costé ot s'espee ceinte / Il a attaché sur le côté
Qui tote estei de roil teinte / Une épée toute rouillée
Qu'il ne pooit issir des és / Qu'il serait bien incapable
Ne ja par lui n'en istra més. / De tirer de son fourreau. (Branche XII, Les vêpres de Tibert, vv. 1217-1221).

Dans le même texte, un peu plus loin, un autre vilain parle de façon solennelle de son "*branc archer*", arc (v.1330) qu'il est en peine d'utiliser efficacement en regardant la "*meschine*", la maîtresse du prêtre frapper Tibert avec sa "*quenoille*", quenouille arme tout aussi triviale relativement à l'épée. Très souvent, à défaut de l'arme d'élite (l'épée), le vilain utilise ce qui lui tombe sous la main. L'environnement aidant, il a un armement primitif non approprié les "*bastons, maçues, haches*"³ qui sont, dans la littérature épique, les armes des païens (les Sarrasins).

¹ Georges Duby, *Guerries et paysan*, Paris, Gallimard, 1973, p. 288.

² Branche IX, Brun, Renart et Liétart, v. 1872.

³ Branche Ib, Renart teinturier, vv. 2582-2584 :

« Et li vilein félun cuvert / Et les sales paysans sournois

A l'opposé du beau et preux chevalier qui manie habilement l'épée, les conteurs dépeignent un tableau qui suscite un sourire ironique sur la couardise, la maladresse et la naïveté du vilain. A l'inverse du chevalier courageux et intrépide qui ne se laisse pas rebuter par les obstacles, le vilain demeure un perpétuel terrorisé. Avant même d'être attaqué, la réaction normale du vilain est la crainte, la peur, voire la fuite.

Dans la branche XII, Les vêpres de Tibert, le vilain apeuré par Tibert, pris pour un diable, défend ses co-habitants de s'aventurer à l'église avant de prendre ses jambes à son cou :

Sachés que il m'ont fait anui / Ils (le chat et le goupil) m'ont causé bien du tourment.
Et quand je voil laiens entrer, / Quand j'ai voulu entrer (dans l'église),
Si me pristrent a escrier, / Ils se sont mis à pousser des cris contre moi,
Et je m'en fui comme levres, / Que je suis parti sans demander mon reste.
Si m'en sunt ja prises les fevres / J'en tremble encore, j'en suis retourné
Et autre mal encore asez si ai esté espoantez. / Tant j'ai peur.
Que grant poor ai de mon cors / J'ai eu bien du mal à leur échapper.
Molt anuiz lor sui estors et encore me sivent il. / Car ils m'ont suivi.

Le vilain est un individu naturellement maladroit. Avec le motif littéraire renardien du "coup qui faut", l'on découvre la maladresse du vilain. Idéologiquement, la maladresse, comme défaut fait du vilain un étourdi sur qui s'abat comme un essaim d'abeilles la raillerie, la moquerie à l'endroit d'un rustre peu averti dans le maniement artistique des outils appropriés aux joutes.

Dans la branche IX, Brun, Renart et Liétart, l'exemple du paysan qui, dans sa précipitation mutile Timer l'âne, alors qu'il cherchait à porter un coup sur Hermeline, l'épouse de Renart, prise pour son époux (vv. 1870-1890), est très illustratif. La même scène est visible dans Renart le Noir, la branche XIII, où, par souci de variété, le conteur montre un vilain qui, au lieu d'une épée, utilise un bâton pour viser la tête du goupil. Soudain, le "coup faut" et le maladroit atteint la main du prêtre (vv. 1480-1490).

Le vilain est généralement perçu comme un simple d'esprit, un sot, un personnage qui manifeste les idées et ses sentiments avec une naïveté malade; une des raisons essentielles qui fait de lui une facile victime de Renart qui lui "fet croire", fait croire ce qui n'est pas. La branche III, Renart et les anguilles, le personnage fait le mort sur la voie ; par présomption, les vilains vendent sa peau avant de l'avoir écorché (vv. 41-100).

Par la crédulité du vilain, les conteurs ont pu intégrer aux schémas abstraits du personnage le motif de la bêtise, voire de la folie. Ainsi emploient-ils, quelquefois, l'adjectif vilain associé à l'adjectif fou pour caractériser, par une tournure négative, le comportement de Renart qui n'est "ni fou ne vilains".¹

Enfin, à la base de l'appellation du vilain, il y a une volonté manifeste qui va dans le sens d'une vision méprisante, dénigrante.

II. Les fondements des archétypes sociaux : de la victimisation du vilain

Si dans l'art, par l'intermédiaire de thèmes iconographiques tels que la Nativité, le vilain entre dans l'humanisme médiéval, la littérature, le plus souvent, l'en exclut ou le place dans son bestiaire tératologique. Pourquoi ce mépris et cette haine, alors que la ruralisation, dès le XIII^e siècle, a fait des *rustici* l'instrument essentiel de la production

A cuinnies et a maçies / Armés de cognées et de massues
Vient corant parmi les ües. / Accourir par les rues. »

¹ La branche XXII, Le labourage en commun, au vers 40.

et du profit? Quel est donc son arrière-fond sociologique et, plus particulièrement, les causes qui ont pu déterminer la naissance de ce courant anti-paysan?

Dans une étude s'intéressant au temps du *Roman de Renart*, Jean-Marie Chalaris distingue deux tendances dans la représentation des vilains: une tendance primitive, plutôt littéraire et qui se contente de clichés (la topique bien connue du vilain hideux, bestial, stupide et naïf) ; une autre, secondaire, plus politique greffée sur la première, qui s'attaque au paysan enrichi, parvenu, issu de la *vilenaille*, dangereux pour l'ordre social¹.

Le vilain qui n'est ni noble, ni clerc représente assurément, dans les rapports décrits par la structure trifonctionnelle, la force des dominés. Et la fonction littéraire du personnage ne trahit en aucune manière la vision idéologique féodale qui délimite son espace de vie.

1. La délimitation spatiale

L'univers du paysan médiéval s'inscrit dans un milieu naturel hostile. En cela, il appartient au domaine sauvage de la nature, par opposition au domaine cultivé et policé du château et de la ville². Le paysan est le villageois dont l'espace de vie est la forêt, lieu sauvage par excellence. L'étymologie en témoigne : *silva* (la forêt) dérive de *silvaticus* (l'homme de la forêt), de *salvaticus*, signifiant sauvage. Il évolue dans un décor fantastique, composé d'éléments imaginaires et étranges. Sa marginalisation s'explique par le jeu des oppositions, à travers le lexique. Le mépris qui écrase les ruraux est attesté par certains glissements sémantiques³. Au Moyen Age, en effet, l'opposition nature / culture s'exprime à travers l'opposition entre ce qui est domestiqué, bâti et habité – ville, château et village autour du château – et ce qui est proprement sauvage, la forêt et l'océan. Aussi, les hommes vivant au contact de la forêt appartiennent, aux yeux des Clercs et des personnes habitant la ville ou le château, à une sous-humanité, à mi-chemin entre l'homme et la bête⁴.

Sur le plan spatial, la mobilité du paysan est strictement limitée. Elle va de la demeure à l'essart, par opposition aux personnages renardiens qui peuvent passer de leur domaine à la Cour royale en passant par l'essart du vilain.

Le paysan est caractérisé par sa folle ardeur au travail et son impiété ; notions d'ailleurs liées. Pauvre le plus clair du temps (expression de sa condition d'exploité), il se lève avant le jour pour se rendre à son labour ou pour rejoindre son fumier. Il est considéré comme dangereux, mécréant, ne craignant pas Dieu, ne révéant aucun homme. Il présente le type du *Rusticus*, ignorant et illettré, un rustre au double point de vue moral et social. L'on aurait vu dans cet acharnement au travail une qualité. Mais, l'idéologie chrétienne qui privilégie la vie contemplative y trouve une malédiction ; le travail est une malédiction, s'y livrer ne peut être pour l'homme bien né qu'une pratique ascétique. Georges Duby le confirme :

¹ Jean-Marie Chalaris, *Le vilain dans la littérature des XII^{ème} et XIII^{ème} siècles*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Nice, 1978. Cf. également : Erich Köhler, *Aventure chevaleresque : idéal et réalité dans le Roman Courtois*, Paris, Gallimard, 1974, pp. 16-116.

² D'ailleurs, le vocabulaire en garde la trace : *rustre*, vient du latin *ruris*, la campagne, et son sens s'oppose à urbanité et civilisation qui viennent respectivement de deux mots latins qui signifient ville et cité, *urbis* et *civitatis*.

³ Durant le Haut Moyen Age, "rusticus" est un terme très général qui désigne celui dont l'essentiel de l'existence se passe à la campagne et qui est donc étranger aussi à la culture des villes.

⁴ Rappelons, à titre de curiosité, que dans les systèmes proprement rituels qui nous sont familiers, les victimes sont, presque toujours, des animaux. Vivant parmi les animaux, les paysans sont, par voie de conséquence, assimilés à eux (rapport de contiguïté).

« A Citeaux, les tâches manuelles étaient tenues pour des exercices de mortification ; et les Vaudois eux-mêmes, pour être vraiment pauvres refusaient de travailler de leurs mains. »¹

Cette idéologie propose aux riches un idéal de perfection : la pauvreté, le dépouillement, le mépris de cet argent que les hérésiarques et les prédicateurs orthodoxes du XII^{ème} siècle tiennent, comme le faisaient les moines de l'an mille pour une souillure de l'âme. Or, l'acharnement du vilain au travail s'explique, pour une large part, par l'âpreté au gain et par cupidité. Le paysan Liétart de la branche IX du texte renardien veut avoir toujours et beaucoup, et un arrêt de sa machine de production le met hors de lui. Il maudit son bœuf Rougeaud exténué. Il n'en faut pas plus pour que cette imprécation sonne le glas de sa tranquillité : le loup le menace, il est sauvé par Renart à qui il refuse la gratitude. Son but est de garder tout (le bœuf, le coq) pour lui seul. Il s'oppose même dans le récit au Comte Thibaut qui prodigue plus de cent marcs pour la fête de la Pentecôte.

2. Le vilain, un être anonyme et indifférencié

La représentation du vilain se confond avec celui des esclaves antiques du théâtre latin du XII^{ème} siècle, esclaves caractérisés par leur couardise, leur ruse, leur déloyauté, leur cupidité, leur sexualité débridée, leur laideur physique, leur noirceur et leur puanteur.

Dans *Le Roman de Renart*, le portrait des vilains manifeste les préjugés des Clercs contre les paysans à qui ils reprochent leur grossièreté et leur enrichissement. Ces érudits de l'époque à la personnalité fort différente mais, pour la plupart, familiers des réalités quotidiennes, pleins de mépris pour les manants et les desservants de campagne, ont cherché, non seulement, le plus souvent, à faire rire leur public², cultivé ou non, et à s'amuser eux-mêmes par des moyens variés, mais aussi et surtout à nier, en raison de l'idéologie trifonctionnelle, l'existence des paysans.

Qu'il s'agisse de Constant des Noues³, de Liétart⁴ ou de Bertaut⁵, ils sont à l'ordinaire bien nantis : le second ne conduit-il pas un attelage de huit bœufs ? Liétart apparaît comme un vilain qui a su profiter de l'essor du monde rural des XII^{ème} et XIII^{ème} siècles pour s'enrichir. Mais, cet enrichissement se traduit chez lui par une soif d'ascension sociale et de mœurs que l'évêque de la Croix-en-Brie condamne fermement. Cette ambition sociale est contraire à la hiérarchie de la société, garante de l'ordre voulu par Dieu. En cette première moitié du XIII^{ème} siècle, évoquer, en effet, l'orgueil du vilain consiste au rappel que tout ce qui est étranger à la classe féodale est susceptible de compromettre un ordre jusque-là bien établi. Et le rappeler invite cette société à se montrer vigilante.

La signification idéologique de la fin de la branche IX est très édifiante. Elle crée, en effet, une relation de dépendance exemplaire entre Renart (noble) et Liétart (vilain) ; ce dernier devient l'homme lige du goupil. Malgré son "statut de paysan conquérant", sa richesse, le vilain ne peut changer sa condition naturelle d'homme appartenant au noble. Renart s'impose à Liétart en tant que Seigneur.

Pour l'auteur de la branche IX, Brun, Renart et Liétart, le troisième ordre doit demeurer soumis à l'exploitation des deux autres. Renart le confirme :

¹ Georges Duby, *Guerries et paysans*, op. cit, p. 288.

² La société policée de l'âge classique médiéval rit de l'apparence du vilain, de ses mœurs bestiales. Il y entre l'intention d'humilier, de disqualifier ceux qui, dans la scène du monde, se présentent parfois comme des rivaux, à savoir les parvenus de la plèbe.

³ La branche II, Renart et Chanteclerc le coq.

⁴ La branche IX, Brun, Renart et Liétart.

⁵ La branche XVI, Renart et le vilain Bertaut.

« Vilein doit vivre de cardons / Le paysan doit vivre de chardons
Mes moi et ces autres barons / Tandis qu'à moi et aux autres grands personnages
Lait l'en les bons morsaus mangier. / Doivent revenir les bons morceaux. »¹

Le vilain jouit ainsi d'un statut social inférieur relevant à la fois du jeu littéraire et idéologique. Le schéma général des conteurs renardiens consiste à le ridiculiser, que ce soit par la plus voyante des caricatures ou par un dénigrement plus subtil, comme celui élaboré par Philippe Ménard.² Le vilain ne peut alors jouer un rôle positif qu'à condition d'être maintenu dans son état d'inférieur.

Un mal aimé indispensable : le vilain est le titre donné par Roger Bellon au chapitre XVII de son étude.³ Après avoir replacé ce personnage dans la tonalité d'ensemble de la littérature médiévale, vu sa place dans le récit renardien, l'intitulé se justifie entièrement. Le portrait du manant est en droite ligne la meilleure démonstration de son état d'exclu dans la société féodale. Il ne s'agit pas d'une exclusion à titre individuel, mais d'une exclusion due à l'appartenance de l'individu à une catégorie sociale. L'on constate une situation fidèle aux principes fondamentaux de la société de l'époque, aux liens qui unissent, entre eux, les différents ordres dans une hiérarchie divine et fixe. Le vilain doit faire son salut où il est né, parce que Dieu a voulu qu'il naisse là. Il n'est pas de salut pour le transfuge qui est, en règle générale, un traître en puissance destiné à la condamnation. L'évolution sociale lui est donc interdite, puisque porteur de la faute de Caïn, dit-on. L'Eglise, en premier lieu, est la première responsable de cette propagande. Elle affirme, dans sa doctrine officielle, l'existence d'un type d'homme né pour obéir, car privé des vertus de l'entendement. Relayée ensuite, par les nobles.

Les auteurs de *Vivre au village au Moyen Age*, les culpabilisent. Ils distinguent, en effet, deux types de discours :

« Le discours mystificateur des Clercs promettant la vie éternelle en échange d'une soumission inconditionnelle ici-bas, le discours mythifiant des nobles destinés à accréditer soit le bonheur idyllique des gens de la campagne, soit leur caractère d'infra-humanité. »⁴

Dans tous les cas, cela permet à ceux qui prient (les Clercs) et à ceux qui combattent (les Nobles) d'exploiter en toute bonne conscience ceux qui travaillent (les paysans). Marie-Thérèse Lorcin ne voit là que l'usage : « L'attitude des clercs, des chevaliers et des bourgeois à l'égard des paysans est le dédain, sinon le dégoût qui découle d'une tradition »⁵.

La littérature médiévale se complaît dans la présentation d'individus égoïstes, rusés, charpardeurs, étalant, de surcroît, leur indigence face aux agents seigneuriaux. Les conteurs renardiens respectent cet usage. Les paysans sont à la fois victimes du montage

¹ Branche VII, Renart mange son confesseur, vv. 297-299.

² Philippe Ménard, *Le Rire et le sourire dans le roman courtois en France au Moyen Age : 1150-1250*, Genève, Droz, 1969, p. 105, chapitre : Les estats du monde : les vilains. Il évoquait d'ailleurs à l'occasion le père putatif et la mère de Tor. Philippe Ménard notait enfin que le vilain est peu heureux en amour, puisque souvent dotée d'une femme pastourelle, charmante et appétissante pour autrui (dans les fabliaux, elle est destinée au prêtre). Et il rappelle l'existence des chansons de mal mariées, qui permet de stigmatiser les mariages mixtes d'un riche vilain à une jeune fille noble, mais désargentée. Brunmartin, l'épouse de Liétart, dans *Le Roman de Renart* (branche IX), en est un modèle.

³ Roger Bellon, *Diversité et unité dans Le Roman de Renart*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Lumière de Lyon, 1992.

⁴ Monique Bourin et Robert Durand, *Vivre au village au Moyen Age : les solidarités paysannes du XIème au XIIIème siècle*, Paris, Messidor, 1984, p. 9.

