

« LA VRAIE VIE, LA VIE ENFIN DÉCOUVERTE ET ÉCLAIRCIE, LA SEULE VIE PAR CONSÉQUENT RÉELLEMENT VÉCUE, C'EST LA LITTÉRATURE » OU L'IMAGINAIRE PROUSTIEN¹

***Abstract:** Proust and Joyce have always been mentioned as the innovators of the romanesque technique of the 20th century. In the following article I will focus on the differences between Proust's artistic imaginary and the classical realistic novel, as well as on the reason the imaginary has opened a new era in the history of the novel. Thus, I will present certain fragments from *A la recherche du temps perdu*, not so often analyzed by the literary researchers, and the narrator's grand-mother character, which is much related to the questions raised by art.*

Keywords: reality, art, artistic imaginary.

Fondation de l'imaginaire proustien

Dans l'espace de *À la recherche du temps perdu*, la grand-mère est le personnage qui ouvre au narrateur le goût pour l'art, remplissant ainsi, dans le roman, la fonction de médiateur de la fondation de l'imaginaire artistique proustien. Son désir est d'initier son petit-fils à tirer de l'art un « profit intellectuel » et à savoir apprécier le beau. Influencée par l'orientation de la vie spirituelle fin-de-siècle, la grand-mère n'a pas le culte du beau dans l'esprit du Parnasse, mais plutôt dans celui de l'art décadent. Elle considère que l'art véritable doit s'adresser à l'âme et cela se réalise s'il est présenté dans une forme qui le rende vivant. Dans ce sens elle développe une théorie de la représentation artistique, mise en évidence par des gestes adressés à son petit fils dont le but est de l'instruire à la réception de l'art véritable. Lorsque, par exemple, elle a l'intention de lui montrer des monuments d'art ou des monuments de la nature, elle se prononce avec véhémence contre la photographie, qu'elle considère une manière « mécanique de représentation » du réel. En revanche elle recourt à des représentations artistiques de ces monuments comme la gravure à l'aide de laquelle elle veut faire connaître au narrateur la fresque de Léonard de Vinci. Elle est si exigeante en appliquant ce principe que si elle se voit quand même obligée de recourir à des photographies, elle cherche celles d'une représentation artistique du monument en question, telle la photographie de la cathédrale de Chartres par Corot. En préférant la représentation artistique d'une œuvre d'art à la photographie de celle-ci, c'est-à-dire l'image de l'objet transfigurée par l'art à son image brute, la grand-mère laisse comprendre sa confiance absolue dans la réalité artistique par rapport à la réalité objective. Il est évident qu'elle désire enseigner à son petit-fils que la perception du monde est une question de perspective, filtrée par la sensibilité à la beauté du créateur et par son intelligence. Elle pose un problème essentiel de l'art en distinguant la représentation de la vie sublimée par l'art de la représentation brute et direct du réel et oriente ainsi son petit-fils vers une connaissance du monde autre que la connaissance conventionnelle.

¹ Yvonne Goga, Université « Babeş-Bolyai », Cluj-Napoca, yvonne_goga@yahoo.fr

D'autre part, en préférant présenter à son petit-fils l'image d'une œuvre d'art par l'intermédiaire d'une représentation artistique de celle-ci, c'est-à-dire l'art reproduit par l'art, la grand-mère entend lui enseigner que si l'on veut créer en artiste, on doit savoir produire ce qui a déjà été produit artistiquement.

Par ses exploits, la grand-mère transmet à son petit-fils deux idées essentielles qui peuvent constituer un imaginaire artistique différent de celui qui envisageait la transposition fidèle du réel. Pour devenir artiste il faut mener un exercice intellectuel long et complexe sur les réalités artistiques déjà existantes et représenter le monde en créant le beau pour le profit intellectuel. On retrouve là les principes fondateurs de l'imaginaire proustien.

Exploiter les réalités artistiques déjà existantes constitue une première étape dans la manière proustienne d'envisager l'acte créateur. Cela explique pourquoi l'écrivain a commencé relativement tard l'écriture de son roman. Pour l'entamer il a dû passer par les exercices du pastiche¹ et de la traduction². Instruit ainsi à la création littéraire, il a pu passer à la création en fondant son propre savoir faire sur l'idée de faire fusionner la sensibilité au beau et l'activité de l'esprit pour le profit intellectuel. Dans le roman, ces deux principes fondateurs de l'imaginaire proustien, la sensibilité au beau et l'activité de l'esprit, se retrouvent et s'entremêlent tout en révalorisant l'héritage classique dans la création de l'art. En les appliquant Proust se propose d'accéder par la création littéraire à une réalité supérieure à la réalité objective, elle seule en état de conduire à la connaissance de la vie et du monde.

Tout au long de *À la recherche du temps perdu* abondent les images artistiques nées des réminiscences venues de la réception des différentes formes de l'art. Certaines images de la mer de Balbec ou bien de nombreuses descriptions de paysage du roman sont construites sur les impressions laissées dans l'esprit du narrateur par la contemplation des toiles célèbres de la peinture universelle. En voici un exemple tiré de *Albertine disparue* :

Et pour aller chercher maman qui avait quitté la fenêtre, j'avais bien en laissant la chaleur du plein air cette sensation de fraîcheur jadis éprouvée à Combray quand je montais dans ma chambre ; mais à Venise c'était un courant d'air marin qui l'entretenait, non plus dans un petit escalier de bois aux marches rapprochées, mais sur les nobles surfaces de degrés de marbre éclaboussées à tout moment d'un éclair de soleil glauque, et qui à l'utile leçon de Chardin, reçue autrefois, ajoutaient celle de Véronèse. (R² IV, 205)

Le goût pour la réminiscence artistique, vient sans doute chez Proust de l'influence qu'a exercé sur lui l'esthétisme fin-de-siècle³. Sans entrer dans les détails de

¹ Proust a écrit neuf pastiches littéraires. La plupart de ces textes ont paru dans le *Supplément littéraire* du *Figaro* à partir de 1908. Il les a publiés dans le volume *Pastiches et mélanges* en 1919 à la NRF. Tous les textes ont pour thème commun l'« affaire Lemoine », qu'ils relatent « à la manière de » Balzac, Flaubert, Sainte-Beuve, Henri de Régnier, Michelet, Emile Faguet, Renan, les Goncourt et Saint-Simon.

² Proust a traduit deux ouvrages de John Ruskin, *La Bible d'Amiens* (1904) et *Sésame et les lys* (1906)

³ L'esthétisme, phénomène exclusivement anglais à l'origine, a pénétré assez rapidement en France et a influencé au début les peintres et puis la littérature. Vu l'état de la culture et de la littérature en France à la fin du XIX^e siècle, les frontières entre l'esthétisme et la littérature décadente ont été labiles. Entre l'aspiration à la pureté et l'horreur du matériel et du vulgaire professées par les esthètes

cette doctrine, il faut rappeler ici l'une de ses principales sources : la lutte contre le positivisme. Les auteurs fin-de-siècle voyaient dans la science une menace perpétuelle de dessèchement de l'esprit, de destruction de la civilisation, ce qui les fait séparer la connaissance artistique de la connaissance scientifique du monde tout en démontrant la supériorité de la première parce qu'elle vit de la vie de l'âme.¹ Proust révalorise cet héritage en faisant la distinction entre la connaissance conventionnelle et la connaissance artistique. La première, « pleine d'épaisseur et de perméabilité », nous uniformise et nous éloigne de nous-mêmes, de notre vie intime, alors que la seconde « nous faire connaître cette réalité loin de laquelle nous vivons, de laquelle nous nous écartons » (R² IV, 473-474.) et qui est notre vie. Le regard artistique proustien s'avère opposé au regard artistique des grands réalistes de la fin du XIX^e siècle. Si ceux-ci le dirigeaient sur le monde objectif pour le représenter objectivement, Proust le dirige vers son moi intime et présente le monde à travers les impressions que ce monde produit sur son âme. Son regard est autoréflexif. A l'exemple de Laforgue², mais surtout à l'exemple de Mallarmé³, pour Proust, la vraie littérature est fondée sur l'expression des impressions personnelles que le réel a produites sur l'âme. Il souligne ainsi l'importance de la perspective personnelle, subjective, dans la transposition du monde en art. Cela suppose une autre manière de connaître et de représenter le monde, ce qui fait le propre du fonctionnement de son imaginaire.

Fonctionnement de l'imaginaire proustien

À la base du fonctionnement de l'imaginaire proustien se trouve la distinction que l'écrivain fait entre la pensée scientifique et la pensée artistique. Voilà ce qu'il dit à ce propos dans le *Temps retrouvé* :

et le désir d'accéder à la beauté et à l'idéal des décadents il n'y avait pas de grandes différences. Sous l'influence des préraphaélites et de l'esthétisme, décadents et esthètes français ont remonté le temps jusqu'au Moyen Age et à la Renaissance pour trouver le modèle d'accès à la pureté et à la beauté dans l'art. À son tour, Proust adopte le même modèle sous l'influence de Ruskin, critique d'art et écrivain anglais, champion des préraphaélites et esthète. Proust a appris de Ruskin, qu'il a traduit en français, que dans l'art on doit se lancer à la poursuite d'un idéal de beauté qui touche à la profondeur de la vie véritable et s'étaie sur la valeur du passé représentée par les arts figuratifs et par l'architecture du Moyen Age et de la Renaissance.

¹ Voir à propos de la position de Proust par rapport à l'art décadent et à l'art fin-de-siècle Antoine Compagnon *Proust entre deux siècles*, Paris, Seuil, 1989.

² Plus profond que ses confrères, Jules Laforgue a tenté d'atteindre l'essentiel de l'âme, et implicitement l'essentiel de sa propre esthétique et de celle de tout esprit décadent. Il note que ce qui est important dans l'art n'est pas la transcription directe de la chose vue mais la transcription de l'impression que cette chose laisse dans l'âme « Il faut dire qu'une description porte la note de votre cœur ; et le moment où vous avez votre cœur, c'est non pas dans la chose crue, encombrante, mais quand plus tard, songeant, seul, nostalgique, vous évoquez l'éphémère. » (Jules Laforgue, *Carnets 1884-1885*, dans *Mercure de France*, n°1083, 10 nov. 1953, *apud* Louis Marquez-Pouey, *Le mouvement décadent en France*, Paris, PUF, 1986, p. 29)

³ Pour Mallarmé aussi, le but suprême de l'art était la création du beau, qui ne pouvait pas se réaliser par la simple description du réel mais par la représentation, dans la pensée, « dans une neuve atmosphère », de la réminiscence d'un univers aboli. Mallarmé a adopté une esthétique intellectualiste qui confie à la pensée la création du beau ayant à la base l'impression produite sur l'âme. Stéphane Mallarmé, *Oeuvres complètes*, texte établi et annoté par Henri Mondor et G. Jean-Aubry, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1970, p. 368

Les idées formées par l'intelligence pure n'ont qu'une vérité logique, une vérité possible, leur éléction est arbitraire.(...) Non que ces idées que nous formons ne puissent être justes logiquement, mais nous ne savons pas si elles sont vraie. Seule l'impression, si chétive qu'en semble la matière, si insaisissable la trace, est un critérium de vérité, et à cause de cela mérite seule d'être appréhendée par l'esprit, car elle est seule capable, s'il sait en dégager cette vérité, de l'amener à une plus grande perfection et de lui donner une pure joie. (R² IV, 458)

Ce qui déclenche le processus imaginatif, dans l'acception de l'écrivain, c'est l'impression. A la différence des idées « formées par l'intelligence », les impressions peuvent conduire chacun à faire la connaissance du monde à sa façon, parce qu'elles nous appartiennent, parce qu'elles nous représentent, parce qu'elles ne sont pas conventionnellement valables pour tous. Mais pour qu'on puisse accéder à la connaissance, une fois découvertes elles exigent le savoir « d'en dégager la vérité ». Cela suppose un travail intellectuel grâce auquel on arrive à la compréhension du monde. « L'impression - dit Proust - est pour l'écrivain ce qu'est l'expérimentation pour le savant, avec cette différence que chez le savant le travail de l'intelligence précède et chez l'écrivain vient après. » (R² IV, 458) La différence signalée par Proust, dans cette phrase, entre le travail de l'intelligence mené par le savant et celui mené par l'écrivain constitue la distinction essentielle entre la connaissance scientifique et celle artistique. Dans la conception de l'écrivain, dans l'art, le travail de l'intelligence est postérieur à la représentation du réel, à l'image, alors que dans les sciences la représentation est une conclusion du travail de l'intelligence. Si le roman réaliste classique se basait sur une connaissance scientifique du monde, celui de Proust se fonde sur une connaissance artistique du monde. Le renversement opéré par Proust par rapport à l'esthétique du réalisme classique dont l'image artistique était le résultat du travail de transposition fidèle du réel, conduit à la création d'une réalité qui laisse la place à la découverte de soi et rend l'expérience de vie unique. Cette réalité est construite par notre esprit. Je laisse parler Proust : « Cette réalité n'existe pas pour nous tant qu'elle n'a pas été recrée par notre pensée. » (R² III, 153) La réalité dont il parle est évidemment la réalité artistique.