⁵ Marie-Thérèse Lorcin, *La France au XIIIème siècle*, Paris, Nathan, 1975, p. 44.

littéraire et de l'idéologie féodale. Ceci est d'autant plus vrai que *Le Roman de Renart* est une œuvre satirique à coloration, tour à tour, cléricale et féodale fonctionnant dans la vision de la structure sociale tripartite. La permanence de cette tripartition conduit Jean-Claude Rivière à écrire :

« L'idéologie tripartite n'est pas une construction philosophique arbitraire. Ce n'est pas un pur produit de l'esprit, mais bien l'esprit lui-même. C'est une conception globale de l'univers et des forces qui l'orientent et le sous-tendent, sorte de vision réaliste des équilibres et des tensions nécessaires au bon fonctionnement de la société et du cosmos. »¹

Les idées de l'époque médiévale qui sont des reflets plus ou moins directs, plus ou moins fidèles des conditions sociales, culturelles et politiques dépendent de cette construction régie par un canevas divin. Les conteurs renardiens, issus en majorité de la clergie, cultivent une haine contre les vilains auxquels l'on reproche des mœurs incompatibles avec la morale chrétienne. Travailleurs acharnés, en effet, ces paysans ignorent le loisir, la largesse, la vie facile, et cette âpreté choque les poètes.

Le traitement des personnages rustiques est révélateur de l'idéologie de l'époque. Les conteurs attribuent un rôle de victimes aux paysans : dans les liens vassaliques (nobles, clercs, bourgeois possédants et vilains), les personnages du monde rural sont constamment vaincus et dominés. S'appuyant sur le principe de division fonctionnelle, les conteurs renardiens expriment leur hostilité envers les paysans parvenus sous la forme d'un dicton grivois : "Ne mets pas de rat dans ta bourse, si tu ne veux pas qu'il te mange ce qui pend". L'allusion est faite aux dangers que comporte le décloisonnement des classes. Ces auteurs entendent ainsi marquer la distance et dresser une barrière entre les gens de la hiérarchie et ceux du bas. Fustigeant, par ailleurs, celui qui ose sortir de son « ordre », ils assignent à chacun une place définitive, un rang dont il ne peut sortir sans encourir l'anathème pour orgueil.

La critique est mise au service d'une idéologie de classe qui n'a rien - et ne peut rien avoir - d'égalitaire ni même de démocratique malgré les impulsions qu'elle reçoit par le bas².

Le mépris à l'égard des vilains semble avoir été dicté, à l'origine, par un sentiment de peur viscérale. Telle est la raison de cet antagonisme de classe. Les récits qui aboutissent au châtement des protagonistes montrent qu'en marge de la fiction, le rustre apparaît comme dangereux lorsqu'il cherche à sortir de sa condition et à s'infiltrer dans les couches sociales supérieures. Il peut alors menacer leurs intérêts. Le conteur issu de la classe dominante le destine à la dérision et à l'échec³. La satire est donc à considérer comme une arme de combat à des fins préventives.

Pour que la différence puisse jouer, il faut qu'il y ait un possible transfert, puis un rejet ; il faut, en d'autres termes, que la victime désignée (le vilain) ne soit ni trop ni pas

¹Jean-Claude Rivière, *Pour une lecture de Georges Dumézil, Introduction à son œuvre Nouvelle école*, N°21-22, 1972, Cf. : Idéologie Tripartite, p. 29.

² Parler d'une idéologie de classe alors que l'on a affaire tantôt à une noblesse de Cour, tantôt à un patriciat bourgeois peut paraître à juste titre réducteur. Sans vouloir nier des différences qui sont allées jusqu'à l'opposition et au conflit, l'on peut admettre, cependant, une identité de point de vue de la part des classes tout à fait dominantes. Menacé dans son hégémonie par la revendication populaire - en fait par ceux qui sont exclus de la puissance - l'élite au pouvoir réagit chaque fois en maintenant rigoureusement les divisions sociales.

³ A. Fiorato, « Rustres et citadins dans les nouvelles de Bandello », in *Ville et Campagne dans la littérature italienne de la Renaissance*, tome I, Le Paysan Travesti, C.I.R.R.I., Université de la Sorbonne Nouvelle, 1976.

assez étrangère à la communauté. Par là s'éclaire aussi, semble-t-il, l'ambiguïté qui entoure la figure du vilain qui, d'une part, assure la survie de la société et, d'autre part, se trouve sacrifié sur un plan symbolique. Formellement intégré à la société en tant qu'être humain, il est soumis à un processus de déshumanisation dans le contexte littéraire. Le vilain remplit ainsi une double fonction : nourrir le corps social, et le libérer de ses humeurs nocives, le remède participant de la même nature que le mal. Une société s'immunise donc contre les agressions extérieures, renforçant ses défenses en instituant symboliquement un agresseur, un intrus qu'il faut chasser de la place. En même temps, elle canalise les tensions intestines, les rivalités ; polarise sur la victime des germes de dissension et les dissipe en leur proposant un assouvissement partiel.

Mais, à partir du XIII^e siècle, les préjugés avilissants de la classe supérieure à l'égard des vilains volent en éclat, en raison du déclin de la toute puissance de l'Eglise. Le vilain repoussoir est un topos ancien, dépassé. La place est maintenant faite au vilain intelligent et sensible, personnage nouveau venu sur la scène littéraire¹.

Conclusion

La satire dans *Le Roman de Renart* dirigée contre le monde rural s'origine dans les préjugés culturels. Refus délibéré ou réflexe de caste, force est de constater que les conteurs donnent du paysan une représentation, somme toute, assez utopique et, dans l'ensemble, non exempte de mépris. Mythifié ou, le plus souvent, ridiculisé, le personnage du vilain est destiné, de toute façon, à un rôle marginal de faire valoir ou de repoussoir des valeurs nobiliaires.

Si cette critique est un moyen d'exorciser le danger dont la paysannerie est "naturellement" porteuse, elle semble répondre aussi à un besoin plus profond de différenciation. D'après les textes étudiés, il est reconnu que le paysan est effectivement destiné à incarner le rôle de victime, aimantant vers sa personne toutes les tensions et toutes les haines, assouvissant aussi un désir de supériorité chez ses contemporains. Haïssable parce que différent, le vilain ne saurait exister autrement que par cette différence, dont chacun a besoin pour nourrir sa passion antagoniste. Ainsi s'explique le fait que le paysan soit maintenu en marge de la société, sans être totalement banni.

Bibliographie

- Batany Jean, 1983, « La charpente médiévale du discours social », in *Europe*, N° 654, pp. 120-129.
Batany Jean, 1994, « Collision de stéréotypes et formation d'un néo-discours dans la littérature médiévale », in *Le stéréotype : crise et transformation, Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle*, 7-10 octobre 1993, Presses Universitaires de Caen, pp. 91-99.
Bellon Roger, 1992, *Diversité et unité dans Le Roman de Renart*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Lumière de Lyon.
Bertrand Olivier et Menegaldo Silvère, 2006, *Vocabulaire d'ancien français*, Paris, Armand Colin.
Bloch Michel, 1939, *La Société féodale*, Paris, Albin Michel.

¹ Cf. : les études de Marie-Thérèse Lorcin, « Des paysans retrouvés : les vilains du XIII^e siècle d'après quelques textes en langue d'oïl » in *Cahiers d'histoire*, Revue en ligne, mai 2009, Pierre Jonin, « La révision d'un topos ou la noblesse du vilain », in *Mélanges Jean Larmat. Regards sur le Moyen Age et la Renaissance (histoire, langue, littérature)*, Presses de l'Université de Nice, 1983, pp. 177-194 et Jean Batany, « Collision de stéréotypes et formation d'un néo-discours dans la littérature médiévale », in *Le stéréotype : crise et transformation, Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle*, 7-10 octobre 1993, Presses Universitaires de Caen, 1994, pp. 91-99.

- Bourin Monique et Durand Robert, 1984, *Vivre au village au Moyen Age : les solidarités paysannes du XI^e au XIII^e siècle*, Paris, Messidor.
- Chalaris Jean-Marie, 1978, *Le Vilain dans la littérature des XII^e et XIII^e siècles*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université de Nice.
- Combarieu Micheline de du Gres, 1978, « Image et représentation du vilain dans la chanson de geste et dans quelques textes médiévaux », in *SENEFIANCE N°5*, Paris, CUERMA / Librairie Honoré Champion, pp. 9-26.
- Duby Georges, 1973, *Guerries et paysan*, Paris, Gallimard.
- Duby Georges, 1978, *Les Trois Ordres ou l'imaginaire du féodalisme*, Paris, Bibliothèque des histoires, Gallimard.
- Dufournet Jean, 1990, « Portrait d'un paysan du Moyen Age : le vilain Liétart dans *Le Goupil et le paysan* », in *SENEFIANCE N° 5*, Paris, Honoré Champion, pp. 89-93.
- Dufournet Jean et Meline Andrée, 1922, *Le Roman de Renart*, 2 volumes, Paris, Flammarion, 1985.
- Faral Edmond, « Des vilains ou des XXIII manières de vilain », in *Romania*, tome XLVIII, pp. 243-264.
- Fiorato A., 1976, « Rustres et citadins dans les nouvelles de Bandello », in *Ville et Campagne dans la littérature italienne de la Renaissance*, tome I, *Le Paysan Travesti*, C.I.R.R.I., Université de la Sorbonne Nouvelle.
- Gustave Cohen, 1999, *La Comédie latine en France au XII^e siècle*, Paris, Les belles lettres, 1931.
- Hamon Philippe, *Texte et idéologie, valeurs, hiérarchie et évaluation dans l'œuvre littéraire*, Paris, PUF.
- Jonin Pierre, 1983, « La révision d'un topos ou la noblesse du vilain », in *Mélanges Jean Larmat. Regards sur le Moyen Age et la Renaissance (histoire, langue, littérature)*, Presses de l'Université de Nice, pp. 177-194.
- Köhler Erich, 1974, *Aventure chevaleresque : idéal et réalité dans le Roman Courtois*, Paris, Gallimard.
- Le Goff Jacques, 1979, *Pour un autre Moyen Age, le paysan et le monde rural dans la littérature du Haut Moyen Age*, Paris, Gallimard.
- Lorcin Marie-Thérèse, 1975, *La France au XIII^e siècle*, Paris, Nathan.
- Lorcin Marie-Thérèse, 2009, « Des paysans retrouvés : les vilains du XIII^e siècle d'après quelques textes en langue d'oïl », in *Cahiers d'histoire*, Revue en ligne.
- Menard Philippe, 1969, *Le Rire et le sourire dans le Roman Courtois en France au Moyen Age : 1150-1250*, Genève, Droz.
- Riviere Jean-Claude, 1972, *Pour une lecture de Georges Dumézil, Introduction à son œuvre Nouvelle école*, N°21-22.
- Zink Michel, 1986, « La Suffisance du paysan dans la littérature française du Moyen Age », dans *DER BAUER*, in *Vandel des Zeit*, Studium Universalie, Band, 7, Bonn, pp. 35-48.

FROM “NEGRO” TO “AFRICAN AMERICAN”: THE EVOLUTION OF BLACKS’ IDENTITY REFERENT IN AMERICA¹

***Abstract:** Blacks in America have gone through a long process of identity quest often in a hostile environment. Throughout their American experience, they have been successively referred to as “Negro,” “New Negro,” “Blacks” and finally “African Americans.” These different referents traced the change in their identity according to the reality they were faced with at specific periods. Indeed, such periods as the 1920s, the 1960s and the 1980s were important landmarks that characterized this change. Thus, the expression of cultural heritage, the feeling of racial pride, the expression of a double identity (African and American), were in turn developed as the passage from slavery to freedom and self-assertion or from rejection to recognition.*

***Keywords:** Negro, “negroization”, black, African American, identity referent.*

Introduction

Since their first contact with America, Blacks have lived a very traumatic experience. From slavery up today, they have traveled a long journey, wearing different identities depending on how the American society regards them or how they view themselves. During the period of slavery, they were referred to as “Negroes.” Then the 1920s witnessed a shift in this identity to “New Negro” or “Afro American.” This period was essentially marked by a conscience awakening from the Blacks with regard to their cultural heritage. It was, in fact, a period of an ideological attempt to be reconnected with the ancestral land. As a continuum of this shift, the 1960s focused on a greater interest in “blackness,” a feeling of racial pride. This was a stage where being Black was no longer lived as a handicap or a prejudice but as a pride (e.g. “I’m Black and I’m Proud” as James Brown would sing it). Since the 1980s, another expression of black identity erupted. It stemmed from the geopolitical context of claiming attachment to a particular place of the world. Thus as American minorities sought more and more to demonstrate this attachment (Chinese Americans, Hispanic Americans, Japanese Americans, Latin Americans), Americans of African descent thought it opportune to find a term that could better express their ties to Africa. The idiom “African American” therefore came out to define their double identity. It referred to both their “Africanity” and their “Americanity.” By choosing to analyze the shift from “Negro” to “African American,” this project intends to demonstrate the evolution of the Blacks’ identity referent all along their American history, from pejorative to recognition. In this purpose, attention will be paid to a constructivist perception of identity, that is to say a dynamic, permanent process by which Blacks deconstructed the stereotypes leveled at them and constructed their identity through a confrontation with the norms of the dominant culture. This will help to articulate that their struggle during the periods understudy is all meant to enhance their image.

1. The “negroization” of the Black

Around 1442, while in search of a sea route to India, slave-trade Portuguese came across Sub-Saharan Africans. They first referred to them as “negroes,” a Spanish word meaning black. Later, in the mid-1600s, with the development of slavery, the term became

¹ Kouadio Germain N’Guessan, University of Cocody, Abidjan, Côte d’Ivoire, kouadiogermain@yahoo.fr.

known in America. At first neutral in connotation, it gradually became more derogatory as slavery became a legal institution, narrowing the relationship between masters and slaves. It was finally capitalized as an identity resource to typify all people of Sub-Saharan African origin. But what I term “*negroization*” is not the geographical reference to the origin of these Blacks who were brought in the Americas against their will. I rather hint at the process by which, through their interaction with slaveholders, they were categorized and relegated to the rank of property. “*Negroization*” therefore circumscribes to the environment of segregation and ill-treatment in which Blacks were made to live and how they were thought of by Whites. It also articulates the master/slave paradigm that Hegel so skillfully developed. In fact, for Hegel, man’s self-consciousness is always nurtured by a desire for recognition by the other. But when this ultimate goal is mired, then it gives way to a conflict that operates as a perilous struggle, a fight for death between two adversaries who want to force recognition from one another, without reciprocating. The adversary wanting recognition without reciprocating becomes the master. Conversely, the other who recognizes but is not recognized becomes the slave. In this dialectic, the master gains recognition and reduces the slave to an instrument of his will, a convenient means of fulfilling his needs. But paradoxically, both adversaries must live insofar as the death of one of them deprives the other of recognition. In these circumstances, the sole way out is that the one, the master, adopts the principle of “conquer or die” and risks his life till he is recognized. The other, the slave, submits for fear of death. He therefore decides to become a slave and live. The master’s idea of himself and his self-worth are reflected back to him by recognition from the slave. He elevates himself and is elevated to human life and reveals as an autonomous, determining consciousness while the slave is reduced and reduces himself to animal life, becoming a dependent, determined consciousness (Bulhan, 1985, 102-104). This is what exactly happened during American slavery. Because the master wanted to assert his self-worth and attain self-consciousness as a human being, he needed the slave upon whom to exercise his oppression. And the slave, too, in order to get recognition and survive, had to behave in a docile way (even if there were some individual and collective examples of slave rebellions in the colonies as a resistance to bondage).

Through slavery, the Negroes were demeaned and assimilated to livestock. Their identity was constructed through racial segregation and an extreme otherness. Their status as slaves and as members of a racial minority developed simultaneously, since there was no tradition of slavery or of racial discrimination in the colonies to inform their initial status (Weinstein and Gatell, 1968, 313). The enormities inflicted upon them were that slaveholders permanently regarded them as property rather than as human beings. As a consequence, he treated them in a complete indifference. He saw them suffer privations and writhe under blows. All his life, he regarded them as domestic animals, heard them stormed at and saw them cuffed and caned. Thus, treating them as animals was for most slave holders a mere matter of course and made no impression of their mind. Slaves were often “tortured by iron collars, with long prongs or ‘horns’ and sometimes bells attached to them – they were made to wear chains, handcuffs, fetters, iron, clogs, bars, rings, and bands of iron upon their limbs, iron marks upon their face, iron gags in their mouths.” (Curry and Cowden, 1972: 72-73) Of their horrible situation, George Buchanan, M.D., a member of the American Philosophical Society would say in a 1791 speech in Baltimore:

Their situation (the slaves’) is *insupportable*; misery inhabits their cabins, and pursues them in the field. Inhumanly beaten, they often fall sacrifices to the turbulent tempers of their masters! Who is there, unless insured to savage cruelties, that can hear of the inhuman punishments *daily inflicted* upon the unfortunate blacks, without feeling for them? Can a man

calls himself a Christian, coolly and deliberately tie up, *thumbscrew*, *torture with pincers*, and beat unmercifully a poor slave, for perhaps a trifling neglect of duty? (Idem, 59-60)

With such barbarous inhumanity, slaves had no identity but what the masters wanted them to wear. Slavery, in fact, was organized as an institution in all the colonies, with laws giving slaveholders the right to exercise their proprietorship on the slaves. As Curry and Cowden observe:

The laws of the slave states make them property, equally with goats and swine; they are levied upon for debt in the same way; they are included in the same advertisements of public sales with cattle, swine, and asses; when moved from one part of the country to another, they are herded in droves like cattle, and like them urged on by drivers; their labor is compelled in the same way. They are bought and sold, and separated like cattle: when exposed for sale, their good qualities are described as jockies show off the good points of their horses; their strength, activity, skill, power of endurance &c. are lauded, - and those who bid upon them examine their persons, just as purchasers inspect horses and oxen; they open their mouths to see if their teeth are sound; strip their backs to see if they are badly scarred, and handle their limbs and muscles to see if they are firmly knit. Like horses, they are warranted to be "sound," or to be returned to the owner if 'unsound.' A father gives his son a horse and a *slave*; by his will he distributes among them his race-horses, hounds, game-cocks, and *slaves*. (101)

This quotation clearly shows the animalization of the slaves. According to the legal codes of the South, a slave could not acquire any property by purchase, gift, or devise. He might not make a will and could not, by will, inherit anything. He could not hire himself out, locate his own employment, establish his own residence, or pass contracts for any purpose, including marriage. He could neither possess nor acquire anything but what should belong to his master. He could engage in financial transactions only on behalf of his master. During a court suit for freedom, he could not be a party but could be represented by a free person. He might only be witness in cases involving slaves or free Negroes. In case a testimony of a slave was allowed, he was not put under oath as a responsible person. Furthermore, teaching him to read and to write was prohibited and instruction in religion was also subject to legal restrictions (Weinstein and Gatell, 1968: 316).

The slave codes of the South fostered the domination of the master in matters of policy and discipline. On the plantations or in the master's home, the slave was bound to respect them. His relation with his master was based on a complete subordination, in a permanent fear of the latter. As Kenneth M. Stamp reports, the slave "must be made to work, and should always be given to understand that if he fails to perform his duty he will be punished for it." (Idem, 52) This master/slave relationship was also a double-faced one: a paternalist manorial one and an exploitative commercial one. Under its paternalist aspect, the master could beat him in case of misconduct, as a father can beat his child for misbehavior or a misdeed. Sometimes, slaveholders treated their slaves worse than they did their brutes. However, they were not held responsible for the death of the latter following a correction; they just had to recover damages for an assault or homicide against them. The second face of the relation between the master and the slave, the most important one, which is also contained in the observation of Curry and Cowden to which I referred above, was economic. Though slaves could be sold as goods, they also constituted economic manpower for their owner by working on his plantation. Even if antislavery supporters postulated that the peculiar institution was detrimental to the economy of the South, slaves were really sources of revenue for their masters. For proslavery people, it was "an economic good because it transformed ignorant and inferior African savages into productive workers." (Idem, 264)

In such colony as Georgia, the cost of a slave varied according his/her origin, age, sex, skill, and health. In early 1750s, for example, a newly imported male slave was sold between £28 and £32 while a woman slave cost £3 cheaper. Slaves born in the colony or acclimatized were more expensive. As an instance, a country-born slave or seasoned one cost between £28 and £36, a female one of the similar origins intended for field work cost between £26 and £33, and £57 if she was to be used as a domestic hand. Children less than eight years old were usually sold with their mothers. But those between eight and fifteen were respectively sold between £10 and £25 for a newly imported boy and £14 to £35 for a country-born male. As far as girls were concerned, regardless of their origins, they were sold between £10 and £21 (Wood, 1984: 96). These different figures demonstrate the economic value of slaves as they permitted slaveholders to make profit through their sale. While passing from hand to hand through economic transactions, slaves wore the identity of goods that the owner could use as he pleased.

On the other hand, slaveholders incurred profit from slaves' labor. Indeed, though they were sometimes thought to be "careless and slovenly worker[s] who needed constant supervision and could be trusted with only the most primitive of tools," (Weinstein and Gatell, 343) their owner profited from their labor. As field hands, they were used in the plantations of cotton, sugar, hemp, tobacco that the master sole to earn money. A colony such as Virginia owed its important economic position during the 18th century to the production of tobacco that needed huge numbers of manpower. Thus, by 1700, there were 6,000 slaves in the colony and eight years later, 6,000 more were brought (3,000 of whom arrived between 1705 and 1708). That rapid increase of slaves not only aimed to meet the need of manpower but mainly to help maintain the colony's leading economic role; hence, the economic power of planters. It is therefore understandable that planters' focus upon the establishment of the institution of Negro slavery was primarily for economic reasons. They did not want to lose their personal economic privilege and that of their colony as the first colony in the production of this raw material nationwide. In Georgia, the contribution of slaves in the economic income of planters was so important that some of them could arrange credit with interest rate sometimes hovering around 8 percent. For most masters, a slave could plant up to ten acres of corn, peas, and potatoes and around three acres of rice a year. Also, if slaves were conveniently managed, the proprietor of a hundred-acre plantation manned by eleven slaves could expect an internal rate of return of between 37 and 43 percent while a two hundred-acre plantation employing forty slaves could yield 25% per annum on invested capital. This economic profitability urged Georgian planters to turn to slave-manned rice plantations even if they had to go into debt in order to secure slaves (Wood, 97-98). As it can be noted, whatever they might be thought of and even if they did not make the master earn as much as he expected, slaves were outstandingly money making: they provided economic wealth through their sale and also by their labor.

The peculiar institution, introduced a system of caste into the status of Negro. As a slave, he occupied both a slave status and a caste one. He was subject to disabilities and legally categorized as a property. Furthermore, these disabilities continued to define his status as a freed person. As it can be noticed, caste law as well as slave law governed the status of the slave. In such circumstances, he lost all his personality as in any change that psychoanalysis interprets as productive of nothing apart from leaving "only destruction, shock, and howling bedlam behind it unless some future basis of stability and order lies waiting to guarantee it and give it reality." (Idem, 236-37) As a system of exploitation, slavery brought a new change in the habits of slaves. In their native African countries, they were not used to living and working in such harsh and horrifying conditions they

experienced in America. And since this capitalistic system was institutionalized, nothing could defend and guarantee their human condition. As a matter of fact, they lost their personality.

The male father, for instance, had no authority over his child since discipline, parental responsibility, control of rewards and punishments rested upon the master's hands. He could not protect his wife. Also, he was defined by property and as such, the master had absolute power over him and he, in turn, was linked to the latter by a total dependency. Slaves might never be as human beings as the master was. One of the greatest losses of his personality was when, regardless of his age, the Negro was always made to be a child. He was a "dependent upon the white race; dependent for guidance and direction even to the procurement of his most indispensable necessities [...]. Not only was he a child; he was a happy child. Few Southern writers failed to describe with obvious fondness the bubbling gaiety of a plantation holiday or the perpetual good humor that seemed to mark the Negro character, the good humor of an everlasting childhood." (Idem, 246) However, despite the adversity, the hostility and humiliation, the Negro was always inspired by a longing for freedom, a desire to depend upon himself. All the way through his bondage, he resisted but he was constantly repressed till the legal end of slavery when he was given the opportunity to be his self-responsible. Since that independence, he started to look for ways to reconnect with his ancestry. This search reached its first climax during the 1920s with the celebration of his cultural heritage.

2. The "New Negro" era or the Negro vogue

The Emancipation Proclamation of 1861 that in theory freed slaves set the room for Blacks to settle everywhere on the national territory as independent people. They therefore massively left the South for Northern industrial cities, hoping to find better living conditions and leaving behind them the memories of slavery. But because their agrarian background did not fit these highly competitive environments, they generally ended up in the ghettos of large cities as New York or Chicago. Harlem, New York, then welcomed huge numbers of them. Face to the new hardship, they would progressively develop a group consciousness centered on an ideology of racial elevation and self-respect that reached its pick during 1920s with the advent of the "New Negro" also called "Negro Renaissance" or "Harlem Renaissance." For the first time in their life as free people, or put differently, in their American experience, Blacks could think and act by themselves and for themselves. It is this freedom of action and of thought, this total independence that I intend to develop here.

Although it gained its nobility during the 1920s, the term "New Negro" and the ideas associated with it did not originate in that period. They seem to date back to June 28, 1895, when in its editorial, the Cleveland *Gazette* talked about a new class of Blacks with education, class, and money that had arisen since the Civil War. Since that concept originated by the end of the century, there were conflicting interpretations about what it really meant. For some people, the essence of the New Negro was his commitment to the idea of self-help. For others, he was ready to protest against discrimination or any infringement of his civil rights (Wintz, 1988: 30-31). But it is not my intention to lay stress on that debate of terminology that characterizes any new movement, though it seems vital. Such attitude would divert my approach and consequently, the objective of my argument. As I seek to demonstrate that the identity referent of the Blacks in America was a dynamic, an evolving one going from denial to recognition, it is important to underscore the positive

aspects of that period. In this perspective, the term “New Negro” can be understood as the culmination of a general social and intellectual development that was booming among black masses in the years following Reconstruction, and as a synthesis of a number of divergent strains that had dominated black thought before World War I. It was also meant to correct the ideology according to which Blacks had no culture valuable enough to be considered or paid attention to, an ideology that greatly developed during slavery period and served as one of the motifs for belittling them. The advent of the New Negro thus marked a new phase in Blacks’ resistance. It was no longer the physical resistance to bondage on the plantations whose issues had been disastrous for them, but a peaceful and more efficient one that had to be carried out through ideas and intellectual debates to impose their vision of their world, their self-image to the whole America. The migration that had driven them from the South to the North, the Midwest and the East, had made them urban and industrial men. And because it forced them from the simple to the complex life, from homogeneity to pluralism, they had to see themselves in broad and sophisticated terms and adjust their new life to the urban realities. This could not be possible without a group consciousness, without turning the page onto the stereotypes of “aunties,” “uncles,” “mammies,” “Uncle Toms,” or “Samboes” that characterized their race and embodied by the generation before them.

In his attitude, the New Negro should differ from his former brother by developing an ideological aggressiveness centered on his cultural heritage. He should counter attack white dominant culture by forcing recognition and admiration of his own culture to emulate America. As Countee Cullen advocates, “Negroes should be concerned with making good impressions... Every phase of Negro life should not be the white man’s concern. The parlor should be large enough for his entertainment and instruction.” (Hutchinson, 1995, 189) This request was all the more accurate as in their relation, the White man had always viewed the Black man as a second-hand citizen and was not ready to change his mind. It therefore belonged to the Black to fight to correct this image. Cary D. Wintz (1988) sees this ideological struggle, this new racial and cultural attitude that thrived among Blacks during the 1920s as the expression of an Africanism:

This new belief that their African heritage should be a source of pride and the basis of a racial solidarity that linked all colored people was another ingredient in the emerging black consciousness that would be known as the New Negro. Unlike an earlier generation that had addressed the decline and corruption of African culture, and in doing so apologized for their African roots, the New Negro embraced Africanism. (45)

Politically, economically as well as literary, Blacks were embarked in a feeling of racial pride and acknowledgment. If this ideological focus on Africa started earlier with thinkers as Booker T. Washington, William DuBois and others, Alain Locke was undoubtedly one of its most prominent artisans and ideologues during the 1920s.

Indeed, for Locke, the common condition of slave and the common problem of segregation had defined Blacks as a race. This was a reality they were imposed. But to make a race by themselves, they had to build a racial consciousness and a life together. They had to free themselves from the dependency of patronizing and philanthropist white America. As Nathan Irvin Huggins stipulates, “the New Negro’s race consciousness and racial cooperation were clear indications that his time had come to be a race, to be free and self-assertive.” (1971: 59) His task was to discover and define his culture and also to contribute to white civilization. He must be a collaborator and a participant in American civilization rather than a passive consumer of it. In so doing, he could pull his talents from confinement and disregard to recognition and creative expression. It was therefore through a cultural awakening that the Negro had to express himself and construct his new identity.

Through this enterprise, he had to respond to the thought that the speech of his ancestors was not proper English, that the tales he had heard about them were not of culture, and that their gospel songs and blues were not good rhythms (Ibid, 63). Like in public relations, the New Negro had to be promoted, to be “sold.” But unlike commercial items whose value is promoted by the seller, he had to be convinced of his worth as he was both the item and the seller. However, as a social construction, this new identity to be built through race consciousness and racial cooperation needed a territory to be effective. Harlem then offered such a place. Thus, in the mid-1920s, it “contained a thriving colony of black writers and artists who worked, partied, and played in association with each other. They reflected attitudes similar to other writers of the twenties, but they also possessed characteristics unique to the black experience and to the fact that their bohemia was located in the heart of the black metropolis.” (Wintz, 88)

Harlem, in fact, offered its Blacks a variety of opportunities for entertainment and amusement. It quickly became a place where black artists and writers as Wallace Thurman, Langston Hughes, Rudolph Fisher, Zora Neale Hurston and later Countee Cullen, George Schuyler, Arna Bontemps, Jessie Fausset, and Nella Larsen made a reputation for black culture. Progressively but surely, work songs, gospels, and hollers were transformed into blues, ragtime, and jazz. Places as Van Vechten mansion, A’Lelia Walker’s hair straightening salon or the Sugar Cane Club, one of the most popular Harlem cabarets at 135th Street and Fifth Avenue, welcomed parties where black poets and black bankers mingled freely with black and white celebrities, business people and commercial bankers. Novelist Jessie Fausset’s parties, for instance, were attended by editors, students, social workers who entertained themselves by discussing literature, reading poetry and conversing in French. Walter White, a writer and officer with the NAACP living in Harlem’s tallest and most exclusive apartment extended dinner invitations to those who craved for literature while at Aaron Douglas’s parties in the same building, guests collected fund to buy refreshment for attendants (92). These parties and speakeasies provided the most attractive features to Harlem and served as a melting pot for all classes of New Yorkers. Blacks of all types gathered in these areas to debate politics, religion, sex, and race problem. Black writers entertained their white friends and their sponsors. Young black writers submerged themselves in primitive black culture that flourished in the ghetto’s speakeasies, gin-houses and jazz-rooms. Harlem became then the place of convergence of prostitutes, washwomen, poets, and intellectuals sharing the blues and swaying to the rhythm of jazz musicians. These gathering also brought black writers into contact with such black intellectuals as James Weldon Johnson and W. E. B. DuBois and White liberals as Alfred Knopf, Clarence Darrow, and Carl Van Vechten (93). On the whole, Harlem gathered all sorts of people regardless of their social class, their age and their race. Langston Hughes and James Weldon Johnson called the beginning of that era “when the Negro was in vogue.” (94) Also, the fact that Negro folk materials were important in art went beyond music. James Weldon Johnson demonstrated this in his collection of poems *God’s Trombones* (1927) as he infused his poems with the rhetoric, idiom and the images of the Negro preacher and used them as poetic materials (Huggins, 77).

The enthusiasm for black culture that took hold of Harlem, making it a black Mecca also attracted white people. Skeptical and reluctant toward this culture at the beginning, they suddenly started to visit Harlem to share its exoticism that black singers, dancers, and actors offered through their artistry. They invaded night-clubs and concert halls to hear Roland Hayes, Paul Robeson, Bessie Smith, Ethyl Waters and Louis Armstrong. Black music, namely the blues and jazz, boomed in New York, America and exported to Western

Europe. In the same vein, though many Blacks rejected it, Carl Van Vachten's *Nigger Heaven* (1926) that celebrated black culture, greatly contributed to change white audience's conception about what they formerly refused to acknowledge as a true culture. They became fascinated by anything related to Blacks and their art. Black writers and poets became therefore subject of interest for publishers. Exhibitions of African art were organized in museums and galleries with huge crowds of attendants, Amos 'n' Andy became a hit radio show, and Harlem became no more a black slum but a place of sensual, exotic, and primitive thrill (Wintz, 94-95). As such, we can say that Blacks' celebration of their culture helped reconcile Americans with themselves, at least, for a while because social reality demonstrated that the racial gap between Blacks and Whites was still very large. Nevertheless, their ambition to create a black identity and impose it to the whole America was a success. They had pulled their culture from darkness to visibility, from ignorance to recognition, from denial to acceptance. Referred to as "Negroes," pagans, with no culture during slavery, they were now acclaimed, almost sanctified in the 1920s through the term "New Negroes," their new identity. But because racism and segregation continued adamantly during the following decades, they realized that they still had a long way to travel.