Il faut voir maintenant en quoi consiste la création de cette réalité.

Tel que Proust le démontre dans *À l'ombre des jeunes filles en fleurs* lors de la visite du narrateur à l'atelier du peintre Elstir à Balbec, elle s'appuie sur un jeu de perspective. En créant ses toiles, le peintre « avait su habituer les yeux à ne pas reconnaître de frontière fixe, de démarcation absolue, entre la terre et l'océan » (R² II, 192), c'est-à-dire à ne pas reconnaître de démarcation entre la réalité objective et la réalité artistique. On retrouve là le principe de création des métaphores proustiennes. Celles-ci sont le produit de tout un mécanisme qui met en évidence la psychologie de l'acte créateur. Cette psychologie peut se définir à partir d'une phrase que le narrateur utilise pour parler de l'acte créateur d'Elstir :

L'effort qu'Elstir faisait pour se dépouiller en présence de la réalité de toutes les notions de son intelligence était d'autant plus admirable que cet homme qui avant de peindre se faisait ignorant, oubliait tout par probité (car ce qu'on sait n'est pas à soi), avait justement une intelligence exceptionnellement cultivée. (R² II, 196)

«Se faire ignorant » constitue chez Proust la première étape dans le fonctionnement de l'imaginaire artistique. Si pour Rimbaud « se faire voyant » constitue l'accomplissement de l'activité imaginative, dont le but est le remplacement de l'image du réel par la vision¹, le but de Proust est la création du réel par la vision. Ce but implique l'existence d'une étape supérieure de l'activité imaginaire, la plus importante d'ailleurs : recourir à un savoir-faire qui doit convaincre le récepteur de la vraisemblance de l'image créée. Cela exige que le travail de l'intelligence vienne après la représentation de l'image, étant indispensable à l'acte littéraire envisagé par Proust à la fois comme production et réception du réel.

Il n'y a rien de plus adéquat chez Proust pour « se faire ignorant » et pour répondre ainsi à la première étape du fonctionnement de son imaginaire que de recourir à l'activité de l'inconscient. Le souvenir affectif et le rêve offrent à l'écrivain cette modalité d'investigation du réel. Et il n'y a rien de plus adéquat chez lui pour convaincre de la vraisemblance de la réalité créée et pour répondre ainsi à l'étape la plus importante du fonctionnement de son imaginaire que de recourir à l'activité de l'esprit. Le rêve, plus que le souvenir affectif, démontre comment se réalise ce programme de création artistique proustienne. Ce n'est pas par hasard qu'*À la recherche du temps perdu* débute par la présentation de cette muse nocturne.

Au début du roman, le narrateur commente les sommeils successifs, qu'il fait trouvé dans de différentes positions dans son lit ou assis dans son fauteuil, et certains rêves, dont il se rappelle la trame. En rompant le contact direct avec le réel pendant le sommeil, le rêveur se fait implicitement ignorant par rapport au monde extérieur, ce qui lui permet de se le représenter selon sa propre imagination. Une fois la représentation du réel réalisée, il lui revient la tâche de rendre compte de la réalité de son produit imaginaire, de convaincre de la vraisemblance de sa vision. Ce fonctionnement du processus onirique ressemble à celui de la création littéraire. Selon Proust, l'acte littéraire exige que l'artiste dépasse le regard habituel du réel, qu'il voie au delà des apparences, par le filtre de sa sensibilité, pour comprendre la vie de l'intérieur dans le but de la faire comprendre à ses lecteurs. Dans l'espace de *À la recherche du temps perdu* il y a de nombreux exemples dans ce sens mais le plus éloquent semble être le rêve de la mer gothique, situé dans *Le Côté de Guermantes I*. Le rêve est le résultat des reminiscences des impressions laissées dans l'âme du narrateur par un crépuscule à Venise :

Un bras de mer divisait en deux la ville ; l'eau verte s'étendait à mes pieds ; elle baignait sur la rive opposée une église orientale, puis des maisons qui existaient encore dans le XIV^e siècle, si bien qu'aller vers elles, c'eût été remonter le cours des âges. Ce rêve où la nature avait appris l'art, où la mer était devenue gothique, ce rêve où je désirais, où je croyais aborder à l'impossible, il me semble l'avoir déjà fait souvent. (R² II, 444)

¹« Si le cuivre s'éveille clairon, il n'y a rien de sa faute. Cela m'est évident : j'assiste à l'éclosion de ma pensée : je la regarde : je l'écoute : je lance un coup d'archet : la symphonie fait son remuement dans les profondeurs, ou vient d'un bond sur la scène. », « Lettre adressée à Paul à Paul Demeny, le 15 mai 1871 », Arthur Rimbaud, *Poésies complètes*, Paris, Editions Gallimard, 1963, p. 219.

L'image du rêve est inspirée par un principe que le peintre Elstir applique à la création de sa toile, le Port de Carquethuit, pour rendre vivant le paysage. Il s'y adresse à son spectateur par des effets de perspective visuelle en représentant la terre par les attributs de la mer et la mer par les attributs de la terre :

C'est par exemple à une métaphore de ce genre – dans un tableau représentant le port de Carquethuit, tableau qu'il avait terminé depuis peu de jours et que je regardai longuement – qu'Elstir avait préparé l'esprit du spectateur en n'employant pour la petite ville que des termes marins, et que des termes urbains pour la mer. (R² II, 192)

Proust utilise cette technique pour la création de l'image de son rêve en effaçant les barrières entre l'espace et le temps, il mesure le temps avec les dimensions de l'espace et l'espace avec les dimensions du temps. Dans le rêve du narrateur, la mer devenue «gothique» grâce au jeu de la perspective efface les limites entre l'espace et le temps. Cette image renferme la conception de Proust sur le temps envisagé comme la quatrième dimension de l'espace, qui est le principe fondamental de son imaginaire. La mer gothique est l'image de l'espace mesurée par le temps dans toute sa complexité : le temps de l'histoire, de la culture et de la civilisation. Cette image illustre à la fois la psychologie de l'acte créateur. Elle est une sorte de cellule fonctionnelle de la perspective narrative proustienne, opposée à celle du roman réaliste classique de type balzacien, flaubertien ou stendhalien, où l'image artistique est la conséquence de la structuration du réel. La mer a eu la possibilité de devenir « gothique » parce que « la nature avait appris l'art », ce qui veut dire que la nature, c'est-à-dire la réalité objective, la vie, est la conséquence de l'art. Ainsi, dans la conception proustienne, la vie réelle devient authentique parce qu'elle est le résultat d'un vécu, d'une expérience affective accomplie par l'écriture. Le rêve de la mer gothique illustre ainsi le fonctionnement de l'imaginaire artistique de l'écrivain, qui envisage le travail créateur ultérieur à la représentation de l'image. C'est une démarche de nature poétique qui assure l'aspect particulier de la métaphore et de la phrase proustiennes. L'image de la mer gothique révèle la mission de l'art dans la vision proustienne, celle d'effacer la démarcation entre la réalité objective et la réalité artistique pour justifier l'authenticité de la dernière. En même temps elle est la cellule fonctionnelle de l'imaginaire artistique proustien, qui, à la manière des grands prédécesseurs poètes comme Stéphane Mallarmé ou Paul Valéry, réside dans la poétisation du réel, dans l'expression de l'ineffable. Proust le suggère d'ailleurs à la fin de son rêve : « ce rêve où je désirais, où je croyais aborder à l'impossible, il me semble l'avoir déjà fait souvent. », Cela explique vers quoi se dirige l'ambition littéraire de l'écrivain.

Comme pour mieux expliquer le contenu de son esthétique, Proust présente dans *Albertine disparue*, lors du séjour du narrateur à Venise, le correspondant de l'image du rêve de la mer gothique. Cette fois l'image de la mer n'apparaît pas dans un rêve mais dans un souvenir. L'écrivain se donne ainsi l'occasion de mettre en lumière le fonctionnement du souvenir affectif comme moyen d'investigation littéraire pareil à celui du rêve.

Trouvé à Venise, le narrateur se promène souvent accompagné par sa mère, dans un paysage semblable à l'image de son rêve : une Venise coupée en deux par un canal et une lagune. Dans l'image qu'ils voient de la gondole, sous l'effet de la lumière

du coucher du soleil, «les demeures disposées des deux côtés du chenal faisaient penser à des sites de la nature» (R² IV, 208). Cette image révèle elle aussi, à la manière de celle de la mer gothique, le mécanisme du fonctionnement de l'imaginaire proustien. Ce qui est créé, construit (les «demeures disposées des deux côtés») fait penser à ce qui est naturel («des sites de la nature»). Dans d'autres termes, la réalité créée confère toutes ses qualités à la réalité objective. Cela devient possible grâce à la perspective dont l'image est présentée. Elle est le résultat des effets de la lumière du crépuscule qui permet que les bâtiments et la nature soient perçus de la même manière. C'est une démarche de nature poétique, dont le but est de rendre la réalité objective égale à la réalité artistique par la création du beau. L'apparition de l'image de la grand-mère dans l'épisode sur Venise d'*Alberine disparu* met justement en évidence cet aspect.

La mère qui accompagne son fils pendant la promenade en gondole, évoque l'impression que l'image qu'ils voient aurait exercé sur l'esprit de sa mère disparue :

Comme ta grand-mère aurait aimé Venise, et quelle familiarité qui peut rivaliser avec celle de la nature elle aurait trouvé dans toutes ces beautés [...]. Ta grand-mère aurait eu autant de plaisir à voir le soleil se coucher sur le palais des doges que sur une montagne. (R² IV, 208)

La grand-mère aurait trouvé la beauté du paysage marin de Venise familière parce que cette beauté pouvait rivaliser « avec celle de la nature ». L'art et le réel se confondent sous le signe de la beauté et la grand-mère sait la percevoir. A travers ce personnage clé dans la démonstration du fonctionnement de son imaginaire artistique, Proust exprime l'idée qu'il revient à l'art la capacité de mesurer l'authenticité de la vie. On n'arrive pas à comprendre la beauté de la réalité et de la vie si on ne maîtrise pas le savoir d'en créer la vision, d'après les effets produits dans l'âme. Or la grand-mère détient ce savoir, elle a «autant de plaisir à voir le soleil se coucher sur le palais des doges que sur une montagne». L'épisode de Venise démontre sans doute que tout renvoie chez Proust à la perception du beau, pour sa recréation ultérieure par l'art, principe essentiel de fonctionnement de son imaginaire. L'esthétisme fin-de-siècle trouve chez lui son écho dans le soin de créer le beau, mais l'écrivain le dépasse en ouvrant l'ère de l'imaginaire narratif moderne : il envisage l'acte littéraire dans sa double fonction d'écriture et de lecture. Savoir créer le beau est pour lui un acte aussi important que savoir le recevoir et le comprendre.

En parlant avec le narrateur dans son atelier de Balbec, Elstir explique, à ce propos, la mission de l'artiste. Celui-ci doit savoir créer chez le récepteur l'état qu'il a éprouvé en créant. Son effort doit aller dans le sens de transmettre cet état par la vision et non pas par la technique de création de cette image, car, dit Proust, « le style pour l'écrivain aussi bien que la couleur pour le peintre est une question non de technique mais de vision. » (R² IV, 474). Dans ce cas, même si le récepteur n'arrive pas à déchiffrer la technique utilisée par l'artiste, il en subit l'effet, et vit ainsi ce que l'artiste même a vécu au moment de la création. C'est pourquoi le soin d'Elstir, porte parole de Proust, n'est pas de transposer le paysage tel quel, mais de l'envisager d'une perspective capable de réaliser cet effet. La loi de la « perspective », qui constitue la nouveauté de l'art du peintre, a deux significations importantes. Elle traduit l'effort de l'artiste de transmettre sa propre vision du monde et elle doit faire sortir le récepteur de ses habitudes de voir selon des lois conventionnelles, pour faire travailler son esprit. Le travail de l'esprit pour comprendre la vie et se comprendre est par conséquent commun

à l'artiste et au récepteur. Dans le roman, le peintre explique la plus importante exigence du fonctionnement de l'imaginaire proustien, créer en partenariat avec le récepteur.

L'épisode de Venise d'*Alberine disparu* met aussi en discussion cette exigence de l'imaginaire artistique proustien. La mère du narrateur peut évoquer l'impression qu'aurait eu sa mère en regardant le paysage parce qu'elle a eu l'occasion de connaître la manière dont celle-ci se représentait intérieurement un spectacle du monde extérieur. Elle devient ainsi capable d'éprouver les mêmes états que sa mère aurait éprouvés en regardant le paysage qu'elle-même voit. Elle suggère, dans cet épisode du roman, l'image du récepteur avisé dont le créateur lui-même a besoin pour transmettre les impressions produites par le spectacle du monde.

Conclusion

Il est temps d'arriver à la citation présente dans le titre de cet exposé («La vraie vie, la vie enfin découverte et éclaircie, la seule vie par conséquent pleinement vécue, c'est la littérature. » (R² IV, 474)) et de la situer dans l'espace du roman.

L'épisode de Venise d'*Alberine disparu*, comme tous les épisodes du roman proustien d'ailleurs, prépare les célèbres réflexions du narrateur sur la création littéraire du *Temps retrouvé*. Avant d'être reçu par les princes de Guermantes, trouvé dans un petit salon-bibliothèque de leur hôtel pour attendre que le morceau qu'on jouait soit achevé après avoir fait une dernière série d'expériences de remémoration affective, il se trouve en état de comprendre sa vocation et de définir son esthétique. Pendant ces réflexions il lance cette célèbre phrase à travers laquelle Proust définit synthétiquement la mission esthétique de l'écrivain. Celui-ci possède le don de voir ce qui habite à chaque instant dans les tréfonds des hommes aussi bien que chez lui, et que les hommes ne voient pas. Par l'écriture, il fait voir chez les autres ce que signifie leur propre vie, la littérature étant par conséquent une modalité de connaître. La connaissance artistique prouve ainsi sa capacité d'assurer l'éternité de la vie, ce qui constitue le moteur de l'activité imaginaire proustienne.

Références

- Anzieu, D., *Le corps de l'oeuvre*, Paris, Gallimard, 1981.
Bizub, E., *La Venise intérieure. Proust et la poétique de la traduction*, Neuchâtel, éd. La Baconnière, 1991.
Breur, R., *Singularité et sujet. Une lecture phénoménologique de Proust*, Grenoble, Jérôme Millon, 2000.
Boucquey, E., *Un chasseur dans l'image. Proust et le temps caché*, Paris, Armand Colin, 1992.
Campion, P., *La littérature à la recherche de la vérité*, Paris, Seuil, 1996.
Compagnon, A., *Proust entre deux siècles*, Paris, Seuil, 1989.
Fraisie, L., *L'œuvre cathédrale. Proust et l'architecture médiévale*, Paris, José Corti, 1990.
Freud, S., *Le rêve et son interprétation*, Paris, Gallimard, 1976.
Goga, Y., *Le rêve dans le roman de Marcel Proust*, Cluj-Napoca, Napoca Star, 2005.
Henry, A., *Proust romancier. Le tombeau égyptien*, Paris, Flammarion, 1983.
Marquez-Pouey, L., *Le mouvement décadent en France*, Paris, PUF, 1986.
Ruskin, J., *La nature du gothique*, Paris, Ecole Nationale Supérieure des Beaux-arts, 1992.
Simon, A., *Proust ou le réel retrouvé*, Paris, PUF, 2000.

ASSESSING HISTORICAL TRUTH WITH THE HELP OF THE IMAGINARY¹

Abstract: *Many times memory assumes fictitious developments by changing historical facts. In this way, reality becomes imagination or hypothesis. As we never get to know reality in all its aspects, we are forced to make suppositions. In Peter Ackroyd's novel The Fall of Troy, history is recreated in order to support the myth. Because the myth has energy and charisma, it strengthens the soul of a nation. In Julian Barnes's The History of the World in 10 ½ Chapters and Flaubert's Parrot imagination is used to reconsider mentalities, religions and characters. In both novels, imagination works as a deconstructionist factor. By creating a simulacrum of reality, we can better understand the nature of our beliefs and attitudes. The conclusion would be that the only useful reality resides in the realm of imagination.*

Keywords: *deconstruction, Julian Barnes, Peter Ackroyd.*

The Great Expectations of Memory

It was Jean Baudrillard who endorsed the rumour of Walt Disney's body waiting to be de-criogenised in a more technically developed world. As we know, Disney's health decayed severely shortly before his death, the doctors having even to remove one of his lungs. Baudrillard needed this invented memory as he wanted to demonstrate that even death had been absorbed into the range of simulacra. The fake news was supported by the fact that Disney's tomb isn't known to the large public. Such a stratagem is not uncommon when it comes to speculations about the graves of those celebrities who don't want their resting place to be vandalised. Of course, we would like the idea of having Disney back and saving our kids from the catastrophic cartoons of the 3rd millennium...

Memory could offer great expectations when infused with imagination. Such an "ideology of the return" (Foucault in Simon During, 1999: 138) engenders illusions or disillusion. On the one hand, who studies history is protected from historicism (*ibidem*), as history is seldom a nuptial feast, on the other hand, who superficially or fallaciously selects deeds from the past, or distorts them, is tempted to herald the miracle.

In other words, the way in which we decode historical messages is very important. Signs can acquire unexpected ideological meanings, getting in this way articulated with biased openings. As Stuart Hall remarks, it is at the level of association that connotation intervenes and favours "situational ideologies" (Hall in Simon During, 1999: 512). As we know very well, ideologies emerge from polysemy, but they cannot stand pluralism. They institutionalise "the dominant or preferred meanings" (*ibidem*: 513) with the purpose of imposing a hierarchical vision. The human species has the obsession of structure. Now, an obsession nurtures compulsory drives: it matters to win, irrespective of the fact that it is not an honest victory. Encoding and decoding meanings are incongruent activities (*ibidem*: 515). Wherefrom, then, comes the pleasure of fake victories?

¹ Felix Nicolau, "Hyperion" University, Bucharest, felix_nicus@yahoo.com

The Uncontrollable Impulse to Win

This is the question which Peter Ackroyd tries to answer in the novel *The Fall of Troy*. The autodidact Heinrich Obermann (impersonating the renowned Heinrich Schliemann), dedicates the second part of his life – the first one having been invested in making a fortune for himself – to the identifying and revealing of the site of legendary Troy. He already boasts the discovery of Odysseus and Penelope’s palace on the island of Ithaca. His enthusiasm derives from the tales told by his father when Heinrich was a child: tales about trolls, fairies, ghosts, demons, and hidden treasures. His father also extensively lectured him on Homer’s works, read in the original. If the realm of fairies and that of the trolls are not necessarily pure fantasy, the mind of the young Lutheran keeps fantasizing all his life. He indulges, too, in a process of de-Christianisation which coincides with the worshipping of shrewdness and victory obtained at no matter what price. We know that for the Old Greeks fame was everything. Achilles finally preferred to die in the battle rather than to reach the age of wisdom. Even Nestor’s fame of a wise old man originated in his ability to reconcile antagonistic forces and not in his desire to contribute to a happier world for everybody. The pagan wisdom was and is specific to old age, because only at this stage in life “the complicity between regimes of memory and dominant power relations” (Hodgkin and Radstone, 2003: 18) can be arranged. Obermann is in his 50s and is fully aware of how to practise the “politics of memory discourses” (*ibidem*: 2).

Preserving childhood memories and fantasies doesn’t annihilate the matter-of-fact thinking. Exalted and fond of culture as Obermann may seem, he is ready to resort to unorthodox archaeological methods in order to create chaos. The samples shouldn’t be accurately dated so that nobody could hold him accountable for the discoveries he made. In this way, the jewelleries and precious objects are stolen with the help of an ingenious network. Heinrich motivates his stratagem in front of his much younger Greek wife by saying that what he robs from Turkey he gives to Greece. Of course, personal interest prevails. In this way, the imaginary is bound to support mercantilism. For instance, because on the site could be found no swords or shields – strange enough for an ancient would-be battlefield – Obermann shamelessly produces some swords out of the blue. Additionally, he advertises his magic gift of discovering famous lost historical places in the press worldwide. His belief that people lived “in an iron age” and that “they needed history” (Ackroyd, 2007: 12) proves to be very profitable in terms of present day currency. His gift of “sniffing” potentially significant archaeological locations is indisputable. But he is not a vulgar tomb-pilferer because he deludes himself together with the rest of the world. He really believes that he gets closer and closer to the *mysterium tremendum* of Troy and repudiates cultural selfishness: “Troy is not for Turkey. Troy is for the world” (*ibidem*: 35). By postulating the priority of imagination over science: “That is archaeology. Instinct! [...] It is not a science [...] It is an art [...] My imagination is correct” (*ibidem*: 41), he is able to attribute to himself supernatural powers. A genius deserves more than the common lot because only he can make visible the invisible, he infers that he has the right to repeat the game the other way round.

Faking Identity – Structure Begotten by Chaos

Later in the novel we learn that Obermann's past is full of onerous businesses. Capitalism gets on well with enthusiasm and culture is his suitcase. When Consul Cyrus Redding assesses him as a genius but not as a great man (*ibidem*: 66), the problem is reset in ethical coordinates. As Jeremy Gibson and Julian Wolfreys put it: "playing with identity is the most serious game in the world for Ackroyd" (Gibson and Wolfreys, 2000: 18). In the process of constructing a new identity, even if it is a fake one, memory is ascribed a leading role. The best way to discourage inquiries into the past is to mythologize that past. We are used to the cliché that postmodernism demythologizes history. But the reverse way functions smoothly as long as it relies on a biased mythology. The myth can have the paradoxical effect of freezing past events. Memory and oblivion are inextricably intertwined. We forget some things in order to memorize other things. Actually, our minds shift sets of memories and our past becomes a battlefield of reminiscences (Hodgkin and Radstone, 2003: 241).

Paradoxically, although Obermann is a fake, the fact that he sacralises his own past in connection with the grandeur of the Homeric legends sanctifies almost everything around him. It seems that if behind a simulacrum there is a saintly kernel, the imitation assumes the holiness of the lost original. When Turkish peasants discover an ancient skeleton, they don't agree to its archivization. In order to accelerate the burial proceedings, Obermann is forced to baptize the foundling. The same applies when the sceptical professor William Brand, from Harvard, unexpectedly dies after visiting a cursed cave, the cave of Selene. Obermann will perform the rites of exorcism in a blasphemous way, reciting Latin verses from Vergil while making signs with a cross. His excuse is a cultural one: "was he not called the divine Virgil by the early Church fathers?" (Ackroyd, 2007: 95). More than this, in order to get rid of any evidence, he burns the corpse with the help of a Homeric pyre.