3. The 1960s and the "Black is Beautiful" ideology

After the effervescence of the 1920s that helped Blacks pull their culture out of darkness, they entered a new period of hostility during the following decades. This was marked by great racial tensions, especially, their demand for more civil rights through the Civil Rights Movements. They wanted to be enfranchised from the tutorship they had been living ever since. And their role in enhancing America's image at the international level, namely during the two World Wars and that of Vietnam, was sufficient motif for them to claim true American citizenship. Indeed, they fought side by side with the White man. They saw him die, weep and fear danger. As such, they noticed that he was not such a superhuman as slavery posited him, nor was he a blessed and a chosen race as he thought of himself through his racist attitudes. They therefore wanted the same civil rights as him.

Many political movements were engaged in the battle for Blacks' rights. But that my intention is to demonstrate the progressive improvement of Blacks' identity, which political activism or overt conflict could hardly or even not guarantee, justifies my laying emphasis on the Black Arts movement (BAM) as this movement was the only one to advance social engagement as its aesthetic. Truly, most of the movements of the 1960s were generally concerned by the struggle to acquire civil rights for Blacks rather than by racial identity that had been ideologized during the 1920s. But the specificity of the Black Arts Movement is that its ideology revolved around the beautification of blackness. Yet, though it spanned the period from the mid-1960s to the mid-1970s, this ideology dated back to the Harlem renaissance period. Historically, New York City is referred to as the birthplace of this Movement due to the national reputation of such leading figures as Amiri Baraka or Larry Neal in Harlem and mainly Baraka's coinage of the term that designated it. Furthermore, for a long period, Harlem was considered as the center of Black American intellectual, artistic, and political life (Smethurst, 2005: 100).

Theoretically and practically, the activity of the Black Arts Movement focused on the development of Black theater groups, poetry performances and journals. Black theaters served as the focus of poetry, dance, and music performances in addition to formal and ritual drama. They were also places for community meetings, lectures, study groups, and

film screenings. The Drama Review, edited by Ed Bullins, became a Black Arts textbook that featured essays and plays by most of the major movers: Larry Neal, LeRoi Jones, Ishmael Reed, Sonia Sanchez, Askia Touré, Marvin X, Ron Milner, Woodie King, Jr., Bill Gunn, Ed Bullins, Adam David Miller, etc. (Ibid., 100).

As a beautification of blackness, the BAM's ideology operated as an aesthetic to be developed through insistence on "Natural Black Beauty." If in the 1920s, many Blacks were not so convinced as to proclaim the beauty of their race in a hostile environment, in the 1960s, on the contrary, they really started to do it. Thus, to the skepticism and the deception of artists such as Louis Armstrong in his "What Did I Do to Be So Black and Blue?" (1929), others, like James Brown, brought consolation and comforted them as they joined their voices to the praising of their racial identity. To them, blackness should be cried out everywhere. His "Say It Loud – I'm Black and I'm Proud" (1968) well illustrated this ideal:

Now we demand a chance to do things for ourself
We're tired of beatin' our head against the wall
And workin' for someone else
We're people
We're just like the birds and the bees
We'd rather die on our feet
Than be livin' on our knees
Say it loud
I'm black and I'm proud

Here, James Brown claims authorship and dignity for Blacks, a need to enfranchise themselves from the tutorship and the dependency of white dominant culture. The metaphor of birds and bees that should die on the feet rather than on the knees highlights this aspiration. For him, Blacks were responsible enough to act and think on their own behalf. On the other hand, the song is an invitation to Blacks for engagement in the struggle for the recognition of their blackness: "Say it loud." They must neither be afraid nor ashamed to proclaim it everywhere. Being Black then should no longer be lived as a stereotype, as a racial handicap, but as a pride.

It is this determination to proclaim their blackness that gave birth to the "Black is Beautiful" slogan that poet Joe Goncalves artistically postulated in the following terms:

As for our natural beauty: Our lips complement our noses, our noses 'go with' our eyes and they all bless our skin, which is black. If your face does not complement itself, you are in a degree of trouble.... The real geometry of our faces, the natural geometry in terms of art is found, among other places, in African sculpture. Our natural architecture, our natural rhythm. (in Collins and Crawford, 2006: 154)

The morphology of the Black, the flatness of his nose, that were thought to contradict the dominant beauty standards became conversely, artistic combinations, real sources of beauty. For the poet, it seems, any Black who did not have such a physical appearance was not a purebred.

The idea of natural black beauty therefore turned out to be pivotal in the body politics of the Black Arts Movement. Being Black thus meant looking "natural" and "African," that is, bearing signs that authentically revealed one's African roots. The "Black is Beautiful" ideology of the Black Arts Movement, in fact, consisted in inscribing "Africa" on African American bodies. Clothing and hairstyles that were deemed African were then taken for identity sign posts by which Blacks celebrated this natural beauty. As a matter of fact, the hairstyle known as "Afro" was propelled as the natural hairstyle while dark-skinned blackness was regarded as the epitome of natural beauty. All the same, protruding

muscles or overflowing buttocks that could be viewed as ugliness passed for signs of beauty. A complete perception of beauty labels was conceptualized and promoted in opposition to thinness that the dominant culture posited as characteristic of elegance and sensuality. In sum, new beauty criteria were articulated and redefined, transformed and remodeled in black imagination as racial archetypes that only Blacks could have. This new vision was profusely exhibited through painting and photography of the epoch. It was in some way a total divergence in the celebration of what it meant to be beautiful insofar as Blacks and Whites had contradicting ideology about beauty standards. In such circumstances, racial mixture that should normally give birth to cultural hybridity in a context of melting pot was supplanted by a sort of transplantation of Africa in America. It is no wonder then why the ideology of the Black Arts Movement was greatly supported by extremist movements as The Nation of Islam and The Revolutionary Art Movement (RAM) that advocated separatism by the creation of a Black nation in America or an armed self-defense against any kind of racism Blacks were victim of.

One interesting thing that made the specificity of the Black Beauty ideology was its public performance through arts as poetry, drama, dance, and music. For, it “was relatively easy to stage a short play, a poetry reading, or a musical performance on a street corner, in a community center, at a rally or a convention, or in a public housing project courtyard and get an immediate response from a wide range of people.” (Smethurst, 2005: 90) This was a means for creating interplay between Black Arts performance and collective audience that novels could not do in the broader social context of Blacks’ struggle for their rights. Also, there was the sense that African cultures were essentially oral and musical whereas Western ones were literate. Thus, as Blacks sought to demonstrate their black identity through being natural and African, then leaning on oral art was all objectively understandable. While the novel stood for the Western approach of literature, oral-based poetry, music, and dram epitomized the African and non-Western.

Basically, the Black Arts revealed as a unified movement at its beginning as intellectuals such as Donald Freeman, Larry Neal, Ernest Allen, Jr., Muhammad Ahmad, Sonia Sanchez and Askia Touré traveled to help create networks of cultural and political activists. They helped organize traveling performance troupes to emulate Blacks and make them stay in touch. However, it was such journals as *Liberator*, *The crusader*, *Freedomways*, *Negro Digest*, *Black Dialogue*, *Soulbook*, *Black America*, and *JBP* that built the national community in which ideology and aesthetics were debated and most approaches to Blacks’ artistic style and subject displayed (Ibid., 92). When the canals that helped Black Arts exploded as it began to reveal as a movement, new black publishers such as Broadside Press, Third World Press, Journal of Black Poetry Press, and Jihad Productions were submerged by letters requesting printed materials since these texts largely tied communities outside the large Black Arts centers to the movement. By the same token, reports, letters, news briefs, and announcements for scores of cities all the countrywide issued from similar sense of print (Ibid., 93).

The importance of poetry as Black Arts genre was not simply due to the fact that it was more dramatically performed than prose, particularly the novel. Rather, the brevity of the lyric poem met the space and economic requirements of journal and small press publishing far better than the novel. This was a sufficient reason for Black authors to develop a great interest for poetry since they were more likely to have their works published than if they produced fictional works. On the whole, Black artists played a key role in the development of American poetry of the 1960s.

In sum, it should be noted that the 1960s was a very important period in Blacks' search for the recognition of their identity. For a matter of strategy, ideology and efficiency, the battle for this objective left the tumultuous field of political mass protest of the 1940s and 1950s that led to many arrests, lynching, and assassinations for that of the speech and of intellectual debates as Blacks became more educated. Through the intellectual debate, they built for their race a power they had never have before. Also, through this, they celebrated their race as a beauty and not as a burden to be ashamed of. If the Black Arts Movement inherited a predilection to stress on the materiality of black voice, it also emphasized on the importance of the visual text as a means for conveying this materiality. This visual impact was heightened by the juxtaposition of nonverbal images with written texts in such books as Black Arts and Black Power journals, pamphlets and broadsides produced by Black Arts press. However, the desire for a land connection that erupted since the 1970s and 1980s among American minorities as an expression of identity led Blacks to look for another term to designate their race.

4. The “African American” coinage or the land base

In its editorial of December 21, 1988, The New York Times published Rev. Jesse Jackson's call for the use of the term “African-American” to designate Americans of African descent: “To be called African-Americans has cultural integrity... It puts us in our proper historical context. Every ethnic group in this country has a reference to some land base, some historical cultural base. African-Americans have hit that level of cultural maturity.” He added: “There are Armenian-Americans and Jewish-Americans and Arab-Americans and Italian-Americans. And with a degree of accepted and reasonable pride, they connect their heritage to their mother country and where they are now.” This highlights the double attachment of these Americans to America and to the land of their ancestors. But it is worth mentioning that the idea of claiming both African and American ties, their “Africanity” and their “Americanness” did not originate from Jackson's time.

Indeed, the term African American was first used officially when the Emancipation Proclamation was legally enacted. In support of this law, President Lincoln made some Africans who had newly arrived in the United States U.S Citizens and called them African Americans. They were offered residence or the possibility to go back to Africa or to settle anywhere they felt like on the American territory. As the latter were removed from their mother land for many years, they rejected the term African American. Thus, the official reference to them as citizens (half, 1/4 citizens) became Negro. African American came back into use after the country, in an effort to repair the image Blacks had suffered, instructed Black leaders to use the term African American. So they began misapplying it to Blacks born in America. The media, as part of the forces that influenced Black leaders to promote the term, began using it to re-enforce its use and acceptance. (http://wiki.answers.com/Q/Where_did_the_term_African-American_originate).

Another relevant indication that the use of the term African American did not originate from Jesse Jackson's call is William DuBois' concept of “double consciousness” in his *The Souls of Black Folk* (1903). For him,

After the Egyptian and Indian, the Greek and Roman, the Teuton and Mongolian, the Negro is a sort of seventh son, born with a veil, and gifted with second-sight in this American world, -- a world which yields him no true self-consciousness, but only lets him see himself through the revelation of the other world. It is a peculiar sensation, this double-consciousness, this sense of always looking at one's self through the eyes of others, of measuring one's soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity. One ever feels his twoness, -- an

American, a Negro; two souls, two thoughts, two unreconciled strivings; two warring ideals in one dark body, whose dogged strength alone keeps it from being torn asunder. The history of the American Negro is the history of this strife, -- this longing to attain self-conscious manhood, to merge his double self into a better and truer self. In this merging he wishes neither of the older selves to be lost. He would not Africanize America, for America has too much to teach the world and Africa. He would not bleach his Negro soul in a flood of white Americanism, for he knows that Negro blood has a message for the world. He simply wishes to make it possible for a man to be both a Negro and an American, without being cursed and spit upon by his fellows, without having the doors of Opportunity closed roughly in his face. (2-3)

From this, and as DuBois formulated it, the “double consciousness” was that psychological capability of the African Americans to view themselves, individually and as a group, through the eyes of American society, that is through the perception of the dominant culture. This produced within them “two souls, two thoughts, two unreconciled strivings” that always conflicted as the American view has despised and dehumanized them. Their struggle thus was to be both “Negro and American, without being cursed and spit upon by his fellows, without having the doors of Opportunity closed roughly in his face.” The great dilemma they were confronted to was how they could merge into society as both Americans and as Africans, without being held back or looked down upon. As it can be noted, the claim to be recognized as Africans and Americans, the idea of the “land base” was already burgeoning within Black Americans many decades earlier.

However, it is since Jackson’s declaration that the term African American has crept steadily into America’s vocabulary. For example, in her special to The New York Times of January 31, 1989 entitled “‘African-American’ Favored By Many of America’s Blacks,” Isabel Wilkerson largely underlines the fact that the term African American has been used for many years in intellectual milieus meeting with rousing approval as well as skepticism. Thus, for many Blacks, its use was a sign that they are accepting their difficult past and resolving a long ambivalence toward Africa.

In her investigation, she discovered that the term was already used in grade-school textbooks, adopted by several black-run radio stations and newspapers around the country and appeared in the titles of popular books and in the conversations of many Blacks as they warm to the idea and speak of visiting Africa one day. For many, the issue is already settled, not only in their minds but in their hearts. As Roger Wilkins, a senior fellow at the Institute for Policy Studies said: “Whenever I go to Africa, I feel like a person with a legitimate place to stand on this earth. This is the name for all the feelings I’ve had all these years.” By this assertion, the American scholar also proclaims his ties with the African continent; hence he ascertains the duality of his identity.

Also, the article reveals that the term was unanimously used by many scholars and academics. This was meant to shift the definition of the group from the racial referent black to a cultural and ethnic identity that unites the group to its ancestral land and fosters dignity and self-esteem. Because now, there does not seem to be the distaste toward “black” that many felt toward “Negro” or “colored.” Instead, there is a feeling that “African-American” can sometimes convey a significance that “black” cannot.

In addition, several schools districts, Wilkerson notices, have adopted the term in their curriculums and encourage teachers to use it as Dr. Alice Jurica, director of social studies for the Chicago public schools asserts: “We just feel it’s a more accurate term.” Two of the largest black-oriented radio stations in New York City, WWRL and WLIB, have been using the term and more listeners who call refer to themselves as African-Americans. Several black newspapers, like The Amsterdam News in New York and The

Chicago Daily Defender, are now changing their usage rules to accommodate the new term, to the delight of black editors like J. Lowell Ware of The Atlanta Voice, who replaced “black” with “African-American.”

In fact, the question of a name has caused pain and controversy since the first Africans were brought in the Americas in the 17th century as slaves. They called themselves Africans at first, but their masters gave them English names and called them Negroes, a term that some Blacks found degrading when Whites mispronounced it, accidentally or intentionally.

For the African American registry, the term African American has had several incarnations in previous years, with “Afro-American” gaining popularity since the end of the 19th century and particularly in the 1960s. But supporters of the current movement find fault with that usage. Today, it still arouses controversies among Blacks although it is greatly of usage. Barack Obama for instance, thinks that such arguments do not reflect the views of Black Americans who have united over the years with Africans and people from the Caribbean to fight colonialism and poverty. For him, Black descendants of slaves share more similarities than differences with black immigrants and their children. He sustains that some patterns of struggle and degradation that Blacks in the United States experienced are not different from the colonial experience in the Caribbean or the African continent. As such, the term African American should also be spread to those people who had the same experience. People like him who trace half of their heritage directly to Africa because they have an African parent and the other American, should also be considered as African American. Considering this idea of Obama, it appears that the term African American, from a post-colonial perspective, is more and more taking a diasporic content.

Polls show the number of Blacks using the term has steadily increased. In a survey conducted by ABC and The Washington Post in 2000, 66 percent said they preferred the term Black, 22 preferred African American, 10 percent liked both terms and 2 percent had no opinion. In 2000, the Census Bureau for the first time allowed respondents to check a box that carried the heading African American next to the term Black. In 2003, another poll by the same news organizations found that 48 percent of Blacks preferred the term African American, 35 percent favored Black and 17 percent liked both terms. The term has become such a fixture in the political dictionary that many white politicians, including President Bush and Senator John Kerry, his Democratic rival in 2004, favored it in their political speeches. This increase in the use of the term African American indicates that it is being rooted in the nation’s vocabulary and the collective consciousness of Americans. It also asserts Blacks’ double identity, their land base. (<http://www.aaregistry.com/detail.php?id=2900>)

Conclusion

Contrary to English names slave masters gave them through slavery, the change in the identity referent of Black Americans was done by themselves. Each period understudy in this paper was mirrored by a specific approach of self-identification that was in fact a group-identification to assert a collective identity. The group, as a whole, took up an ideology and made it its own and developed or consolidated it to such an extent that it forced admiration and recognition. In so doing, Blacks imposed their vision of themselves and how they wanted to be seen. Thus, from the stereotype of “Negro” at the time of slavery, their identity gradually moved to “New Negro” in the 1920s, “Blacks” during the 1960s and finally “African American” today. If Jesse Jackson was right and Blacks now

prefer to be called African Americans, it is not so much a sign of their maturity but of the nation's success. In part because of Jackson's electoral success, and today Barack Obama's election, Blacks may now feel comfortable enough in their standing as citizens to adopt the family surname: American. And their first name, African, conveys a pride in cultural heritage that all Americans cherish. With this success, Luther King's dream or, better, his prophecy has been accomplished. In fact, from slavery up today, from the cotton fields to the White House, Blacks have travelled a long journey. They have fought, resisted, dreamed and believed in themselves and in their destiny despite hostilities. Their identity has moved from neglect and demeaning to recognition and celebrity. The tears rolling down the cheeks of many Black viewers, including Jessie Jackson, during the oath ceremony of President Obama were then really those of joy and emotion. They testified to, or partly, Rev. King's conclusion at the end of his speech at the Lincoln Memorial, Washington D.C. on 28 August 1963: "Free at last! Free at last! Thank **God** Almighty, we are free at last!" Yes Blacks are at the end of their journey even though, as King said, many "valleys are still to be exalted, hills and mountains to be made low, rough places to be made plains and crooked places to be made straight." They have travelled a long journey. And to paraphrase Eugene O'Neill's *A Long Day's Journey into the Night*, we can say they have had a "long period's journey into history."