Ackroyd does not condemn his hero. The message is another one: the manipulator cannot escape unaffected by his manipulative stratagems. The one who wants to pre-arrange the victory is seized by a continuous fear. And who is fearful misses the spectacle of the game, which is the real beauty of life. Obermann is too intelligent to confine his life to a series of dull victories. This is the second conclusion of the novel: mischievous deeds in the realm of beauty and glory get contaminated by that beauty and glory. Obermann is halloed by grandeur in spite of his materialistic drives: "I am here to recreate Troy, not to reduce it to a pile of dust and bones" (*ibidem*: 84). Imagination abuses science, but the result is amazing. Without supposition and genius, hidden treasures would never come to light. Accuracy and objectivity should come after imagination released the revelation. The lack of necessary correspondence between encoding and decoding (Hall in During, 1999: 515) could make logical decodings sterile enterprises. From such a stance, the imaginary offers the chance of a preview which shouldn't be despised as it is fuelled by strenuous former documentation. The imaginary is really useful when science has exhausted its means. In many cases, what once belonged to the imaginary has been scientifically certified in the meantime. The history of science is full of examples of realisable imagination. When the road from premises to conclusion was not a smooth one, scientists more often than not preferred perverted syllogisms. It is exactly what Obermann tries to do, with the excuse that his schemes improve the spiritual condition of humanity. The recovered Troy is a symbol of courage and love conjoined with treachery and recklessness. The

exemplary city reveals and parallels bare good and bad examples. It is a parable of humanity. The purpose of such a discovery is education, not profitability.

From such a perspective, there is a benign imaginary and a toxic one. “We must fight for the criminal imperfection of the world. Against this artificial paradise of technicity and virtuality, against the attempt to build a world of completely positive, rational and true, we must save the traces of the illusory world’s definitive opacity and mystery” (Baudrillard 2000: 74). Actually, the real opposition is not between science and imaginary, but between science and technical applications that encourage anti-metaphysical approaches and short-sighted utilitarianism. Obermann is not guilty of inventing historical artefacts, but of disfiguring the beauty of Troy through stealing. Misery and grandeur rotate in a vicious circle: on the one hand, he makes visible what belongs to the invisible, on the other hand he makes disappear the jewellery that came out from the imaginary into reality.

The Grandeur and Misery of the Imaginary

The small, and, anyway, varying distance between reality and the imaginary is reflected in Julian Barnes’s novels *A History of the World in 10 ½ Chapters* and *Flaubert’s Parrot*. If “fable and fabulation are cathartic as they attenuate the horror, brutality and arbitrariness of the history of the world” (Guignery, 2006: 67), then part of his novels’ substance correspond to such a compensatory function of the imaginary. But the imaginary, as I have already mentioned, contributes to reconsidering the doctrinal truth through conjecture or hypothesis. As a matter of fact, the doctrinal truth is not something repulsive. It is only an ideologised truth whose interpretation stalled in order to be convenient to a certain epoch. The stalled interpretation becomes anachronistic in time, consequently not totally understood, so it will be approached with awestricken respect. Even the ironies poked at the indisputable truths are manifestations of hesitance and incomprehensibility. What we do not understand anymore gets reintegrated into the realm of imaginary.

But there is the reverse way: the cynical and demythicizing approach realised with postmodernist techniques. The literary historian comes with the minimalist perspective and this suggests familiarity with immemorial times. If the discourse respects the principles of verisimilitude, literature wins over history. It is quite plausible that the Deluge was sailed over by a flotilla, not by a single Ark, as Barnes “enlightens” us in the first chapter *The Stowaway* from *A History of the World in 10 ½ Chapters*. The reconsideration, then, becomes violent towards the consecrated tradition. Noah is “a hysterical rogue with a drink problem” (Barnes, 2010: 8). The dismantling of the Holy Scripture is justified by the fate of animals accompanying humans on the flotilla. The narrator being a tiny woodworm hidden into the horn of a ram – but the narrative source is disclosed only at the end of the chapter –, the perspective belongs not to the maximized winner, but to the minimized refugee. The woodworms are not allowed on the Ark as they are considered not irrelevant to the chart of species, but extremely dangerous to the safety of the ships. Gnawing at wood is the same with gnawing at mentalities and prejudices. Why should humans feed on the other animals: “we were just floating cafeteria” (*ibidem*: 14)? Why should humans apply oversimplified structures to reality by destroying the cross-breeds: the behemoth, the fire-living salamander, the basilisk, the griffon, the sphinx, and the unicorn? Those primitive desires of domination and simplification would be, thus, specific to a “very unevolved

species compared to the animals” (*ibidem*: 28). Barnes here implicitly accuses the protagonists of human history of a lack of imagination. And where we have a deficit of imagination, the respect for others’ rights will suffer or regress to the level of toleration. We may have either a “permission concept of toleration” or a “respect conception” (Forst 2007: 305). The latter implies “equal rights for identities” (*ibidem*: 307), irrespective of the differences between them. The accent in the genuine multiculturalism is put on *identities*, not on minorities or majorities. What matters is the quality, not the quantity. Toleration, with its three components: *objection*, *acceptance* and *rejection* (*ibidem*: 292), is acceptable and not insulting when the parties involved tolerate each other. Toleration being “a normatively dependent concept”, which needs “other, independent normative resources in order to gain a certain content and substance” (*ibidem*: 293) can swiftly evolve to perverse implementations if it is based on the permission conception. The one-sided toleration is reflected in Barnes’s novel with the help of an aberrant juridical context. When it is advantageous, the maximal becomes democratic, overestimating the minimal. A strategy of this sort is effective when somebody wants to transfer responsibilities to an innocent, uninitiated category. The process of overestimation is mirrored in the third chapter of the novel: *The wars of religion*. The woodworm is accused of having devoured on purpose the leg of the throne in the church of Saint Michel. The incident provoked the fall of a bishop who hit his head on the pavement. The fall is mythologized: he fell “like the mighty Daedalus, from the heavens of light into the darkness of imbecility” (Barnes, 2010: 64). Besides the ironical rhetoric, the inaccuracy of taking Daedalus for his son, Icarus induces mistrust towards the sophisticated scholasticism of the religious court of law. The *bestioles* (*ibidem*: 75) should be anathemized and excommunicated. From now on, the theological conflict enters the domain of multiculturalism. Can the woodworm be placed under the dominion of man’s jurisdiction if it was not upon Noah’s Ark? Can the vermin be acquitted if it didn’t turn up at the tribunal after repeated summoning? This is the utopian, or the hypocritical side of multiculturalism – imagining that the borders between different cultures will not be trespassed. Trespassing involves violence exerted by one of the parties. Reciprocal opening of some intervals of borderlines creates the opportunity of transcultural communication, whose success we shall never be able to anticipate. The permission conception is the pre-condition of advancing multiculturalism towards transculturalism. The differences between mentalities and traditions are respected. This is realisable in a context of complete amnesia or of comprehensive mutual understanding. As much memory or as much amnesia possible! We have to be satisfied only with admit to approximations as “historiography and memory are not the same” (Schwarz, 2007: 141).

Twisted decodings

Maybe Obermann stretches his imagination in order to obtain imaginings. He invents historical evidence, and this is not what we could name historical truth. Imagination is useful to his business, but also to the local people’s businesses. Somebody could argue that truth in such conditions is irrelevant, not to say useless. We could agree with this line of interpretation if producing such faked truths didn’t disturb others’ lives and beliefs. Obermann tricks Sophia’s – his young Greek wife’s – high expectations. She had sincerely believed in her future husband’s enthusiasm and genius. Then, there is a tacit fight between the greedy improvised archaeologist and the Turkish

peasants working for him: the fight for gold and precious stones found on the site. Lastly, the whole world is fooled about the veracity of the tremendous discovery. The figment of Obermann's imagination is sheer mercantilism. He is able to mimic rituals and the antique heroes' behaviour. His enlightened conceptions hide subterranean mean purposes. Therefore the title of the novel: *The Fall of Troy*. When the inventor of the falsified Troy is crushed under the hoofs of a scared horse, the whole invention breaks into pieces. Troy's legendary name is dragged through the mire. Obermann's magnificent imaginary is compromised because he "detotalises the message in the preferred code in order to retotalise the message within some alternative framework of reference". In cold, scientific formulation, this is a "struggle in discourse" (Hall in During 1999: 517).

Amnesia or Hyper-Memory?

But imagination can be dangerous in more subtle ways. In *Flaubert's Parrot*, Julian Barnes "stages" the irony played at the expense of Flaubert's principle that between writers and their work there should be no transfer of personal information. Writers shouldn't imbue their works with autobiographical substance and the literary productions will live an independent life from their authors'. The irony is that in France there are plenty of Flaubert's statues. Right at the beginning of the novel, Barnes provides three biographies of the French writer: an official one and two intimate others. From the intimate ones, the former records successes and happy events, the latter failures and sorrows. Exactly what Flaubert feared: that his life could influence the reception of his books, degrading in this way their intrinsic aesthetic quality. In the novel we have a character who burns Flaubert's personal correspondence in order to respect his cultural will. But this only enhances the danger: we have insufficient information regarding Flaubert's existence, but we do have something, though. Out of this incompleteness emerges the insatiable imagination. So, the imaginary is the result of a force that can never be *as sober as a judge*. Homer's and Shakespeare's lives cannot be exploited in terms of plastic-surgery-imagination. The imaginary shaped around their physical presence is sheer fiction. This is the pure condition of the imaginary. Semi-fictitious or semi-historical imaginings are double-edged: they can commercially and shamelessly speculate about the scarce evidence left, or they can advance visionary hypotheses, contributing to authentic revelations. Cast in such an equation, imagination is the communication channel between memory and future. As Luisa Passerini put it: "Memory is the past tense of desire, anticipation its future tense, and both are obstacles to the present-oriented attitude which is the only one which allows the unknown to emerge in any session" (in Hodgkin and Radstone 2003: 251)

References

- Ackroyd, Peter, *The Fall of Troy*, Vintage, London, 2007
 Barnes, Julian, a) *The History of the World in 10 ½ Chapters*, Vintage, London, 2010
 b) *Flaubert's Parrot*, Vintage, London, 2011
 Baudrillard, Jean, *The Vital Illusion*, Columbia University Press, U.S.A., 2000
 Forst, Rainer, "A Critical Theory of Multicultural Toleration", pp. 292-310, in Laden, Simon Anthony and David Owen, (ed.), *Multiculturalism and Political Theory*, Cambridge University Press, 2007
 Foucault, Michel, "Space, Power and Knowledge", pp. 134-144, in During, Simon, (ed.), *The Cultural Studies Reader*, 2nd edition, Routledge, London, 1999

- Gibson, Jeremy and Julian Wolfreys, *Peter Ackroyd – The Ludic and Labyrinthine Text*, MacMillan Press Lts, London, 2000
- Guignery, Vanessa. *The Fiction of Julian Barnes*, Palgrave, MacMillan, New York, 2006
- Hall, Stuart, "Encoding, Decoding", pp. 507-517 in During, Simon, (ed.), *The Cultural Studies Reader*, 2nd edition, Routledge, London, 1999
- Luisa Passerini, "Memory between silence and oblivion", pp. 238-251, Hodgkin, Katharine and Susannah Radstone, (ed.), *Contested Pasts. The Politics of Memory*, Routledge, London, 2003
- Schwarz, Bill, "Memory and historical time", pp. 135-151, Radstone, Susannah and Katharine Hodgkin, (ed.), *Regimes of Memory*, Routledge, London, 2003

THE DIALOGIC PARADIGM OF THE IMAGINARY IN DISCOURSE: A PRAGMALINGUISTIC PERSPECTIVE¹

Abstract: *This short article aims at discussing some linguistic strategies that are used to convey a given pragmatic meaning in discourse. These linguistic strategies are seen in the framework of the dialogic paradigm of (re)constructing the Imaginary in linguistic communicative situations. More specifically, the article focuses on the speaker's attitude to discourse and its relation to the relevant linguistic situation. From this perspective, the Imaginary is approached from the dialogic angle and from the speaker's representation of duality in relation to the surrounding world and as an element in itself.*

The second part of the article gives some insights into how and why some pragmalinguistic choices contribute to the dialogic identity of the Imaginary in discourse. The discussion will mainly focus on discourse connectivity (both sequential and conceptual), on the distribution of Theme and Rheme in the progression of discourse and on the interpersonal aspect of modality. The arguments will be supported by illustrative examples.