Bibliographie

- Bulhan, Hussein Abdilahi, 1985, *Frantz Fanon and the Psychology of Oppression*, New York/London, Plenum Press.
- Collins, Lisa Gail and Margo Nathalie Crawford, eds., 2006, *New Thoughts on the Black Arts Movement*, New Brunswick, New Jersey and London, Rutgers University Press.
- Cowden, Joanna Dunlap, and Richard O. Curry, 1972, *Slavery in America: Theodore Weld's American Slavery As It Is*, Illinois, Peacock Publishers, Inc.
- Du Bois, W. E. Burghardt (1903): *The Souls of Black Folk*, Electronic Text Center, 1999, Virginia, University of Virginia Library
- Huggins, Nathan Irvin, 1971, *Harlem Renaissance*, New York, Oxford University Press.
- Hutchinson, George, 1995, *The Harlem Renaissance in Black and White*, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Kramer, Victor A., and Robert A. Russ, (eds.), 1997, *Harlem Renaissance Re-Examined: A Revised and Expanded Edition*, New York, The Whitston Publishing Company.
- Mullin, Michael, (ed.), 1976, *American Negro Slavery: A Documentary History*, Columbia, University of South Carolina Press.
- Noble, Kenneth B., 2008, "A Meeting Place for Africans and U.S. Blacks" [April 18, 1991] in *The New York Times*, Tuesday, December 23.
- Smethurst, James Edward, 2005, *The Black Arts Movement: Literary Nationalism in the 1960s and 1970s*, Chapel Hill and London, The University of North Carolina Press.
- Stuckey, Sterling, 1994, *Going through the Storm: The Influence of African American Art in History*, New York/Oxford, Oxford University Press.
- Weinstein, Allen and Frank Otto Gatell, 1968, *American Negro Slavery: A Modern Reader*, New York, Oxford University Press.
- Whitaker, Charles, 1991, "First African/African-American Summit - held at Abidjan, Ivory Coast - includes article on African Americans in international relations," *Ebony*, August.
- Wintz, Cary D., 1988, *Black Culture and the Harlem Renaissance*, Houston, Rice University Press.
- Wood, Betty, 1984, *Slavery in Colonial Georgia, 1730-1775*, Athens, University of Georgia Press.
- <http://www.aaregistry.com/detail.php?id=2900>, article published on December, 23, 2005 and consulted on April, 6, 2009
- http://wiki.answers.com/Q/Where_did_the_term_African-American_originate, article published on December 10, 2008 and consulted on April 06, 2009

**CONTACT (INTER) CULTUREL ET PROFANATION DU MYTHE
IDENTITAIRE: UNE LECTURE DE « DIE FARBE MEINES
GESICHTS » DE MIRIAM KWALANDA ET DE « LE VENTRE DE
L'ATLANTIQUE » DE FATOU DIOME¹**

Abstract: African authors' writing can be justified, at least in pioneering works, by the worry to restore a historical truth. Despite the fact this task has contributed to the acknowledgment of classical writers and works, the evolution of African societies towards modernity gives rise to relevant questions about stakes of postmodern and postcolonial African literary discourse. From now on, the matters follow two trends namely the work produced by local writers and those done by foreign ones among which migrants such as Miriam Kwalanda and Fatou Diome who are part of second category of writers. They lay emphasis in their novel, on the question of immigrants found in self-representation situation. The main focus in this article is to question the work of our novelists from the "postcolonial critic" and the "scenography". Through the categories of settings and characters, we will read the intercultural contact between Africa and Europe in the novel of Miriam Kwalanda and Fatou Diome as a discourse aimed at destroying identities conceptions.

Keywords: Identity, profanation, interculturality, scenography, paratopy.

Introduction

Après la deuxième guerre mondiale, l'Europe a été une terre d'accueil pour plusieurs immigrés². De fait, y débarquèrent de nombreux « travailleurs immigrés » comme « main d'œuvre » pour (re)construire ce continent dévasté par la guerre³. De même,

¹ Romuald Valentin Nkouda, Université/ Ecole Normale Supérieure de Maroua, Cameroun, nkoudavall@yahoo.fr.

Cet article est le condensé d'une thèse de Master que nous avons soutenue le 7 Décembre 2009 au Département des Langues Etrangères Appliquées de l'Université de Dschang sur le thème « Migration post-coloniale et crise identitaire : l'exemple de *Die Farbe meines Gesichts* de Miriam Kwalanda et Birgit Theresa Koch et de *Le ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome. »

² Dans le cadre de cette étude qui se focalise sur le cas des immigrés africains, il convient de rappeler que l'après guerre ne constitue pas la seule période ayant provoqué le déplacement des immigrés africains vers l'Europe puisque ces derniers, depuis l'époque coloniale, séjournaient dans les métropoles coloniales. Du fait que la colonie et la métropole ne formaient qu'une seule unité, les « migrants coloniaux » pouvaient se déplacer de la colonie vers la métropole pour diverses raisons. La présence des immigrés africains en Allemagne et en France a, de ce fait, une dimension historique très profonde. Pour d'amples informations, nous renvoyons à Hans-Jürgen Lüsebrink (2005) *Migration und Literatur. In: Grenzenlos: Festschrift für Helmut Schwartz zum 65. Geburtstag, Aachen, Shaker: 107-123.* Albert Gouaffo (2007) *Wissens- und Kulturtransfer im kolonialen Kontext. Das Beispiel Kamerun-Deutschland (1884-1919), Würzburg (Königshausen & Neumann).* Pascal Grosse (2002) « *Afrikanische Migranten in der Reichs (kolonial) hauptstadt: koloniale Lebenswelten in Berlin 1885-1945* » In: Ulrich van der Heyden/ Joachim Zeller (Hrsg) *Kolonialmetropole Berlin: eine Spurensuche, Berlin: Berlin-Ed. Page 195-203.* Aussi János Riesz (2000) « *AutorInnen aus dem schwarzafrikanischen Kulturraum.* » In: Carmine Chiellino (Hrsg) *interkulturelle Literatur in Deutschland: ein Handbuch, Stuttgart; Weimar: Metzler. Page 248-263.* Dans l'espace francophone, on peut consulter Lydie Moudileno (2003) *Littératures africaines francophones des années 1980-1990 (en ligne).* Voir aussi Jules-Rosette Benneta (1999) *Black Paris: the African Writers Landscape, Chicago: University of Illinois Press.*

³ Les termes « migrant » et « immigré » qui dans l'imaginaire européen s'appliquent exclusivement à l'africain sont problématiques. En se référant au contexte colonial, on se rend compte que le

arrivèrent également des Africains qui étaient soit en exil politique, soit à la recherche des meilleures conditions de vie. Ce mouvement migratoire eut, entre autres, comme conséquences la rencontre entre plusieurs cultures notamment la culture africaine et la culture européenne dont les effets furent transposés dans les textes littéraires qui thématisent ce contact¹. Les textes dont nous nous proposons de faire une analyse esthétisent, justement, au plan diégétique la rencontre entre l’Afrique et l’Europe, l’Ici et l’Ailleurs sous l’effet de la migration. Ces textes peuvent, de ce fait, être rangers dans la catégorie que l’on nomme « *littérature migrante* » qui, non seulement, « comprend les auteurs et les thèmes qui traduisent les vastes mouvements de population encouragées par le développement du capitalisme international » (Feze, 2009: 142) mais qui « contribuent, aussi, à donner une visibilité à ces écritures de « l’entre-deux » et qui innovent par rapport au modèle le canonique des littératures nationales en ne recherchant pas une identité consensuelle, au contraire des identités multiples et plurielles de façon à rendre compte du contexte multiple et pluriel dans lequel évoluent les migrants » (Albert, 1996: 68). Deux romans vont particulièrement retenir notre attention dans cette étude. Il s’agit du roman de l’écrivain d’origine kenyane Miriam Kwalanda intitulé *Die Farbe meines Gesichts* et celui de la franco-sénégalaise Fatou Diome avec pour titre *Le Ventre de l’Atlantique*². En clair, il s’agira pour nous de lire ces deux textes sous un angle postcolonial. Selon Jean-Marc Moura : « les œuvres auxquelles s’intéresse la critique postcoloniale considèrent les formes

colonisateur européen est un migrant dans la mesure où il traverse ses frontières et s’installe dans une patrie d’accueille. Si la désertion du pays d’origine est, chez l’africain, motivée par la recherche du bien être matériel, tel est aussi le cas chez le « migrant colonisateur. » Esaïe Djomo s’est profondément penché sur cette question et constate que : “Der europäische Kolonist ist kein Einreisender, der sich aus Entdeckungslust oder anderen wie immer benannten Gründen temporär in der Fremde aufhält. Er ist ein Grenzgänger besonderer Art. Durch den Grenzgang trennt er sich *definitiv* von seiner Herkunftsheimat. Und dieses *definitiv* lässt sich definieren: Der Kolonist ist vorwiegend ein in seiner eigenen Heimat sozial oder wirtschaftlich Gescheiterte. Der abenteuerlich gewagte Sprung, ja die Flucht in die Fremde, wird deswegen als Suche nach Glück, nach einer besseren Existenz, einem besseren Dasein unternommen. Auf diesem Hintergrund, überschreitet er die fremde Grenze mit dem Ziel, das neue Land in Besitz zu nehmen. Aus dem “Neuland soll eine neue Heimat werden”. Pour plus de lumière sur cette question, on peut consulter Djomo Esaïe (2011). *Imperialiale Kulturbegegnungen als Identitätsstiftungsprozess. Studien zu Literatur, Kolonialität und Postkolonialität*, Röhrig Universitätsverlag, St Ingbert. Ici page 216.

¹ Il convient de préciser que la production romanesque de Kwalanda et de Diome, à l’instar de celle des écrivains africains de la première génération, tire ses origines de la rencontre entre le monde européen et non-européen. Bien plus, elle est une « littérature interculturelle » dans la mesure où elle exprime les réalités socioculturelles de l’Afrique en utilisant la langue du colonisateur. Somme toute, la littérature africaine post-coloniale est une littérature interculturelle si tant est, selon Amadou Koné, qu’ « elle s’enracine dans les cultures africaines mais pour l’essentiel elle s’exprime dans la langue du colonisateur. Elle décrit les cultures et les sociétés africaines dont l’histoire, depuis la colonisation et jusqu’à présent, reste marqué, peut-être pour toujours, par la politique, l’économie, la culture, et la langue du colonisateur. » Pour plus de précision, nous renvoyons à Amadou Koné (2002) « *Le roman historique africain et l’expression du multiculturalisme.* » In : Diop, Samba (s/d) *Fictions africaines et postcolonialisme*, Paris, L’harmattan. Ici page 87.

² Miriam, Kwalanda (1999) *Die Farbe meines Gesichts. Lebensreise einer kenianischen Frau*, Frankfurt am Main, Eichborn.

Fatou, Diome (2003) *Le ventre de l’Atlantique*, Paris, Anne Carrière. Au cours de notre analyse, nous utiliserons le nom de l’auteur, l’année de publication du roman suivie du numéro de la page pour indiquer les références. Les citations tirées du roman allemand seront traduites en notes de bas de page.

et les thèmes impériaux comme caducs, s'efforcent de les combattre et de réfuter leurs catégories avant de proposer une nouvelle vision d'un monde caractérisé par la coexistence et la négociation des langues et des cultures » (Jean-Marc Moura, 1999: 4). En plus, la notion de « scénographie » chère à Dominique Maingueneau nous permettra de mieux comprendre la mise en scène des personnages dans les textes de Miriam Kwalanda et de Fatou Diome. La « scénographie » est définie par Maingueneau dans son ouvrage *« Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation »*, comme « une scène narrative construite par le texte », scène sur laquelle « le lecteur se voit assigner une place », qui renvoie « à un processus fondateur, à l'inscription légitimante d'un texte, dans le double rapport à la mémoire d'une énonciation qui se place dans la filiation d'autres et qui prétend à un certain type de réemploi » (Maingueneau, 2004: 192). La scénographie définit donc le statut des énonciateurs, les données topographiques et chronographiques dans lesquelles se déploie la fiction. En nous servant de cette approche, il s'agira de montrer comment ces romans s'inscrivent dans une logique de « profanation », définie par Giorgio Agamben comme étant « le contre dispositif qui restitue à l'usage commun ce que le sacrifice avait séparé et divisé » (Agamben, 2007: 40), de l'identité. Le concept d'identité, bien qu'employé avec une complexité dans le discours des sciences humaines et sociales, ne se donne pas d'emblée comme un terme aisément saisissable et susceptible d'une application sans inquiétude¹. Il convient donc de préciser, en guise d'approche notionnelle, ce que la notion d'identité sous-entendra tout au long de cette analyse.

L'identité est généralement définie comme « la continuité ininterrompue dans le développement d'un être entre le premier et le dernier stade de son évolution » (Ngal, 1994: 76) néanmoins cette continuité implique « la similitude dans la continuité au service du même (individu) [...] sans altérer substantiellement l'être » (Ngal, 1994: 76). Ainsi, la notion d'identité inclut « la permanence dans le temps, le changement, la similitude dans la diversité » (Ngal, 1994: 76)

Jean Claude Kaufmann a montré la complexité à laquelle aboutit toute tentative de réduire l'identité à une entité figée. En nous inspirant de ses travaux, nous envisagerons l'identité comme un « processus » qui est « historique et fondamentalement définie par la capacité de création subjective » (Kaufmann, 2004: 80). L'identité est donc « le mouvement par lequel l'individu reformule toujours davantage la substance sociale qui le constitue » (Kaufmann : 2004, 90).

Dans une approche socio psychologique, et telle qu'elle est théorisée par Erik Homburger Erickson², l'identité est tout d'abord un phénomène social et se réfère au processus par lequel l'individu tant enfant qu'adulte s'identifie à des modèles, intériorise et s'approprie les schèmes culturels d'un groupe ou d'un environnement donné. Il en ressort que lors du processus de socialisation, l'image qu'a l'individu de soi est généralement transmis par le groupe dont il est tributaire. De ce fait, son identité devient inéluctablement liée à celle dudit collectif et apparaît comme une espèce de dispositif au sens où l'entend

¹ Pour plus d'amples informations, consulter *Daniel Cuche (2004) La notion d'identité dans les sciences sociales, Paris, La découverte, coll. « Repères », (3^e édition).*

² Le modèle identitaire d'Erik H. Erikson a été développé après la deuxième guerre mondiale. Il s'agit d'une théorie qui systematise les modèles d'identité personnelle, d'identité collective et de construction identitaire. Voir pour cela *Ingrid Jungwirth (2006) «... to make one battle and one strategy out of a bewildering number of skirmishes» – Weiße Normalität und Identität in Erik H. Eriksons Identitätstheorie.» In: Mirianne, Bechhaus-Gerst/Sunna Gieseke: koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur, Peter Lang, Frankfurt am Main. Pages 55-69.*

Giorgio Agamben : « J'appelle dispositif tout ce qui a d'une manière ou d'une autre la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions des êtres vivants » (Agamben, 2007: 31). En d'autres termes, l'appartenance à une communauté munit chaque membre du groupe d'un système de valeurs, de pensées, de perception et d'actions, bref de « standards culturels »¹. Cependant, il est possible que les membres d'une communauté se définissent en marge, c'est-à-dire par opposition aux pratiques en cours dans leur milieu social. Cela passe par le refus de se conformer, par la remise en question permanente des traditions et la mise en branle d'une vision différente susceptible de rendre envisageable d'autres possibilités. C'est à cette pratique que se livrent, entre autres, les héroïnes de *Die Farbe meines Gesichts* et de *Le Ventre de l'Atlantique*. Je voudrai, d'entrée de jeu, faire un résumé des deux romans.

Fruit d'une coproduction germano-africaine, *Die Farbe meines Gesichts* est un roman autobiographique publié en 1999. Le roman décrit les pérégrinations et les turpitudes de Miriam, l'héroïne du roman, depuis son enfance à Kagamena, son village natal, jusqu'à son voyage et son séjour en Allemagne suite à son mariage avec un touriste allemand qu'elle a rencontré à Mombassa lorsqu'elle se prostituait. Immigrée en Allemagne, ce personnage croit avoir réalisé son rêve lorsqu'elle se heurte avec amertume aux dures réalités de la vie en Allemagne. Non seulement, elle découvre la face cachée de son époux, mais elle aussi victime de racisme au quotidien.

Dans *Le Ventre de l'Atlantique*, Salie, la narratrice est Sénégalaise et originaire de l'île de Niodior. Emigrée en France, considérée comme « paradis » pour tous les habitants de l'île, elle suit son mari d'origine française qui l'abandonne juste après leur arrivée en France. Salie survit en travaillant comme femme de ménage parallèlement à son métier d'écrivain. Déracinée et nostalgique, l'héroïne vogue entre la France (son pays d'accueil) et le Sénégal (son pays natal) en montrant à ses frères restés au pays, les misères auxquelles sont confrontés les immigrés en France à savoir : les insultes racistes et la marginalisation.

De l'ici comme espace topique : une poétique du désenchantement.

Les romans de Kwalanda et de Diome participent de ce que l'on peut appeler les « écritures de soi ». À la vérité, ils sont marqués par des tranches de la vie des romancières qui traversent la trame diégétique. Des scènes de leur histoire personnelle tout autant en Afrique qu'en France et en Allemagne transparaissent dans la fiction et créditent les textes d'un supplément de vraisemblance. Sur le plan de l'embranchement énonciatif, les romancières recourent à un embrayage saturé des marqueurs énonciatifs. Un tel procédé contribue incontestablement à gommer les frontières entre le fictif et la vie réelle. C'est en outre un positionnement nécessaire à partir duquel nos auteurs justifient leur vocation énonciative, c'est-à-dire légitime leur prise de parole en tant que productrice de ce que Maingueneau appelle un discours constituant « discours qui se donne comme discours d'Origine, validé par une scène d'énonciation qui s'autorise d'elle-même » (Maingueneau, 2004: 47) d'un discours qui fait autorité dans le champ littéraire.

Une lecture, fut-elle hâtive, de *Die Farbe meines Gesichts* et de *Le Ventre de l'Atlantique*, laisse apparaître que la relation des personnages avec leur société de départ est emprunt d'une forte disjonction.

¹ Conceptualisé par l'anthropologue américain Alexander Thomas les « standards culturels » désignent dans le champ de l'anthropologie culturelle un ensemble de valeurs propres à un groupe et qui lui sert de système d'orientation. Pour plus de précision se référer à l'ouvrage de Hans-Jürgen, Lüsebrink (2005), *Interkulturelle Kommunikation, Interaktion, Fremdwahrnehmung kulturtransfer*. J.B Metzler, Weimar-Stuttgart.

Chez Miriam Kwalanda, le récit de l'enfance de l'héroïne auquel la narratrice consacre plusieurs chapitres est marqué par la critique des institutions sociales et de l'identité des sexes. Captive d'un destin qui l'opprime et l'écrase, l'héroïne justifie sa quête d'une meilleure identité et son glissement vers un ailleurs inconnu.

*Warum bin ich diesen Weg gegangen? Die Antwort liegt in meiner Vergangenheit. Wer meine Geschichte und die sich ähnelnden Geschichten vieler Mädchen und junger Schwarzen Frauen in Afrika kennt, wird besser verstehen, warum ich dort weg wollte und mein Glück anderswo suchte*¹ (Kwalanda, 1999: 15-16).

Ce personnage s'exprime au nom des autres jeunes femmes du Kenya voire de l'Afrique. Les événements de son passé qu'elle évoque représentent un malaise perceptible chez la gent féminine noire ; sujet d'injustice et contraint de vivre dans un état de frustration permanente. Ces propos pourraient résumer la relation de l'héroïne avec son biotope d'origine et l'implication qu'elle aura sur son parcours et le processus de construction identitaire.

Dans le roman de Fatou Diome, Salie la narratrice fait une critique de la société de Niodior qui ne laisse pas à l'individu la plus petite parcelle de liberté, on lui nie même la liberté de se choisir un compagnon. Le récit des déboires de Sankèle en est une illustration. Amoureuse de Ndétare, l'instituteur du village, la belle Sankèle voit ses rêves de s'unir avec l' élu de son cœur s'évanouir le jour où son père, désireux de sceller une alliance matériellement profitable, lui choisit pour époux un riche de l'île. Toutes les femmes qui, comme Sankèle, ont rêvé d'épouser l'homme de leur choix, ont vite déchanté face à la détermination de la société de faire valoir sa prééminence car, nous dit la narratrice :

Ici, on marie rarement deux amoureux, mais on rapproche deux familles : l'individu n'est qu'un maillon de la chaîne tentaculaire du clan. Toute brèche ouverte est vite comblée par un mariage. Le lit n'est que le prolongement naturel de l'arbre à palabres, le lieu où les accords précédemment conclus entrent en vigueur. La plus haute pyramide dédiée à la diplomatie traditionnelle se ramène à ce triangle entre les jambes des femmes (Diome, 2003: 127).

De plus, le vivre en communauté est considéré, chez la narratrice de Fatou Diome, comme un handicap, un frein à l'émancipation de l'individu dont la vie est organisée par et pour le groupe. Cette propension du groupe à réguler la vie de ses membres est jugée trop excessive, trop asphyxiante par la narratrice :

La communauté traditionnelle est sans doute rassurante mais elle vous happe et vous asphyxie. C'est un rouleau compresseur qui vous écrase pour mieux vous digérer. Les liens tissés pour rattacher l'individu au groupe sont si étouffants qu'on ne peut songer qu'à les rompre. (Diome, 2003: 177).

De ce fait, on a affaire dans les deux romans à des sociétés qui ne sont, aux yeux des narratrices, qu'un ensemble de mécanismes diversifiés d'oppression de l'individu. C'est pour cette raison que le récit de leur expérience apparaît comme une révolte évidente contre des sociétés dans lesquelles leur statut oscille entre discrimination et oppression. En s'insurgeant contre ce système discriminatoire, on assiste, par la même occasion, à un désir de s'affranchir de la pression du groupe dont les personnages de Miriam Kwalanda et Fatou Diome appartiennent.

De fait, si l'identité est la manière dont un individu s'identifie ou se définit par rapport à un groupe culturel, et si l'on estime que l'identité collective est « l'image qu'un groupe se construit et à laquelle ses membres s'identifient » (Assmann, 2000: 132), nous

¹ Pourquoi ai-je suivi cette voie ? La réponse se situe dans mon passé. Celui qui connaît mon histoire et l'histoire similaire des autres filles et jeunes femmes en Afrique comprendra mieux pourquoi je voulais partir de là et chercher mon bonheur ailleurs.

pouvons donc conclure que Miriam et Salie rejettent leur identité de femmes telle que définie ou voulue par les normes de la culture dans laquelle elles ont été socialisée. Ainsi, le rejet, l'éloignement de cette culture apparaît donc comme facteur salvateur dans le processus d'auto-détermination et de construction d'une nouvelle identité.

La recherche d'une nouvelle identité

Nous avons précédemment établi que les personnages de *Die Farbe meines Gesichts* et de *Le Ventre de l'Atlantique* entretiennent des rapports conflictuels avec la culture kenyane et celle du Sénégal ; par la suite, ils essaient de (re)définir un statut par opposition à celui imposé par les canons sociaux. C'est donc dans ce processus d'autodéfinition et d'auto-détermination que les héroïnes de Kwalanda et de Diome s'approprient les préceptes et les idées largement influencées par la culture européenne.

Le regard que Miriam porte sur des pratiques sociales telles que l'excision ne laisse aucun doute quant au fait qu'elle se laisse influencer par un discours importé d'outre-mer. Tout se passe, au terme des quinze premiers chapitres, comme si l'héroïne regardait sa société à travers des lunettes européennes. Ainsi, sa quête d'une nouvelle identité est plutôt motivée par le désir non pas d'affirmer une différence culturelle mais de se laisser assimiler par l'autre culture. On pourrait même dire qu'il s'agit d'une tentative de substitution car cette espèce « d'exotisme à rebours » va de pair avec son éloignement de sa culture de départ et sa « nouvelle identité » se construit en rupture avec son identité d'origine.

Miriam tente de se forger une nouvelle identité en assimilant la culture européenne et en rejetant la culture kenyane à laquelle elle refuse désormais de s'identifier. C'est pour cette raison qu'elle pense que sa nouvelle vie en Allemagne serait la fin de sa quête d'identité :

Ich jauchte vor Freude, meine Gebete waren erhört worden. Es war als hätte eine Glückssträhne in den Himmel gezogen [...] raus aus dem Milieu, weg von den Freiern, weg von der Armut, ein neuer Anfang. Endlich heiraten [...] Innerlich bereitete ich mich auf meine neue Rolle vor. Es sollte schliesslich die schönste in meinem Leben werden. Ich hatte erreicht was ich immer gewünscht hatte: Ich war auf dem Weg nach Europa¹. (Kwalanda, 1999: 8-10).

Chez Fatou Diome, on assiste à une idéalisation de l'Ailleurs. Les personnages semblent être pris au piège d'un dispositif qui les écrase et manifestent l'intention de s'affranchir. Face à la manie de la société africaine de vouloir tout réguler à sa manière, il se crée chez Salie comme un sentiment de révolte. L'écriture devient alors une sorte d'échappatoire :

Mon stylo continuait à tracer le chemin que j'avais emprunté pour les quitter. Chaque cahier rempli, chaque livre lu, chaque dictionnaire consulté est une brique supplémentaire sur le mur qui se dresse elles et moi. (Diome, 2003: 171)

L'écriture est ressentie et vécu comme un moyen de libération de l'individu qui se coupe complètement du milieu qui l'environne et brise, de ce fait, les chaînes qui le lie à la communauté pour aller scruter d'autres horizons. L'école, la langue étrangère, celle du blanc, est considérée comme la « clé du monde », celle qui lui permet d'aller vers

¹ Je criais de joie, mes prières avaient été exaucées. C'était comme une période de chance me venait du ciel [...] sortir du milieu, loin des prétendants, loin de la pauvreté, un nouveau commencement. Enfin me marier [...] Intérieurement je me préparais pour mon nouveau rôle. Cela devait être enfin la plus chose de ma vie. J'avais atteint ce que j'avais toujours souhaité. J'étais sur la route pour l'Europe.

l'Ailleurs. Tel un bijoutier, Salie forge les mots qui lui permettent de créer sa nouvelle identité :

L'exil est mon suicide géographique. L'ailleurs m'attire car, vierge de mon histoire, il ne juge pas sur la base des erreurs du destin, mais en fonction de ce que j'ai choisi d'être : il est pour moi une page de liberté, d'autodétermination. Partir, c'est avoir les courages pour aller accoucher de soi-même, naître de soi étant la plus légitime des naissances. Tant pris pour les séparations douloureuses et les kilomètres de blues (Diome, 2003: 226-227).

Au vue des précédentes analyses, on se rend à l'évidence que pour Miriam et Salie, la migration constitue le point de départ d'une nouvelle vie, mieux encore le début même de la vie ; car c'est l'Europe qui permet à celles-ci de se réaliser, de vivre enfin. En s'installant en Europe et épousant respectivement, un Allemand et un Français, Miriam et Salie voudraient échapper à une double discrimination, celle due à la couleur de la peau et celle due au sexe. Epouser un Blanc les rapprocherait du paradis tout en les éloignant du joug patriarcal de la société kenyane et sénégalaise. Alors que l'Afrique est perçue comme une sorte de prison, l'Europe est assimilée à la liberté et au salut.

Du contact avec l'Ailleurs à la désillusion

Etant immigrés en Allemagne d'une part et en France d'autre part, les personnages de *Die Farbe meines Gesichts* et de *Le Ventre de l'Atlantique* ont certes atteint leur objectif dans le processus d'émancipation. Ils considèrent désormais l'Europe comme leur nouvelle patrie. La vie y est calme et paisible, le bien-matériel et toutes les expériences nouvelles qu'ils n'avaient jamais vécu dans leur pays d'origine mais auxquelles ils ont toujours aspiré renforcent le sentiment d'appartenance à leur pays d'accueil. Cependant, cette quiétude et cette félicité vont peu à peu faire place à une réalité toute autre.

Chez Miriam Kwalanda, Heinz, l'époux de l'héroïne, qui au Kenya était doux et attentionné, se révèle un raciste qui fera regretter à celle-ci d'avoir quitté son pays natal. Par ailleurs, les agressions racistes dont elle fait l'objet au quotidien la plonge dans un tourment total. L'héroïne de *Die Farbe meines Gesichts* rapporte les propos que lui tiennent un Allemand en ces termes : "Was wollt ihr hier ? Haut doch ab! Geh doch zurück, wo du hergekommen bist! Geh doch zurück auf die Bäume, wo du hingehörst."¹ (Kwalanda: 1999, 297) On assiste dans cette déclaration à une véritable rhétorique du musellement et même de la marginalisation car il s'agit de montrer à l'héroïne qu'elle n'a pas de place dans cette société « d'accueille » si tant est que la désignation de l'immigré bref son inscription dans la doxa n'étant portée que vers la disqualification tel l'ivraie que l'on voudrait séparer du bon grain. De plus l'expression "Geh doch zurück auf die Bäume"² révèle, sinon confirme, l'image que l'on se fait de l'étranger dans ce contexte. Au regard de ce qui précède, nous accordons nos violons avec ceux de Frantz Fanon qui dans son ouvrage « *Les damnés de la terre* » affirme :

Et de fait, le langage du colon, quand il veut parler du colonisé est un langage zoologique. On fait allusion aux mouvements de reptation du jaune, aux émanations de la ville indigène, aux hordes, à la puanteur, au pullulement, au grouillement, aux gesticulations. Le colon quand il veut bien décrire et trouver le mot juste, se réfère constamment au bestiaire. (Fanon, 1961: 30).

Victime de désillusion, Miriam commence à se rendre à l'évidence que toute l'image fantasmagorique qu'elle se faisait de l'Allemagne n'était qu'une illusion car, le refuge en Allemagne pour s'affranchir de l'oppression n'était pas solution mais plutôt une fuite en avant. Si dans son pays d'origine, elle était opprimée par les institutions sociales,

¹ Que voulez-vous ici ? Allez-vous-en ! Retournez aux arbres auxquelles vous appartenez.

² Retournez aux arbres

ici, elle est encore doublement défavorisée non seulement à cause de son sexe mais surtout à cause de « *la couleur de son visage* », comme le signifie le titre du roman. De là, l'héroïne engage, sous forme de représentations manichéistes, de nouvelles réflexions sur sa propre identité. Cette dernière va avoir le sentiment de vivre dans un pays qui n'appartient qu'à certaines personnes. Elle affirme à cet effet: *In jener Zeit aber lief ich mit dem Gefühl herum, in einem Land zu leben, das bestimmten Menschen, und nicht mir gehörte*¹. (Kwalanda, 1999: 270) Miriam va tenter de faire l'impasse sur les "valeurs culturelles", sur leur degré de compatibilité avec d'autres valeurs et sur la façon dont ces dernières sont reçues et transformées dans un monde en pleine mutation et aux codifications plurielles. Si la couleur de sa peau constituait un obstacle dans son rapprochement au paradis, en Europe elle constitue une source de discrimination de la part des Européens. En plus, la défaveur liée à son statut de femme demeure, même si elle n'est pas justifiée de la même façon qu'au Kenya. Son époux allemand semble l'avoir intégré dans son mode de penser l'Afrique comme une espèce de prison et même un enfer où il ne fait pas bon vivre en tant que femme. Ainsi, pour avoir sorti Miriam de cet « enfer », il semble avoir des droits sur elle. D'une part, Miriam va tenter de changer la couleur de sa peau afin de mieux s'intégrer à la société allemande. Cette entreprise l'éloigne d'avantage de sa culture d'origine sans pour autant faire d'elle une « Blanche ». D'autre part, c'est au contact de l'Allemagne que cette dernière apprend à apprécier son Kenya natal. Ainsi, elle nourrit un double regret à savoir celui de n'avoir pas pu s'intégrer dans sa société d'accueil et celui d'avoir quitté son pays d'origine dont elle se remémore. Alors, l'héroïne va vivre un « anachronisme identitaire » c'est-à-dire qu'elle ne va plus se définir par rapport au territoire où elle réside ; elle va plutôt développer un sentiment d'affinité avec son espace d'origine (Ramos, 2006: 83). En proie au tourment, l'héroïne n'arrive plus à s'identifier ou à se définir par rapport aux deux cultures entre lesquelles elle a essayé de se forger une identité à sa convenance. Dans *Le ventre de l'Atlantique*, le racisme qui sévit dans la société française représente un blocage pour aller vers le « rassemblement des convergences culturelles » (Glissant, 1997: 37). L'union de Salie avec un Français est rompue par la famille du mari hostile à tout brassage :

Embarquée avec les masques, les statues, les cotonnades teintes et un chat roux tigré, j'avais débarqué en France avec mon mari. Mais une fois chez lui, ma peau ombragea l'idylle, les siens ne voulant que Blanche-neige (Diome, 2003: 43).