Keywords: *dialogic paradigm, the Imaginary, discourse.*

A Pragmalinguistic Perspective on Language Analyses

Pragmatically speaking, language use is largely determined by the speakers' aims to transmit their intentions, viewpoints, stances, feelings, emotions etc. in relation to given contexts. However, when speakers communicate linguistically, they always resort to language as a means which enables the transmission of the communicative pragmatic aspects of speech. Therefore, the interweaving of language as a system of signs and its concrete use in order to communicate pragmatic aspects is considerably present in our everyday linguistic interactions.

One of the linguistic disciplines that specifically deal with the interaction between language, its means and its conveyed pragmatic aspects is the relatively new branch of *Pragmalinguistics*, which still appears not to have been given sufficient attention in contemporary linguistic analyses. Leech (1983:11) observes "that the term Pragmalinguistics ... can be applied to the study of the more linguistic end of pragmatics – where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions." Similarly, Prucha (1983:1) in his book entitled *Pragma-Linguistics: East European Approaches* defines Pragmalinguistics as "the study of the various linguistic and extralinguistic phenomena ... involved in any act of communication in which the verbal message has to perform some specific functions."

Basically, Pragmalinguistics is concerned with how speech acts are realized in discourse or communication through various linguistic forms, as can be noted from both definitions above. It is specifically concerned with the interweaving of pragmatic aspects and linguistic forms which enables speakers to choose relevant linguistic strategies to convey certain pragmatic meanings. Such could be the case of using indirect instead of direct requests in certain situations in discourse or vice-versa. For instance, someone can use the utterance *Could you tell me the time, please?* instead of

¹ Bledar Toska, University "Ismael Qemali" Vlora, Albania, bledartoska@yahoo.co.uk

What time is it? in order to be polite to an unknown elderly lady. Or cases of language modality use to be less imposing on someone. For instance, a teacher may say *You might want to consult the dictionary for the meanings of those new words.* rather than *Look up the meanings of these new words in the dictionary.* to one of their students in order to convey a more suggestive tone in a particular context.

Furthermore, Pragmalinguistics has a well-established scope and a clear object of study and considers a range of linguistic and extralinguistic factors. Kiseleva (1978:99, cited in Prucha, 1983:47) observes that

Pragmalinguistics investigates: (a) the pragmatics properties of speech expressions (i.e., the use of words, constructions, utterances) as well as units of the language system at various levels (morphemes, words, words combinations, sentences), (b) the rules and regularities of the pragmatic functioning of language units in speech, and above all (c) in typical extralinguistic situations, (d) with respect to typical social and aims and tasks, with respect to social and psychical of subjects (speakers) and receivers.

Therefore, a pragmalinguistic perspective on language analyses would produce relevant results in terms of linguistic strategies adopted by language users to transmit pragmatic values in discourse. The interesting fact is that, from this perspective, linguists are able not only to study text or discourse in its local plane (the use of morphemes, words, phrases, sentences¹), but also in its global plane in order to analyze particular conveyed messages and intentions by interlocutors. This second plane enables one to consider how linguistic units function pragmatically. For instance, the use of words and expressions such as *undoubtedly, fortunately, I'd be grateful if ... or I am afraid that ...* have already been established in English as units which bear pragmatic values and have specific functions, such as to show one's attitude to text or discourse or one's attempt to use positive and polite strategies. In addition to this, analyzing discourse in its global plane will inevitably include consideration of extralinguistic aspects. I mainly refer to social aspects², which are also important elements in the dialogic paradigm adopted in this study, as well as to psychical ones, which enable *the Imaginary*, or images of experience articulated through language.

There are basically two main reasons why the pragmalinguistic perspective adopted in this study and in linguistic analyses can produce valuable results. Firstly, the dialogic paradigm of *the Imaginary* in discourse could be best approached through the use of some lexical units, discourse patterns and constructions together with the language user's goals in discourse, context and extralinguistic background in general. Secondly, pragmalinguistic features of language use determine structural aspects of

¹ Analyses in the local plane can consider the use of certain bound morphemes, such as *-ish* in *girlish* to refer to female attitude in boys, the use of certain words, such as *obstinate* to refer to someone's unacceptable stubbornness or the use of phrases such as *... if I may ask you* to demonstrate polite linguistic behaviour in terms of the speaker's imposition on the hearer when asking for information.

² There are sometimes considerable overlaps among sociolinguistics, sociopragmatics and pragmalinguistics when the social aspect is taken into account. However, in this study I focus on linguistic strategies used in relation to society (interlocutors) rather than on the effect of the society on language or on the social judgments associated with a context and the relationship between interlocutors.

discourse organization in terms of its cohesion or coherence¹. The first comprises all used linguistic forms and their logical relations, while the second includes all “knowledge of how events, actions, objects, and situations are organized; and the striving for continuity in human experience” (de Beaugrande, 1980: 12).

Dialogism, the Dialogic Paradigm and *the Imaginary*

Dialogism is a broad concept which undoubtedly needs more discussion than this short article allows. I will attempt to give a brief description of its nature and focus only on those aspects which are relevant to the present study and which assist to explore *the Imaginary* in the linguistic analyses in the second part of the article.

Dialogism is a concept developed by the Russian philosopher Mikhail Bakhtin and was firstly applied to literary works² to describe the nature of dialogue (i.e. the dialogic nature) in them as opposed to their monologic nature. A dialogic work includes numerous voices, which are constantly engaged in dialogue with one another. Such works are dynamic and additionally comprise social, historical, cultural, past and future aspects related to them, as they are regarded as ‘living entities’.

However, dialogism is also applied to language, and, in fact, it “is unthinkable outside its relation to language” (Holquist, 2002:40) and it exists as a response and in relation to the abovementioned extralinguistic aspects (Toska, 2008:334-336). In this regard, language or more precisely, its actualization, discourse, includes the presence of the speaker and other interlocutors (whether real or imaginary, whether present or absent) in sociocultural context, relevant to the aspect of time or other background aspects.

A dialogic paradigm of exploring the nature of discourse in all its levels, phonological, morphological, lexical, sentential or discursive will inevitably comprise extralinguistic (or dialogic) aspects related to them and will always interact with them. For instance, the word *darling* does not mean anything until it is used in response to affectionate behaviour in a couple³. Also, at a higher hierarchical linguistic level, utterances are affected by dialogic aspects. “The utterance as a whole is shaped as such by extralinguistic (dialogic) aspects, and it is also related to other utterances. These extralinguistic (dialogic) aspects also pervade the utterance from within” (Bakhtin, 1986:109). The utterance *It is a helpless situation*. does not say much unless the speaker experiences this present state and unless they are aware of another better situation. Discourse is arguably no different in this respect. It also tends to undergo the process of comprising numerous extralinguistic aspects in it.

Although there are important differences between Bakhtin’s dialogism and pragmatics⁴, there seem, however, to be some relevant common aspects. One in which I am particularly interested is the fact that they both take into account “the interactive

¹ de Beaugrande states that cohesion enables the sequential connectivity of a text and coherence its conceptual connectivity.

² This concept was first introduced in *Problems of Dostoevsky’s Poetics* in 1929.

³ Volosinov (1973, cited in Falkowska, 1996:18) argues that “...there is no reason for saying that meaning belongs to a word as such. In essence, meaning belongs to a word in its position between speakers; that is, meaning is realized in the process of active, responsive understanding ...”

⁴ Perhaps the most relevant is that dialogism is a more philosophical concept applied to discourse and pragmatics is mainly concerned with its linguistic aspects.

relations between the sender, the receiver, the message, and the context” (Falkowska, 1996:18). The scholar (*ibidem*: 19) also states that even though “in Bakhtin’s theory, the four concepts interact in a global process of dialogic struggle, which is more metaphorical and symbolic than pragmatics of discourse dealing only with the real participants of the communication act”, they both consider one extremely important element: *the response to something*.

One last issue to be touched upon before discussing *the Imaginary* is the *in response to* element. This element can be regarded central to the dialogic paradigm of discourse analyses from the pragmalinguistic perspective, since the choice of relevant linguistic strategies to convey certain pragmatic meanings, as opposed to alternative ones, naturally comprises a dialogic process of linguistic and extralinguistic duality. Therefore, the *in response to* duality of things¹ (Dialogism) is always interconnected with the *in response to* alternative meanings (Pragmatics).

Presumably, the concept of *the Imaginary* can be best described in psychoanalytical terms. Roughly speaking, it is what Jacques Lacan (Bertens, 2001:160-163) considers a living state, a transition period from infancy to childhood in which the child is subject to different fantasies and drives with no sense of limitations or boundaries to imagination. As Sartre (2003:187) observes, *the Imaginary* “is in every case the concrete ‘something’ towards which the existent is surpassed.”

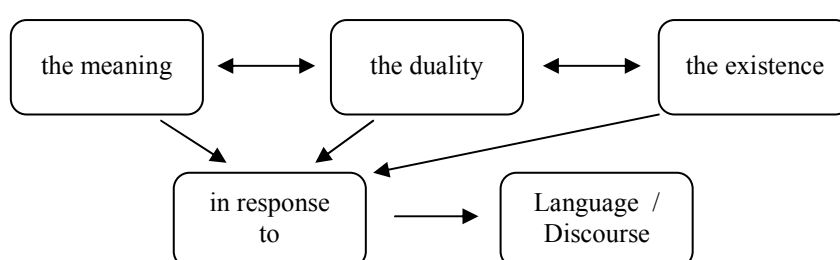
From the perspective taken in this paper, it should be noted that *the Imaginary* also involves a linguistic dimension. It is the signified of the signifier (the Symbolic). Their relation is so strong and evident that *the Imaginary*, or “the imaginary effects, far from representing the core of analytic experience, give us nothing of any consistency unless they are related to the symbolic chain that binds and orients them” (Lacan, 2006:6). On the other hand, the signifier loses its signifying ability in the realm of discourse unless it is interconnected with the signified (*the Imaginary*), and only if this last one represents something or stands for something in the face of the ‘Other’. In linguistic terms, the ‘Other’ comprises linguistic and/or extralinguistic elements, factors, aspects etc. For instance, the word *love* represents (or signifies) a different feeling experienced by different people, expressed differently and in different ways, between two different people, in different times and places and *in response to* different conditions. In this regard, *the Imaginary* does not merely comprise fantasies, but represents images of experience, which are articulated through language and elaborated or amplified only in it.

Before going to the next section of this paper, I believe that we still need further clarification about the nature and scope of the studies of pragmatics, dialogism and *the Imaginary* as well as about one overlapping aspect of their interrelationship in language use and discourse analysis. Apparently, the title of this short paper may suggest a possible contradiction made throughout the paper, since each of the three approaches embraced here, pragmatics², dialogism and *the Imaginary*, study language from somehow three different perspectives. Pragmatics takes a linguistic perspective on real language use, dialogism is more concentrated on philosophical issues on language use, rather dominated by symbolic elements (or aspects), and *the Imaginary* is more or less focused on psychoanalytical terms.