L'héroïne du roman de Fatou Diome ne se sent pas entièrement chez elle en France puisque les autorités la questionnent car elle porte : « la négritude le Senghor sur [son] visage ». (Diome, 2003: 249) L'idée de négritude, force positive pour Senghor et Césaire, devient ici une source inexorable de racisme. Par ailleurs, aussitôt l'atterrissage de l'avion, la narratrice fait une remarque très pertinente : les passagers ne sont pas logés dans la même enseigne car il y a une queue réservée aux détenteurs de titres européens et une queue pour les autres. Ici donc, il y a une classification de l'espèce humaine puisque nous avons d'un côté les européens, de l'autre côté les autres. Dès lors, la narratrice de *Le ventre de l'Atlantique* envisage la nécessité de s'élever au delà des clivages ethniques et nationaux en additionnant les expériences cumulées jusque là.

L'hybridité ou la paratopie de l'immigré

Bill Ashcroft définit l'hybridité comme étant: « the cross-breeding of two species by grafting or cross-pollination to form a third hybrid species » (Ashcroft, 1995: 137). Dans

¹ En cette période, j'avais le sentiment de vivre un pays qui appartenait aux autres et pas à moi.

son ouvrage « Les lieux de la culture », Homi Bhabha invite à repenser les questions d'identités et d'appartenances nationales, à dépasser, grâce aux notions « d'hybridité » et de « mimicrie », la vision d'un monde dominé par l'opposition entre le « Même » et « l'Autre ». Pour Homi Bhabha « l'hybridité » est: *Un site de négociation, un site de construction symbolique, la construction du sens qui non seulement déplace les termes de la négociation, mais qui permet d'inaugurer une interaction ou un dialogisme dominants/dominés* (Homi, Bhabha, 1994: 231).

Dominique Maingueneau définit la paratopie comme « une impossibilité de l'énonciateur de s'assigner une place stable à l'intérieur d'un champ » (Maingueneau, 2004: 52). L'embranchement paratopique renvoie aux « éléments d'ordres variés qui participent à la fois du monde représenté par l'œuvre et de la situation à travers laquelle s'institue l'auteur qui construit ce monde ».

Dans *Die Farbe meines Gesichts* et *Le ventre de l'Atlantique*, les protagonistes sont une assise stratégique de cette duplicité énonciative. Il s'agit des personnages à cheval sur deux univers culturels entre lesquels ils flottent sans vraiment se stabiliser dans l'un ou dans l'autre. La construction du personnage chez Miriam Kwalanda et chez Fatou Diome répond à une logique de déconstruction des clichés et stéréotypes identitaires. La progression des héroïnes au fil du déploiement de l'intrigue amène à comprendre que la différence entre les êtres tient à des choix personnels plutôt qu'à une prétendue identité de race ou d'origine géographique. On le voit, au terme du roman, Miriam se présente comme un personnage qui essaie tant bien que mal de trouver ses repères dans un monde en proie aux contradictions. Elle se trouve à la croisée de deux cultures notamment la culture kenyane et la culture allemande d'où la question: *Welcher Kultur gehöre ich an? Der europäischen oder der afrikanischen¹?* (Kwalanda, 1999: 284) Elle doit apprendre à s'accommoder aussi bien à la culture allemande que kenyane, avec les aspects positifs et négatifs respectifs tout en essayant de les concilier. Malgré l'échec de son union, elle décide de rester en Allemagne et continuer sa quête d'émancipation, et ce, malgré les embûches et les frustrations quotidiennes. De même, elle assume l'autre facette de son origine qu'est son appartenance à la culture kenyane. C'est pourquoi elle déclare: *Mit der Zerrissenheit in Kenia meine Heimat zu haben, aber in Deutschland zu Hause zu sein, werde ich leben müssen²* (Kwalanda, 1999: 302). De fait, l'hybridité de Miriam relève de ce que Homi Bhabha appelle la « mimicrie » c'est-à-dire une stratégie de remise en question du pouvoir colonial. Il affirme à ce titre:

Mimicry conceals no presence or identity behind its mask: it is not what Césaire describes as « coloniation thingification » behind which there stands the essence of the présence Africaine. The menace of mimicry is its double vision which in disclosing the ambivalence of colonial discourse also disrupts its authority (Bhabha, 1994: 88).

L'héroïne de Kwalanda ne conçoit plus sa biculturalité comme un handicap mais plutôt comme un enrichissement personnel. Ce handicap s'estompe d'autant plus vite que ses enfants sont le fruit d'une nouvelle identité qu'elle doit apprendre à assumer et à défendre. C'est d'ailleurs ce qui ressort de l'évaluation qu'elle fait de cette nouvelle identité lorsqu'elle affirme: *“Ich bin und bleibe schwarz aber ich bin auch europäisch in vielen Ansichten³”* (Kwalanda, 1999: 270) Au contact de l'Autre, Miriam passe d'une identité monolithique à une identité multiple. Il faut inventer une nouvelle éthique de l'identité. Elle exprime, pour elle et pour ses enfants, le souhait de pouvoir gérer harmonieusement ce double héritage culturel. D'où ses propos: *Wegen meiner Kinder bin ich froh in*

¹ A quelle culture est-ce-que j'appartiens ? A la culture africaine ou à la culture européenne ?

² Avec le tourment d'avoir pour patrie le Kenya et d'être chez moi en Allemagne, je devrais y vivre.

³ Je suis et demeure noire mais aussi européenne à plusieurs niveaux.

Deutschland zu leben, aber ich wünsche, dass sie den Kontakt zu Kenia nicht verloren¹ (Kwalanda, 1999: 301) Miriam essaye donc d'opérer grâce au contact de l'Autre de nouvelles évaluations qui visent à la maîtrise de son avenir.

La narratrice de *Le Ventre de l'Atlantique* est aussi en proie à une espèce « d'entre-deux ». Tout au long du roman, elle marque sa double appartenance. Salie observe la relation entre la France et le Sénégal sans jamais vraiment appartenir à l'un des deux espaces, elle n'est ni sénégalaise, ni française. Le travail de réflexion qu'effectue Salie témoigne de toute l'ambiguïté dans laquelle elle se trouve. Elle se définit elle-même comme un être hybride et lie cette double identité à la notion d'espace : « Chez moi ? Chez l'autre, Être hybride, l'Afrique et l'Europe se demandent, perplexes, quel bout de moi leur appartient » (Diome, 2003: 294). Salie est en exil perpétuel et ne sait plus vraiment à quel pays elle appartient : « Chez moi : j'étais nostalgique de l'ailleurs où l'autre est mien maintenant [...] Evoquer mon manque de la France sur ma terre natale serait considéré comme une trahison, je devais porter cette mélancolie comme on porte un enfant illégitime ». (Diome, 2003: 209) Elle se trouve constamment entre deux mondes : « Moi d'ici, moi de là-bas ». A Niodior, elle ne partage pas les préoccupations des femmes qui occupent l'espace traditionnel et ne jouit pas non plus des privilèges des hommes. En France, elle ne sent pas entièrement chez elle non plus puisqu'elle est victime de racisme. Finalement, la narratrice de Fatou Diome cherche son « Pays là où l'on apprécie l'être additionné, sans dissocier ses multiples strates » (Diome, 2003: 295). Elle est favorable à l'idée de création d'une citoyenneté universelle, mieux elle se considère comme une citoyenne du monde : « Enracinée partout, exilée tout le temps » (Diome, 2003: 181) Salie voudrait se sentir à la fois autochtone et allochtone dans tous les espaces qu'elle parcourt. En effet, le citoyen du monde aspire non seulement à une grande liberté de mouvements et rejette les délimitations de l'espace préconisées par les hommes mais il plaide aussi pour un syncrétisme identitaire et culturel en déconstruisant les idéologies nationalistes.

Tout compte fait, les personnages de *Die Farbe meines Gesichts* et de *Le Ventre de l'Atlantique* s'inscrivent dans un processus heuristique où l'identité est un perpétuel devenir. Ils doivent construire leur identité sans la corréler à une nation ou à une ethnie. Il s'agit, en effet, pour ces personnages de déconstruire les repères identitaires et culturels fondés sur une appartenance monolithique pour leur en substituer de nouveaux paradigmes. De fait, en se situant entre deux cultures, les écrivains de la diaspora africaine contribuent à transformer les hiérarchies internes et externes entre les Etats et leurs historicités. Valentin Yves Mudimbe affirme à ce titre: *In the contemporary context of decolonization and cultural diversity, immigrant population and diasporas constitute constellations of political action that tend to modify the internal and external hierarchies of countries as well as their historicities* (Mudimbe, 1999: 3).

Miriam et Salie aimeraient concilier les expériences qu'elles ont accumulées en Allemagne et au Kenya d'une part, en France et au Sénégal d'autre part afin de vivre une hybridité qui affirme leur identité au lieu de la fragmenter. Elles manifestent leur intention de s'élever au-delà des clivages sociaux et nationaux.

Pour conclure

En définitive, on constate que l'identité loin d'être un état figé de la personnalité d'un individu, est plutôt un processus dynamique qui résulte de sa socialisation et dont les

¹ A cause de mes enfants, je suis fière de vivre en Allemagne mais je souhaiterais qu'il n'oublie pas le contact avec le Kenya.

multiples facettes s'incrudent dans la personnalité de ce dernier. Le statut de ces multiples facettes n'est jamais définitivement acquis, car elles évoluent avec le temps, leur agencement n'est jamais harmonieux et unifié. Dans le cadre de cette analyse, force est de constater que les personnages migrants sont confrontés à plusieurs modèles d'identité et leur processus de construction identitaire débouche sur une identité interculturelle. En modélisant, grâce à la fiction, des personnages au carrefour de plusieurs imaginaires ; les écrivains migrants à l'instar de Miriam Kwalanda et de Fatou Diome construisent non seulement un espace identitaire transnational mais refusent aussi toute conception unifiée et homogène de la culture. Cette situation amène les écrivains de la diaspora africaine à produire une écriture « décentrée » et « déterritorialisée » c'est-à-dire une écriture produite à l'intérieur d'une culture par des écrivains exogènes. On pourrait aussi parler d'écritures métisses pour décrire les phénomènes de créolisation, d'hybridité ou de croisement des langues et des cultures à l'œuvre dans ces littératures qui se sont développées en marge des littératures nationales (Albert, 2005: 72).

En clair, chez nos auteurs, en accord avec Edward Saïd, « [la migration], loin d'être le sort des malheureux presque oubliés, dépossédés et expatriés, devient presque la norme de l'expérience de la traversée des nouveaux territoires au mépris des clôtures canoniques classiques » héritées de l'impérialisme qui « a aggloméré à l'échelle planétaire d'innombrables cultures et identités » laissant croire « aux peuples qu'ils étaient, seulement, essentiellement, exclusivement, des Blancs, des Noirs, des Occidentaux, des Orientaux » et que leur être était lié à un territoire aux frontières bien définies (Saïd, 2000: 440-464).

Bibliographie

Corpus

Kwalanda, M, 1999, *Die Farbe meines Gesichts. Lebensreise einer Kenianischen Frau*, Frankfurt am Main: Eichborn.

Diome, F., 2003, *Le Ventre de l'Atlantique*, Paris: Anne-carrière.

Littérature secondaire

Agamben, G., 2007, *Qu'est ce qu'un dispositif?*, Paris, Payot & Rivages.

Assman, J., 2000, *Das kulturelle Gedächtnis, Schrift. Erinnerung und politische Identität in früheren Hochkulturen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Albert, C., 2005, *L'immigration dans le roman francophone contemporain*, Paris, Karthala

Albert, C., 1996, « L'écriture de "l'entre-deux" » dans Passages d'Emile Ollivier. » In : *Tangence* 59 ; Janvier : pp. 67-76.

Ashcroft, B., Gareth, G., Tiffin, H., 1999, *The Post-colonial studies Reader*, London, Routledge.

Benneta, J- R., 1999, *Black Paris: the African Writers Landscape*, Chicago, University of Illinois Press.

Bhabha, H., 1994, *Les lieux de la culture*, Londres, Routledge.

Cazenave, O., 2003, *Afrique sur Seine: une nouvelle génération de romanciers africains à Paris*, Paris, L'harmattan.

Chiellino, C., 2000, *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Weimar, J.B Metzler.

Djomo, E., 2011, *Imperialiale Kulturbegegnungen als Identitätsstiftungsprozess. Studien zu Literatur, Kolonialität und Postkolonialität*, Röhrig Universitätsverlag, St Ingbert.

Feze, Y-A., / Mbouopda, D., 2009, « Le voyage Afrique noire-occident-Afrique noire. (Re) découverte de l'autre et de soi. », *Intel'actuel. Revue de Lettres et Sciences Humaines*, Numéros 7/8 : pp. 141-159.

Gerst-Bechhaus, M., / Gieseke, S., 2006, *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*, Peter Lang, Frankfurt am Main.

Glissant, E., 1997, *Traité du Tout-monde*, Paris, Gallimard.

- Gouaffo, A., 2007, *Wissens- und Kulturtransfert im kolonialen Kontext. Das Beispiel Kamerun-Deutschland (1884-1919)*, Würzburg (Königshausen & Neumann).
- Grosse, P., 2002, « Afrikanische Migranten in der Reichs (kolonial) hauptstadt: koloniale Lebenswelten in Berlin 1885-1945 », *Kolonialmetropole Berlin: eine Spurensuche*, Berlin, pp. 195-203.
- Jungwirth, I., 2006, « ... to make one battle and one strategy out of a bewildering number of skirmishes – Weiße Normalität und Identität in Erik H. Eriksons Identitätstheorie. », *koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*, Peter Lang, Frankfurt am Main: pp. 55-69.
- Kaufmann, J.-C., 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, Paris/ Armand, Colin.
- Kone, A., 2002, « Le roman historique africain et l'expression du multiculturalisme. », *Fictions africaines et postcolonialisme*, Paris, L'harmattan, pp. 83-105.
- Lüsebrink, H.-J., 2005, *Interkulturelle Kommunikation, Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*, J.B. Metzler, Weimar Stuttgart.
- Lüsebrink, H.-J., 2005, « Migration und Literatur. », *Grenzenlos: Festschrift für Helmut Schwartz zum 65. Geburtstag*, Aachen, Shaker, pp. 107-123.
- Mangueneau, D., 2004, *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- Mbiga, S., 2010, *Selbstfindungsprozesse im interkulturellen Roman. Eine Analyse zur Identitätssuche im postkolonialen Afrika*, Lit Verlag Dr. W. Hopf, Berlin.
- Moura, J-M., 1999, *Littératures francophones et théorie Postcoloniale*, Paris, PUF.
- Mudimbe, V-Y, 1999, « Introduction », *Diaspora and Immigration*. In: *The South Atlantic Quarterly* 98, Winter-Spring: pp. 1-8.
- Nenguie Kodjio, P., 2008, « Interculturalité comme méthode et catégorie d'interprétation postmoderne: réflexions critiques et repères. », *Germanistik in und zwischen den Kulturen: Festschrift für David Simo zum 25-jährigen Wirken an der Universität Yaoundé*, Leipzig, Universitätsverlag: pp. 112-126.
- Ngal, G., 1994, *Création et rupture en littérature africaine*, Paris, L'Harmattan.
- Ramos, E., 2006, *L'invention des origines. Sociologie de l'ancrage identitaire*, Paris, Armand Colin.
- Riesz, J., 2000, « AutorInnen aus dem schwarzafrikanischen Kulturraum. », *interkulturelle Literatur in Deutschland: ein Handbuch*, Stuttgart - Weimar, Metzler, pp. 248-263.
- Said, E., 2000, *Culture et impérialisme*. Traduit par Paul Chemla. Paris, Fayard.