¹ The term *things* used here is very general and includes factors, aspects, elements, concepts etc. which are relevant to the theory of dialogism.

² As it has been suggested so far, the pragmatic perspective embraces the pragmalinguistic one.

Nevertheless, each of them, as mentioned earlier in this section of the paper, is concerned with the same *in response to* element. Pragmatics studies the *in response to* alternative meaning(s) in language and through real language use. Dialogism focuses on the *in response to* duality of factors in language (whether imaginary or real or whether absent or present). *The Imaginary* is concentrated on the *in response to* existence (unconscious or subconscious) and expresses itself only through language use. Thus, all the three share this *in response to* element and express it in language use or discourse.



However, it is still a question for more thorough discussion of how these three approaches can operate simultaneously in discourse construction, reconstruction and interpretation. But it is not going to be discussed further in this study.

Insights into pragmalinguistic choices

Several linguistic items, constructions and other general aspects appear to contribute to the dialogic identity of *the Imaginary* in discourse. Moreover, the pragmalinguistic strategies (the choice of linguistic items etc.) which interlocutors use to communicate various messages depend on different extralinguistic factors and are reflected in language use. The pragmalinguistic perspective also considers meaning, duality and existence in response to something. The present study considers only three important linguistic aspects in this regard: discourse connectivity (both sequential and conceptual), the distribution of Theme and Rheme in the progression of discourse and the interpersonal aspect of modality.

Connectivity¹, both sequential and conceptual, is one of the most important linguistic aspects, which enables discourse construction and its interpretation in terms of its internal cohesion and coherence as well as its overall interpretation. Furthermore, connectivity is realized in relation to the dialogic aspects of discourse and to *the Imaginary* world conception.

In the following example, which is a simple argumentative utterance, the speaker attempts to defend their choice by providing a premise that can potentially support it.

¹ One of the most important linguistic items that enables connectivity is the connector. Connectors are all those linguistic items which are basically detachable from the sentence and do not contribute to its propositional content. They form an open class and generally include conjunctions, adverbials, particles, interjections, performative and parenthetical verbs as well as other lexical and grammatical constructions. Connectors are the only items (among other items) which are to be considered in discourse connectivity from the perspective taken in this paper.

We chose these attributes *because we believe* they comprise the essential characteristics of a successfully conserved species. (COCA)

The support for the choice made is justified for two main reasons. Firstly, because other attributes exist and they might have been chosen instead, which is also implicitly stated in the premise¹. In this way, the speaker does recognize the duality of attributes. Secondly, because it is still possible to deduce (or imagine) an unintended signified which could be potentially interconnected with the given signifier (these attributes).

The above discussion of the short utterance is partially based on the propositional contents of the argument and the premise. However, it should be taken into consideration that both of them are connected, and actually integrated into each other, because the whole utterance, of which they are part, is both cohesive and coherent. Thus, there is connectivity (sequential and conceptual) in it. It is arguably fulfilled to a considerable extent though the connectors *because* and *we believe*, which carry nuances of duality and existence. *Because* mainly connects the two propositions of the utterance and *we believe* connects the propositions of the utterance with other extralinguistic factors. The way the utterance has been organized shows that the speaker has pragmalinguistically chosen the proper linguistic means (in this case *because* and *we believe*) to convey the intended message (for the chosen attributes).

However, discourse connectivity becomes more complex and complicated to be noticed and analyzed in larger contexts. Such could be the case in the following excerpt.

We should not forget either the progress that has been made *and when* more is achieved things will improve further. Equal pay and more and wider job opportunities have not yet been totally achieved *but* there has been progress. A lot of this has helped to give women more confidence and money to leave abusive partners *if* that becomes necessary. (Violence Against Women)

Generally speaking, all four connectors used, *and*, *when*, *but* and *if*, enable connectivity in this multiple argumentative discourse. Sequential connectivity could be easily noticed throughout the example, in which each of the connectors relates the first part of the utterance it is part of to the second one². Apparently, they have been used to linguistically extend the respective utterances and discussion in the global plane of discourse. This could even be the case up to a certain point.

Nevertheless, the main aim of the speaker in using the abovementioned connectors has been to enable conceptual connectivity in their discussion, and therefore, add extralinguistic information rather than linguistic one. If we carefully consider the second part of each utterance, we can notice that the information provided in each of them does not add much to the semantic content of the respective utterance. They have been included to simply support the first part of the utterance. This pragmalinguistic strategy has been adopted because the speaker explicitly admits or even anticipates counterparts for the statements made. For instance, in the first utterance the speaker is basically saying that progress has been made and there will be more in the future. Thus, they reject the idea of regression. In addition, *the Imaginary* element can be noticed in

¹ ... *they comprise the essential characteristics of a successfully conserved species.*

² For instance, in the first utterance of the excerpt the connectors *and* and *when* connect the preceding part *We should not forget either the progress that has been made* to the second one *more is achieved things will improve further.*

the passage. This is perhaps more clear in the last utterance, in which the Symbolic *that becomes necessary* has been used in response to the existence, or to the present situation.

It was argued in both examples analyzed in this first part of the section that sequential and conceptual connectivity in discourse through the use of connectors is one of the linguistic strategies the speaker uses to convey certain messages to the audience. This could be either in response to the duality of things (the dialogic way), or in response to the existence (*the Imaginary* way). However, they are both interrelated in discourse, as in the case of the second example, in which the global plane of discourse has to be considered in addition to the local one.

As it was discussed, pragmalinguistic strategies adopted by language users can resort to cohesive and coherent components to include elements of the dialogic and *the Imaginary*. Certainly, this becomes more evident when their discourse is analyzed rather than when it is produced or interpreted on the spot. However, language users also rely on structural components, two important ones being Theme and Rheme, which become particularly relevant especially in the distribution of discourse units and discourse progression in general.

In the next example several Themes and Rhemes structurally contribute to the overall organization of the passage by conveying the speaker's message through particular linguistic items, which both linguistically and extralinguistically enable its interpretation.

I will judge the report, and I hope the Government will judge the report, on how early are the interventions it recommends and how rigorous the methodology used to select the interventions to fund. I hope the Government have put aside public money to invest in early intervention, since it will be a very good investment, but, of course, we must be sure that public money is being spent on the right things, so we must look very carefully at the report. (Violence Against Women)

The speaker (an MP of the opposition) uses the Themes *I* in the first two clauses of the first part as a point of departure for the messages and their realizations in discourse through the Rhemes (to make their own claims on the evaluation of the report). But while in the first instance the Rheme *will judge the report* enables the realization of the message for their action to be undertaken as opposed to other actions, in the second instance the Rheme *hope the Government will judge the report*, enables the realization of the message for the government to do the same. In this way, the speaker anticipates that the government might not judge the report. This comes in response to both duality and existence so as to reject alternative meanings in conveying the intended message.

The last part of the passage ends with a similar strategy, but this time it has structurally progressed a little more and the message is being conveyed more implicitly. The same Theme *we* has been used twice in the last two clauses. Probably, the speaker intends to impose the actions stated in the Rhemes to the government. This is because the speaker wishes to reject alternative possibilities of acting but also because they want to surpass the present state of things. Thus, the speaker's message is that public money must be spent on the right things, so the report must be carefully considered. This is the starting point of their discussion only that, their speech has progressed to the desired point: to urge the government to act as they have and at the same time to reject other options in response to duality and existence.

One last linguistic strategy considered in this paper is the very frequent use of modality (its interpersonal aspect). It is somehow a more straightforward way of conveying the intended message in discourse and interpreting it as compared to connectivity and Theme and Rheme.

In the next passage several modal expressions have been used to convey particular messages in face of alternative ones. For example, *it's possible*, *could* and *possibly* in the first lines include the duality of possible actions to be taken. They also transmit *the Imaginary* element in the utterance since they assign an “imagined” signified to the respective signifiers.

I think *it's possible* that in the present situation it *could* make things worse. I acknowledge that. ... We can do what we did in China, *possibly* with the same tragic result. ... *Maybe* if we send an ambassador and let them send one to us, it *won't* work. *The probable outcome* is that if we stand up to be counted for what we believe in, for freedom and independence of these brave people that it will turn out for the best. But in any event, *it seems to me* with their lives at stake and their freedom and their country, we ought to let them call the shots, and they've asked us to do that. (COCA)

The rest of the modal expression *maybe*, *won't*, *the probable outcome* and *it seems to me* have also been used in response to possible alternative meanings, which inevitably include extralinguistic factors, such as the dialogic element and the present state of affairs in each of the utterances and in the global level of discourse. After all, throughout the passage the speaker has used modality to carefully consider the possible actions to be taken (expressed in the respective utterances) in order to arrive at the final position: to let these people call the shots. All this in face of “the Other” and in response to other factors.

Conclusions

In this paper I attempted to theoretically discuss some issues regarding pragmalinguistic strategies adopted by language users in discourse. Furthermore, I considered the dialogic paradigm and *the Imaginary* element, as important aspects which accompany discourse construction and interpretation. Analyses of three important linguistic aspects (connectivity, Theme and Rheme and modality) in the last part of the paper demonstrated that meaning, duality and existence interact in discourse and that they resort to language to be expressed either implicitly or explicitly in face of the “Other” or in response to something.

References

- Bakhtin, M., *Speech Genres and Other Late Essays*, translated by Vern W. McGee, Austin, TX, University of Texas Press, 1986
- Bertens, H., *Literary Theory: The Basics*, London, Routledge, 2001
- de Beaugrande, R., *Text, Discourse, and Process*, <http://www.beaugrande.com/TDPOpening.htm>, 1980
- Falkowska, J., *The Political Films of Andrzej Wajda: Dialogism in Man of Marble, Man of Iron, and Danton*, Providence, RI., Berghahn Books, 1996
- Holquist, M., *Dialogism: Bakhtin and His World*, London, Routledge, 2002
- Lacan, J., *Écrits*, translated by Bruce Fink, New York, W.W. Norton & Company, 2006
- Leech, G., *Principles of Pragmatics*, London, Longman, 1983

Prucha, J., *Pragmalinguistics: East European Approaches*, Amsterdam, John Benjamins B.V., 1983

Sartre, J., *The Imaginary: A Phenomenological Psychology of the Imagination*, New York, Routledge, 2003

Toska, Bledar. "Pragma-argumentative Markers: A Bakhtinian Perspective" *Proceedings of the 3rd International Conference on British and American Studies*, Suceava, Suceava University, 2008

Electronic Resources

Corpus of Contemporary American English (COCA), <http://corpus.byu.edu/coca/>, consulted on 29 April 2012

Violence Against Women,

<http://www.publications.parliament.uk/pa/ld201011/ldhansrd/text/110113-0002.htm>, consulted on 02 May 2012

FROM THE REAL TO THE IMAGINARY IN TWENTIETH-CENTURY ENGLISH FICTION¹

Abstract: *Twentieth-century literature and criticism explore the relationship between the real and its artistic representation or reflection theoretically and exploit it in experimental works. My paper aims to present forms of representation and/or alteration of the real filtered through subjective apprehension and artistic imagination in the process of creation.*

Keywords: *literature, the imaginary, the real.*

The twentieth century represents a turning a point in art through the growing scission between traditionally mimetic art that precedes it and the diverse and experimental representations of inner reality. Abstract, obscure and/or ambiguous artistic forms eliciting an imaginative effort on behalf of the readers/viewers reveal the authors' awareness of the relativity of reality. Therefore artists identify the possibility to slide away from the previous patterns into two directions: one related to the content of their works, the other to the form.

Art, and thus literature, will always draw its sap from what Belsey calls "the real" defined as different from perceived reality, according to psychoanalytic theories released during poststructuralism. With its roots in Saussure's theory on the signified and the signifier, Lacan's statement "the real is what does not depend on my idea of it" leads to the distinction between meaning as acquired through language and the world (the real) that it is meant to describe. (see Belsey 4, Fink 142) Man's access to the real is restricted not only due to his limited and subjective perception/apprehension of it but also as a result of the use of language, seen as "the irreducible Otherness of the symbolic order" (Belsey 5), as a system inherited and implicitly autonomous and authoritative. "Because it cannot be brought within the symbolic order of language and culture, the real is there, but precisely *not* there-for-a-subject, not accessible to human beings who are *subject to* the intervention of language." (Belsey 5) Paradoxically, a literary work is related to the real in two ways: as an attempt to explore it, which makes literature be a distorted image of it, and as part of the real, which is demonstrated by the various and sometimes contradictory interpretations of the literary works. The world (re-)created in a literary work is apprehended differently by different readers in a phenomenological process and a complete meaning of it remains ungraspable, in the same way the real is perceived in everyday life. Moreover, literature succeeds in presenting this very process in the way characters perceive their world and also stands for an interpretation of the real.

It seems that on its way from the real to the imaginary the matter the artist works with goes through the artist's subjective "reality", distorted and moulded by his/her own receptive and representational abilities. The artist's abilities are determined by personal and contextual factors which entrap each author in the cultural, social and economic nets of his/her times. This complexity residing first in the pre-creative phase, then in the creative one and eventually reflected, more or less deliberately, in the work,

¹ Florentina Anghel, University of Craiova, florianghell@yahoo.com, Mihai Coșoveanu, University of Craiova, mcosoveanu@yahoo.com

is the reality twentieth century writers have to get accommodated to and the reality that they choose to transfer to their works.

As regards the distortions of reality a literary text brings through the use of language, both voluntary and involuntary factors contribute. According to formalist critics, literature implies a special use of language and achieves distinctness by distorting common language in order to stimulate the reader's sensations. In Shklovsky's opinion

The purpose of art is to impart the sensations of things as they are perceived, and not as they are known. The technique of art is to make objects 'unfamiliar', to make forms difficult, to increase the difficulty and length of perception, because the process of perception is an aesthetic end in itself and must be prolonged. Art is a way of experiencing the artfulness of an object; the object is not important. (Shklovsky, 1988: 23)

Formalist theories developed in the former half of the twentieth century reflect in their turn and also support the literary experiments of the time, that is the effort of the writers' imagination resulting in figurative thinking. The relationship between literature and reality is often debated as the ever refining artistic techniques permanently struggle to make art float loose and eventually stir the reader's imagination, too.

Examples from twentieth-century fiction are illustrative of the above-mentioned theories. Writers focused on literature as a means to delight readers and not necessarily to teach them, therefore they invented new narrative devices and exploited language, adding to its already inherent authority. There is also some contextual determinism, such as censorship in Ireland which imposed ambiguity and formal twists and gave birth to James Joyce – the greatest prose writer of the twentieth century, and the authors' propensity for interdisciplinary interferences (such as the borrowings from science, psychology and philosophy to literature) which are related to a tendency of the literary text to be synchronic with the period in which it was created and thus reflect or host other texts and function together.

Unlike their Victorian predecessors, for instance, twentieth century writers aimed at representing the unseen, the uncanny, feelings and emotions, the spiritual for which the real is only a source. This renders another dimension of their works as a second degree mimesis, as being comprehensive and as thoroughly encompassing the contraries in search for balance, reuniting and/or reconciling the self with the other, the rational with the irrational, the real with the imaginary as part of the process of creation. Their approach already places them on the verge between the real and the imaginary since psychology and philosophy drag them towards a floating area. Writing about the rational and the imaginary, Buşe resorts to Bachelard's theory on the inertia of the cognitive process and to psychoanalytic theories, with a focus on Jung's collective unconscious and individuation (Buşe, 2005: 47-106). The new acting against the old is actually, epistemologically speaking, the new knowledge cancelling the former one, a recycling of the Freudian pattern of the Oedipus complex which found its way into criticism and into fiction once writers got aware of it. Not only does this theory illustrate the switch from the 19th century representational realism to the 20th century experimental one, but it also sets the pattern of concentric circles (*mandala*) or of the spiral as reflective of the ever embroidering imagination that draws writers farther from the center despite their effort to get closer to it and that makes them spin around themselves as they try to understand how their minds function in the process of

creation. In terms of cognitive acquisition, the enlargement of the informational repository makes one get better acquainted with the outer world and drags him father from the center while also offering him various possibilities to spiritually approach it.

This pattern is well rendered in Joyce's *A Portrait*, a self-reflexive work representing a quest for the self moulded on the author's own struggle to set the landmarks of his self and identity. Joyce's thirst for knowledge and oversensitive receptiveness in collaboration with his imaginative and analytical mind led to his fictional work that cohesively structured his real experience into a multilayered novel. The author's experience is rendered in symbolic cycles marking periods in Stephen's development and understanding of the world, which eventually helps him fix his self and become what he is meant to become, an artist. Although Joyce does not use explicit symbolic images of the circle or spiral, a retrospective grasp of Stephen's spiritual evolution reveals the image of a spiral growing around an ever steadier image of the vertical self. In a more obvious way Virginia Woolf imagines people's evolution in concentric and interrelated cycles suggesting continuity and reiteration. She uses the symbol of the wave and of the lighthouse to express the cyclicity of life, rendering it more concrete, and structures her novels into chapters illustrating cycles (*To the Lighthouse*) or creates voices recapturing the same image in variation and extends the image of the circle to that of the sphere symbolising perfection (*The Waves*). John Fowles sets another concentric pattern in *The Magus* according to which man moves towards the centre: Nicholas Urfe physically moves towards a point (Bourani) which can stand for the centre and which provides him with experiences that enrich him spiritually and make him explore variants of himself and be creative without really fulfilling the cognitive experience. To get closer to the end of the century, in Ian McEwan's *Amsterdam* the movement towards "the centre" is physically represented by the characters' journey to Amsterdam which is a different centre as compared to that of Yeats's glorious Byzantium, the latter implying the artist's spiritual development to approach the *soul of the world* while climbing the *tree of life*. Unlike Yeats's artist, Clive is the prisoner of a catamorphic movement turning his creativity into a lamentable imitation of fragments of Beethoven symphonies. One of the characters says: "I suppose you'd call it sampling. Or post-modern quotation." (McEwan, 2005: 164)

The troubling context of the two world wars and of the civil war in Ireland increased the writers' need to locate the meaning of their reality from the viewpoint of the individual, as a response to the theory of relativity and as a wish to reach a more accurate representation of their inner experience. They imagined ways to suggest ideas and to elicit emotions instead of naming them, which is rather an emotion-generative style than a realist and objective one and which stems from symbolism. Increased awareness of technical devices meant to mimic the real emotion-generative experience or to build complex and troubled characters resulted in a better use of the narrator's location, mainly inside the novel. Once the relativity established, writers decided that a subjective perspective was the most reliable in its limitation, and chose between internal narrators and reflector characters, between limited omniscience and multiple perspectives, the latter being preferred for unsolvable and reader-involving situations. While a first person narration implies an aware internal narrator constructing his story in a coherent and limited way, the use of reflector characters gives much more freedom to the authors to create inner worlds sometimes governed by man's unconscious side. The use of stream-of-consciousness technique associated with randomness in terms of ideas and of language facilitates the creation of inner worlds and emotions which can

reflect the way in which one's mind functions, according to psychoanalysts. It provides the best means to use symbols and archetypes, to make the work self-reflexive, to reveal an artist's inner laboratory during the process of creation and still give the impression of a detached registering of thoughts, emotions and facts. The impression of the author's detachment/depersonalisation lures the reader into accepting the imaginary world of the novel as a representation of a possible real world. With writers like Woolf and Joyce, the stream of consciousness technique also means a particular use of language so as to reflect hidden fears and obsessions, desires and unconscious preoccupations as well as the ability of the artist to mime the unconscious use of language and thus make the Other emerge at the linguistic level, too. Liisa Dahl offers a well structured analysis of the way in which language reflects randomness in the works of the above mentioned two novelists. Elliptical sentences, changed word order, examples of onomatopoeia, gaps and the musicality of language help Dahl demonstrate how Virginia Woolf and James Joyce mirrored man's random thinking. They eventually created a style that follows the rules each of them imagined valid for the way in which a person thinks.

A self-conscious inner perspective results in a limited and subjective one which reveals the impossibility to reach the real and the possibility to "consciously" explore the world. Such a perspective is much more explicit, the character/narrator striving to find a meaning in his and the other characters' experiences. Scott Fitzgerald chooses an internal narrator that proves the qualities of a balanced storyteller simply recording the events. Nevertheless, filtered through Nick Carraway's eyes and mind, *Gatsby's* story will never convince the reader: those shapeless shadows sliding over the pool and the houses of ashes collapsing in the Valley of Ashes can be read as symbols for the unreliable story Nick provides. Nicolas Urfe in his turn is far from comforting the reader with a clear and explicit telling of a real experience, as he often mentions the uncertainty of auditory or visual perception. The novel offers a palimpsestic image of self-discovery that engages a similar view upon the multilayered imaginary.

Writers try to be as close as possible to the way in which reality is subjectively perceived, eventually presenting more variants of a distorted, therefore imaginary, reality. Joseph Conrad uses multiple points of view in *Lord Jim* and creates a shattered image of the main character. Aldous Huxley imagines contrasting perspectives on the same reality and explores the possibilities in the self-reflexive novel *Point Counterpoint*, which is also indebted to symbolism due to the formal echoes of the musical techniques which are entangled with direct references to musical pieces on which the text is folded. Similarly, he words his characters' different opinions and perceptions of their life experiences in his later novels, letting the reader draw the conclusion. D.H. Lawrence offers another example of intertextuality through his use of Freudian discoveries to construct *Sons and Lovers*.

Much more technical and complex, Virginia Woolf and James Joyce show exquisite refinement in outlining the perspective from which the story is told, in limiting it or in varying it while also clustering other techniques borrowed from other arts, painting and music, and exercising philosophical and psychoanalytic theories. James Joyce makes his way through traditional, modern and postmodern writings, covering an extremely wide and visionary experience. With John Fowles, there is a visible switch of interest from exploring the subjectivity of time to exploring the subjectivity of space and their interrelatedness in uncanny experiences revealing the author's imaginative power.

Writers also use pictorial techniques specific to impressionism, cubism and even expressionism folding literature on apparently nonspecific techniques. One such technique, rooted in impressionism and aiming at representing human perception and experience in strokes of changing light and complementary colours, marks the transition period from the cause-effect based literary realism to a representation of mind and senses in relation to “reality”: from brush strokes and Virginia Woolf’s fluid, musical and yet fragmented style to cubism and the Joycean variants of the portrait in its becoming and diversity, and eventually to expressionist tensions in Joyce’s *Ulysses*. Thus literary texts are allusive and multilayered, discontinuous and ambiguous due to the use of devices such as fragmentariness, allusion, intertextuality, juxtaposition, images and symbols. Arbitrary relations connecting abstractions to the images in the text show the way in which imagination functions in twentieth century fiction.