INTERCULTURAL COMMUNICATION PATTERNS AND LANGUAGE USE IN COMPUTER MEDIATED-COMMUNICATION¹

Abstract: *This paper aims at analyzing the degree to which intercultural communication patterns are embedded in computer-mediated communication. Drawing on Hall's and Hofstede's intercultural communication dimensions, this study evaluates empirically high-versus-low context cultural orientations as reflected in the electronic medium, namely the blog, in three different cultures. Cultural variation is also analyzed in linguistic features and communication style in a synchronous mode of communication, by investigating data from several popular blogs from Japan, Germany and Italy.*

Keywords: *intercultural communication, (computer-mediated communication) CMC, blogs, cultural patterns.*

Introduction

With the advent and worldwide spread of the Internet, new communication channels have emerged, allowing people from different cultures, situated in various parts of the world, to communicate regardless of time and space barriers. The internet offers another context and channel for individuals to meet and build relationships, similar to face-to-face interactions. Moreover, it has smoothed the emergence of the global village with its global villagers, all so keen on sharing and accessing information. Electronic communication technology has brought about a new dimension to the study of intercultural communication, which was previously limited to face-to-face interactions. Intercultural communication theories are now shaped and applied to the new form of communication, known as computer-mediated communication.

Intercultural communication and CMC

Communication is an essential tool and underpins all areas of human interaction. Human communication is a complex process and has been defined in various ways, but generally it refers to the act of conveying meaningful information, and takes place between a sender and a receiver. People communicate with each other in a variety of ways according to the message they want to convey and the context in which communication takes place. Consequently, there are a number of forms and types of communication such as e-mail, face-to-face, telephone, meetings, etc. Intercultural communication refers to communication taking place between people with different cultural and national backgrounds, with distinct communication patterns, styles and preferences, and who do not share the same mother tongue. As Neuliep points out, intercultural communication is a multifaceted process, a combination of the cultural, multicultural, environmental, perceptual and socio-relational contexts between people who are encoding and decoding verbal and nonverbal messages. (see Neuliep, 2003) The study of intercultural communication is a complex venture which involves a number of disciplines: anthropology, psychology, business studies, communication science, linguistics, sociology, geography, and history.

Each individual is characterized by specific patterns of thinking, feeling, and behaving acquired throughout his life, starting within the family and continuing at school,

¹ Adriana Teodorescu, "Dimitrie Cantemir" Christian University, Romania, ada_teodorescu@yahoo.com.

at the workplace, and eventually in the social environment in which the individual lives. All these patterns of thinking, feeling, and acting define every individual's culture, that "particular mental software", as Hofstede has called it. Culture is "the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others." (Hofstede et al., 2010: 6)

As Samovar & Porter assert, cultures differ from one another, and consequently the communication practices and behaviours of people from different cultural backgrounds will vary considerably. Thus, "cultural perceptions and symbol systems are distinct enough" to impede the communication process between people in an intercultural context. (Samovar & Porter, 1997, 70) Cultural differences manifest themselves in various ways, and vary according to each group's values and practices. Thus, a variety of communication problems may arise in intercultural encounters from the differences between values and practices among cultures. Therefore, people interacting with other cultures have to learn about those cultures, about their values, beliefs, symbols, and rituals. As an outsider, the learner may never come to share those values and beliefs, but he/she may get a good understanding of them. When individuals from different cultural backgrounds meet and exchange information, they carry with them the values, thoughts, emotions and behaviours cultivated by their cultures. Hence, in order to achieve effective communication within an intercultural environment, the interactants have to understand and apply the values, symbols, and rituals of the other culture. Awareness and understanding of cultural differences is vital in an intercultural communication environment because, as Gibson contends, cultural differences may impede the communication process: "Communication can be very difficult if there is a big difference between the two cultures; if there is too much 'cultural noise', it can break down completely." (Gibson, 2002: 9)

Intercultural communication has reached new levels with the wide spread of the Internet and information technologies. The worldwide diffusion of the Internet has led to the emergence of new means of human interactions, thus paving the way for intercultural communication in an electronic environment. The Internet transcends physical and social boundaries of other forms of communication, and facilitates people's interaction at global level. The process of interpersonal communication via computers or other hi-tech devices, involving people situated in different environments is generally known as computer-mediated communication (CMC). Herring defines computer-mediated communication as 'communication that takes place between human beings via the instrumentality of computers' (Herring, 1996, 1), and characterizes it as 'an important new communication modality that is increasingly permeating everyday life in industrialized societies' (Herring, 1996: 2).

While computer-mediated communication has initially referred to interpersonal interactions that occur via computer-mediated formats, such as instant messages, emails, chat rooms, etc., lately the term has also been applied to other forms of text-based interaction, or Internet-based social networking. Even though previous research has argued that CMC promotes isolation and remoteness, computer-mediated communication tools such as emails, blogs, social networking, etc., have proved to develop and sustain interpersonal communication, by increasing information exchange, developing relationships and intercultural communication, and promoting knowledge spread at global level. People not only socialize online, but they also incorporate CMC tools in their practices, as an instrument of information search in both their professional and private life. This new form of communication in an electronic environment becomes more challenging within the wide range of cultural values. Moreover, the use of CMC between individuals

from different cultural backgrounds may either facilitate or hinder communication, depending on their cultural awareness and intercultural skills.

Given the complexity of the intercultural communication process within the electronic environment, as new channels and contexts emerged with the use of the new communication technologies, empirical research has to be conducted to understand the implications and effects of culture on computer-mediated communication.

Cultural variation and language use within CMC

Previous research on culture and CMC has investigated to what extent the frameworks for cultural analysis developed by Hall and Hofstede are effective for intercultural communication in CMC environments. Findings suggest that Hall and Hofstede's models still work well for certain types of online research. The most productive research is maybe that related to the graphic elements of websites of multinational corporations, which analyzes how far the findings for the websites in each country correlate with Hofstede's index values. Elizabeth Würtz focuses on the websites of McDonald's restaurants and argues that the websites analyzed do show features that are consistent with Hall's distinction between high context and low context cultures. (see Würtz, 2005)

The vast research on intercultural communication offers a large array of models of cross-cultural analysis. Our aim is to try to adapt some of them to online communication, and see to what degree this undertaking is possible. For this purpose, we have collected and analyzed data from several popular blogs from Germany, Italy, and Japan. Our purpose is to analyze language use and variations among blogs from different cultures and see how language is used in different cultures, and how and if the words people use in their daily exchanges reflect their cultural patterns and attitudes. Recent research (Pennebaker, Chung, Hart et al.) has proved that the words people use are powerful markers and reflect their personalities, social connections, and thinking styles: "With the development of increasingly versatile computer programs and the availability of natural language text on the internet, we are now standing at the gates of a new age of understanding the links between language and personality." (Chung and Pennebaker, 2007: 343)

The data in our sample were analyzed using the Linguistic Inquiry Word Count, a text analysis software program, designed by James W. Pennebaker, Roger J. Booth, and Martha E. Francis. LIWC searches for and counts both content and style words, and calculates the degree to which people use different categories of words, such as positive or negative emotions, self-references, causal words, and 70 other language dimensions. We have used the LIWC software to determine the rates of self-references, social words, positive emotions, negative emotions, overall cognitive words, articles and big words use across several popular blogs in Italy, Germany and Japan. We have relied our investigation on the assumption that, as research has already proved, word use can mirror social, cognitive, and behavioral processes.

Edward Hall proposed a popular cultural framework, according to which all cultures can be situated in relation to one another through the styles in which they communicate. In line with Hall's model, there are two types of cultures characterized by two distinct communication styles - high context vs. low context cultures. In high context cultures (such as Japanese and Chinese), the meaning is implicit, indirect, and has to be inferred from the context in which the communication is taking place. Moreover, non-verbal communication plays an essential part, and contextual clues are of utmost importance. In contrast, in low context cultures (such as Germans, Swiss, Scandinavians), the context is less important, and the meaning is direct and explicit. Low context cultures

are usually dynamic cultures, with significant changes over time, while high context cultures are more than often static cultures, with little changes over time.

According to Hall's model, a direct and open communication style (low-context) is common in individualistic cultures, whereas an indirect and implicit communication style (high-context) is expected in collectivistic cultures. Drawing on these two cultural dimensions, we looked at how high and low context cultures use words in online communication, especially in blogs. A high rate of self-reference words usually indicates focus on the self, and is characteristic of individualistic cultures. On the use of the first person singular pronoun, Chung & Pennebaker contend that: "Whereas first person singular pronouns suggest attention on the self, most other pronouns implicitly or explicitly suggest that the person is attending to other individuals." (Chung & Pennebaker, 2007: 351) Our findings show that German blogs use the highest rate of self-references (2.87) as compared to Japanese and Italian blogs. This finding is consistent with Hofstede's individualism index value, which ranks Germany with an index of 67, whereas Japan is indexed 46. Therefore, individualistic cultures (Germany) are overall high in self-references compared to collectivistic cultures (Japan). However, when compared to the measures for both formal and personal texts provided by LIWC, our entire corpus for the three countries proves to be very low in self-references. It was contrary to our expectations, as usual blogs are considered to have a more personal content, similar to dairies, and a higher rate of self-reference words was expected. Dissimilarity was also found in the Italian corpus, which shows the lowest rate of self-reference words, although Italy is ranked with the highest individualism index value (76) of the three countries we analyzed. We would have expected Italian blogs to present the highest rate of self-references, as Italy is an individualistic culture according to Hofstede's individualism index values. This unpredicted finding may be explained by Kanagawa et al.'s view, according to which collectivistic values are achieved through focus on the self. (Kanagawa et al., 2001) Thus, we could account for the higher rate of self-references in Japanese blogs when compared to Italian blogs. The frequency of the first person plural pronouns in our data led to another counter stereotypical finding: individualistic cultures used first person plural pronouns at a higher rate than collectivist culture. A similar finding was reported by Chung & Pennebaker, when comparing the frequency of the first person singular and plural pronouns in American vs. Japanese texts (individualistic vs. collectivistic cultures). American texts accounted for a higher rate of first person plural pronouns compared to translations of Japanese texts. (Chung & Pennebaker, 2005)

Self-reference words are function words, and they "serve as the cement that holds the content words together." (Chung & Pennebaker, 2007: 347) Moreover, the ways in which we use function words reflect our linguistic style, and have a powerful impact on the listener or reader. (see Chung & Pennebaker, 2007: 347) The use and frequency of pronouns, which in our samples is very low compared to LIWC measures, may suggest that the texts we analyzed are closer to formal texts, and lack a shared knowledge between the writer and reader. This hypothesis is supported by Chung & Pennebaker's statement, according to which "[...] function words are linked to social skills. A closer analysis of function words points to their social functions more clearly. Pronouns, for example, are words that demand a shared understanding of their referent between the speaker and listener." (Chung & Pennebaker, 2007: 349)

Our findings show a higher rate of overall cognitive words for high context culture (Japan) as compared to low context cultures (Germany and Italy). High context culture also reveals a low use of social words, articles, and big words compared to low context cultures.

No strong differences are evident between the usage of positive and negative emotion words for all the three cultures. Our samples also reveal a high rate of articles, which exceeds both personal and formal text values provided by LIWC. Considering the overall values, we notice that the values of key linguistic features analyzed in our samples are closer to measures supplied by LIWC for formal texts (see Figure 1).

Key linguistic features - LIWC (values per 1,500 words)

	Germany	Italy	Japan	Personal texts	Formal texts
Self-references	2.87	1.37	2.19	11.4	4.2
Social words	6.14	6.61	4.76	9.5	8.0
Positive emotions	2.13	1.85	1.94	2.7	2.6
Negative emotions	1.47	1.19	1.44	2.6	1.6
Overall cognitive words	4.94	4.70	5.76	7.8	5.4
Articles	9.34	10.42	8.82	5.0	7.2
Big words	21.68	24.94	18.59	13.1	19.6

Figure 1

Time has a different meaning not just to individuals but also to whole groups or cultures. Different individuals and different cultures are more or less past-, present-, or future- oriented. The ways one perceives time vary widely across cultures. Some cultures put more emphasis on the past, whereas others focus on the present, and others are prone to a future-orientation, depending on their cultural backgrounds. As Kluckhohn & Strodtbeck contend, one's time orientation is generally the result of his/her culture, as intricate socialization processes may lead to a past or future orientation. Thus traditional societies favor a past time orientation, while modern Western societies are prone to a future time orientation. According to Hofstede's LTO (long-term orientation) Index Values for 93 countries, Japan is the highest-scoring country (index 88) of the three countries we analyzed, Germany comes second (index 83), and Italy is the lowest-scoring country of the three (index 61). Verb tenses used in our data show a higher frequency of past verbs for the Japanese corpus, and the lowest rate for the Italian blogs (see Figure 2). Therefore, language use in terms of tense choice is consistent the above statements that Japan is a traditionalist culture, with strong ties in the past, while Italy and Germany are more future-oriented.

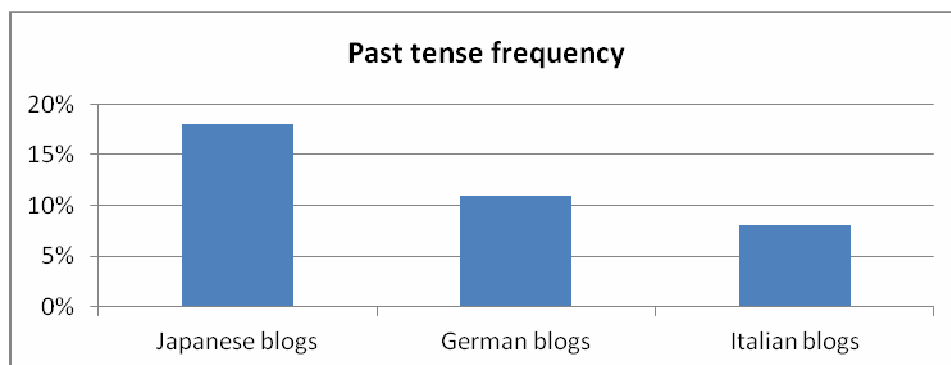


Figure 2

Conclusions

Due to the widespread of the Internet, people are now interacting globally. While time and space are no longer barriers to intercultural communication, new obstacles have emerged due to the lack of cultural awareness and understanding. Each individual's values, symbols, and practices vary widely and more importantly, they are culturally shaped. As Klopff & Park point out, the ways in which people communicate, their language patterns, style, and nonverbal behaviors are all culturally determined. (Klopff & Park, 1982) These differences in communication styles across cultures subsequently lead to differences in language use and word choice, depending on the various cultural dimensions of each society. The words people use reflect their thinking and values, while revealing a great amount of information about their social interactions and behavior patterns.

Our attempt aimed at investigating language use patterns according to cultural frameworks proposed by Hall and Hofstede. Data were analyzed using LIWC application, and revealed different language patterns and communication style across the selected cultures. High context culture showed a high rate of cognitive words, and a low usage of social words. On the contrary, low context cultures favored a higher rate of social words, articles, and big words (> 6 letters). Past-oriented cultures, like Japan, showed a higher rate of past tense verbs compared to future-oriented cultures. Although, some of the findings were consistent with cross-cultural frameworks established in intercultural communication, a few inconsistencies appeared, which require further research and analysis, along with new frameworks adapted for online communication.

Bibliography

- Chung, C. K., Pennebaker J. W., 2005, *The language of East and West: Distinguishing cognitive, emotional, and social processes between Japan and the U.S. through word use*, Unpublished data
- Chung, C., Pennebaker, J., 2007, The Psychological Functions of Function Words, in K. Fiedler (Ed.), *Social Communication*, New York, Psychology Press.
- Gibson, R., 2010, *Intercultural Business Communication*, Oxford, Oxford University Press.
- Hall, E. T., Hall, M. R., 1990, *Understanding Cultural Differences*, Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- Hart, R. P., Jarvis, S.E., Jennings, W. P., & Smith-Howell, D., 2005, *Political keywords: Using language that uses us*, New York, Oxford University Press.
- Herring, S. C., 1996, *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives. Pragmatics and Beyond series*, Amsterdam: John Benjamins.

- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M., 2010, *Cultures and Organizations: Software of the Mind: intercultural cooperation and its importance for survival*, 3rd ed., New York, McGraw Hill.
- Kanagawa, C., Cross, S.E., & Markus, H.R., 2001, Who am I? The cultural psychology of the conceptual self, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 90-103.
- Klopf, D. W., & Park, M., 1982, *Cross Cultural Communication: An introduction to the fundamentals*, Seoul, Hanshin Publishing Co.
- Kluckhohn, F., Strodtbeck, F. L., 1961, *Variations in Value Orientations*, Evanston, IL: Row and Peterson.
- Neuliep, J. W., 2003, *Intercultural Communication: A Contextual Approach*, 2nd ed., Boston, Houghton Mifflin Co.
- Pennebaker, J. W., Francis, M.E., & Booth, R.J., 2001, *Linguistic inquiry and word count (LIWC): LIWC2001*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pennebaker, J. W., & King, L.A., 1999, Linguistic styles: Language use as an individual difference, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1296-1312.
- Samovar, L.A., Porter, R. E., 1997, *Intercultural communication: A reader*, Belmont, Ca: Wadsworth Publishing Company.
- Würtz, E., 2005, A cross-cultural analysis of websites from high-context cultures and low-context cultures, in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1), article 13. Retrieved April 24, 2012 from <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue1/wuertz.html>