Twentieth century writers’ awareness of the process of creation being related to the imaginary is often reflected in their literary works through the use of artists as characters voicing their creative experience and troubles. Stephen in Joyce’s *A Portrait*, describes the moment of inspiration related to two uncontrollable factors: divinity, represented by the choir of seraphim, and his imagination in which the *word is made flesh*. The passive tense Stephen uses implies that he does not do anything, that he is rather a host gifted with the womblike imagination in which words and ideas appear and develop. This experience echoes the way in which Stephen in *Stephen Hero* describes the third step of epiphanization when the clock epiphanizes itself, that is it reveals its essence, it reveals what it is. Suggesting a similarly accidental happening in his imagination, Stephen in *A Portrait* considers himself lucky if he stumbles on an idea once a fortnight. Lily Briscoe in Virginia Woolf’s *To the Lighthouse* associates the moment of inspiration with a cathedral like place which implies again the divine source of inspiration. Aldous Huxley renders much space to the self-reflexivity of the novel, showing how Philip Quarles imagines he can create a novel based on another character’s life experience as perceived by Quarles and altered through techniques such as the musicality of fiction:

...‘I never intended to use more than the situation. The young man who tries to make his life rhyme with his idealizing books and imagines he’s having a great spiritual love, only to discover that he’s got hold of a bore whom he really doesn’t like at all.’ (Huxley, 1994: 249)

The musicalization of fiction. Not in the symbolist way, by subordinating sense to sound. (...) But on a large scale, in the construction. Meditate on Beethoven. The changes of moods, the abrupt transitions. (...) More interesting still the modulations, not merely from one key to another, but from mood to mood. A theme is started, then developed, pushed out of shape, imperceptibly deformed, until, though still recognizably the same, it has become quite different. (...) All you need is a sufficiency of characters and parallel, contrapuntal plots. (Huxley, 1994: 384)

The real is altered in the process of creation as a result of the purpose of art which, although mimetic, is never identical with the reality it represents. Twentieth century fiction writers reached the highest level in the use of means meant to enhance the complexity and artistry of their works by creating a form of second-degree mimesis. They also revealed the importance of imagination in the process of creation also empowering the text and rendering it autonomous and they eventually extended the game, “the God game” to evoke Fowles, to the reader whose imagination has to find a

meaningful way through the imaginary of twentieth century literature, while knowing they will never grasp the real which inspired it.

References

- Belsey, C., *Culture and the Real*, London and New York, Routledge, 2005
- Bușe, I., *Filosofia și metodologia imaginarului*, Craiova, Scrisul Românesc, 2005
- Dahl, L., *Linguistic Features of the Stream-of-Consciousness Techniques of James Joyce, Virginia Woolf and Eugene O'Neill*, Turku, Kirjapaino Polytypos, 1970
- Fowles, J., *The Magus*, London, Vintage, 1977
- Huxley, A., *Point Counter Point*, London, Vintage Books, 2004
- Joyce, J., *A Portrait of the Artist as a Young Man*, București, Prietenii Cărții, 1993
- McEwan, I., *Amsterdam*, London, Vintage, 2005
- Shklovsky, V., "Art as Technique", K.M.Newton (Ed.), *Twentieth-Century Literary Theory*, London, Macmillan Education, 1988, pp.23-25
- Woolf, V., *To the Lighthouse*, Hertfordshire, Wordsworth Editions Limited, 1994
- Woolf, V., *The Waves*, 1931, Produced by Don Lainson. A Project Gutenberg of Australia eBook at <http://www.pgdp.net.au> First posted: December 2002 [EBook No.: 0201091.txt]
- Stacy, R. H., *Defamiliarization in Language and Literature*, Syracuse, Syracuse University Press, 1977.

IRONIC IMAGINING OF MAN'S CREATION AND DEVELOPMENT WITH MARK TWAIN: AN INSIGHT INTO ADAM'S AND EVE'S DIARIES¹

Abstract: *The present paper focuses on the imaginary that Samuel L. Clemens used in his conscious/unconscious approach to the Biblical book of Genesis which was an important part of his upbringing, but especially of the history and culture of the American nation, a people that followed a dream that would provide them with similar conditions to those of the First Men in their prelapsarian condition, before the Fall, in a terrestrial Garden of Eden (in American context). The writer's tendency to use the couple Adam and Eve emphasizes on the one hand his biblical influence in this direction, and on the other hand the autobiographical hues of his relationship with and marriage to Olivia Langdon. Thus, we consider that our choice of the sketches "Extracts from Adam's Diary" and "Eve's Diary" support and highlight the idea that the Bible and the ironic imagining that Clemens made use of, go hand in hand, in a natural way.*

Keywords: *Bible, irony, imaginary.*

Samuel Langhorne Clemens (Mark Twain), like so many nineteenth-century American characters who had been severely raised in orthodoxy, kept up a grudge against God. In his last years he satirized everything about God's justice and church tales of heavenly rewards he had been forced to swallow in childhood (Arsene-Onu, C., 2010:17). But of course he was afraid to utter any heresies aloud, and if he did, he would clad them in "ironical attire" or burlesque. In order to be on the safe side both with the divine and the human justice, he tamely excused himself on the ground that "only dead men tell the truth".

We have chosen two retellings by Mark Twain of the biblical story of creation, a double re-examination of Genesis, which, among other things, glance at the first men's development (as individuals and as couple) and the origin of language. While still in Paradise (in a North American setting that features Niagara Falls), *Adam*, on the one hand, comments on the "new creature" (Eve) and her ability to give names to things and places (a task that he himself renounced in her favor), with a sense that the word and the thing are entirely harmonious², while, on the other hand, *Eve*, in her own diary, is the real name-giver of all surrounding things and also Adam's judge, "the other part of the experiment", according to her knowledge before the Fall.

Mark Twain: the Bible and the Imaginary

Mark Twain, raised in Hannibal, Missouri, "once claimed that at the age of two weeks [old] he knew *the Bible* well enough to protest being named Samuel after a boy whom the Lord 'had to call...a couple of times before he would come!'"³ (Ensor, A., 1969: 1). The statement might be considered exaggerated, but indicative at the same time of Twain's way of being; however, it points out an important issue – namely, that

¹ Cristina Arsene-Onu, University of Pitești, onu.cristina@yahoo.com

² An experience that we have lost, as we struggle to express ourselves and feel less than confident that our words accurately refer to and say what we intend (Detweiler, R., Jasper, D., 2000: 32).

³ Twain is referring to 1 Samuel 3:1-10.

the Bible was ingrained in Twain's system at an early age. Mention should be made that the Clemens children read the Bible, had access to Sunday school literature, and attended Sunday school. Moreover, on a fictional imaginative level, chapter 4 in *The Adventures of Tom Sawyer* gives the reader a hint of what Sunday school must have been like for the boy Samuel Clemens.

Most commentators refer to Twain's Sunday school indoctrination which proved unshakable for him till his dying day (Townsend, J.A., 2004: 51). For instance, John Gerber asserted: "The Calvinistic doctrines of depravity and predestination created an intellectual context from which he never...escaped. Yet Samuel Clemens was never a believer in the orthodox sense..." (Gerber, J. C., 1988: 3-4).

By the time he was a teenager, Mark Twain had read the Bible through completely and it is also known that by 1861 he had joined the Freemasons; but "Masonic beliefs...were at this period distinctly deistic..." (Wagenknecht, E., 1935: 177). The same critic noted something interesting for the purpose of our paper about Samuel Clemens's wife Olivia Langdon that "when Mrs. Clemens, as a girl, was a helpless invalid, it had been a faith healer, a Dr. Newton, who had restored her to activity" (*ibidem*, 184).

At the time when Twain "was engaged to Olivia Langdon, [he] came closest to making a real connection with organized Christianity," although "he looked back on his early life as distinctly non-Christian in its character." (*ibidem*, 175) Furthermore in the effervescence of his engagement Clemens wrote to his fiancée: "...Livy, we'll model our home after [your] old home, and make the Spirit of Love lord over all the realm...Turn towards the Cross and be comforted – I turn with you – What would you [have] more? The peace of God shall rest upon us and all will be well." (*ibidem*, 178)

During that romantic period Twain was reading the Bible every night and was praying, as well as corresponding with his sweetheart over sermons he had been reading. (*ibidem*, 178) When the couple was married, they would read the Bible together and he would say grace at mealtime. That atmosphere did not last for too long, however, for soon he was announcing to Livy: "I don't believe the Bible. It contradicts my reason" (Ensor, *op. cit.*, 39). As the famous author was to say through the mouth of Tom Sawyer, "I [...] have got religion and wish to be quit of it and lead an honest life again" (Twain, M., 2000: 457). Consequently, the Bible as intertext is all-pervasive in Twain's life and work, due to his family's influence and to his own desire up to a certain point.

On the other hand, *the imaginary* with Mark Twain lies on something factual/actual and on a lot of reading and especially listening. Beside the work undertook by the writer in order to understand the artistic representation of the idea of language creation and man-woman relationship, his artistic consciousness, "flowed" by his active protest against God, his work and the creation of beauty (a beauty that creates laughter, irony, and joy) are at work. The reminiscence of his long hours spent at church, reading the Bible during Sunday school (irrespective of weather, state of health, and most of all irrespective of his disposition), or during youth before his marriage to Olivia, left a solid mark on the writer's approach to biblical themes and the literary consequences attached to this. His perspective is linked to his own way of approaching and understanding life. From this point of view, we could also discuss the imaginary from a psychological perspective and state that it arises from the involuntary memory or affective memory.

As we have already mentioned, Samuel Clemens was brought up attending Sunday school, and this early religious education helped him form some of the characters in his stories and sketches. Religion, as such, became a target for his satire, among other things (politics, society, etc.). The writer's opinion was that humans were inclined too much toward superstition, and the effect of religion was, on the whole, detrimental to the good of humanity. Nonetheless, the *Adamic Diaries*, the collective term for Mark Twain's "Extracts from Adam's Diary" (1893) and "Eve's Diary" (1905) are light and comic in tone, written for specific audiences, with little attention to religious issues, even though hinted in the subsidiary.

Clemens had a lifelong fascination with the Bible's first man and woman, whose story is told in the first three chapters of Genesis. Among the hundreds of references to Genesis in Clemens's writings and speeches, nearly one hundred concern Adam and Eve (Rasmussen, R.K., 1995: 561). Genesis, Twain's source of inspiration is the biblical history of Israel's origins. The work features for the first time the theme of the promise that God made for the descendants of Adam and Eve, a promise that can be identified in Twain's "Extracts from Adam's Diary" as well. The Garden of Eden story begins the main narrative of Genesis, showing the situation before and after Eve and Adam ate from the forbidden tree. We are also shown God's concern for human welfare and given details about the relationship between sexes and between humans and God. We can also discover the breakup of these relationships and the consequences of Adam and Eve's disobedience towards God's command. God is the almighty Creator but also mankind's partner: "His solicitude for his creature is demonstrated in his providing a garden well stocked with food, the animals as companions, and eventually a wife" (Wenham, G.J., 2003: 32).

Eden was blessed with abundant water which is the symbol of life but also the symbol of God. The Garden is also a sanctuary where God walks and Adam is named his priest. "Other features of Eden: its pure gold, onyx, and bdellium stones, its trees of life and knowledge, and its east-facing entrance" (*ibidem*, 40), all of them have been given by God to Adam with only one condition: not to eat from the forbidden tree. This divine command holds a special place in the Book of Genesis. The tree gave its eaters knowledge of good and evil, dealing with moral autonomy and making decisions without reference to God: "the tree of knowledge is identified with the law; thus to eat of the tree of knowledge means to decide matters without being guided by the law" (*ibidem*, 40).

Another important theme issued in the Book of Genesis is man's loneliness. This is the reason why the Creator decided to make Eve, in order to be Adam's helper. However, God creates first and foremost animals to be under man's service. Man rules over them, tames them and gives them names (in Twain's anti-typical story, the person giving names is Eve, and not Adam). In what the snake is concerned, it is described as an anti-God symbol. Wenham also points out that "its craftiness is evident from its speech with its subtle half-truths and insinuations" (*ibidem*, 40). The snake will mislead Eve into eating the forbidden fruit by telling her that their eyes will be opened, but, eventually, all they will see is their own nakedness.

As a punishment for their sin, God condemns the snake to crawling, eating dust, and constant warfare with man, Eve is condemned to suffering pain in childbirth and submission to her husband, and Adam is to work hard in order to have something to eat. Each is cursed in the sphere most central to their existence. The curses will

reverberate, showing the nature of life as it is known as opposed to the perfection of Eden.

The story revolving around the Garden of Eden and Man's Fall ends with the ultimate penalty, expulsion from the Garden, that is loss of the eternal life and loss of a perfect life led in the presence of God. Thus, the human race is excluded from the divine sanctuary which is Eden and prevented from returning by the cherubim and a fiery sword.

The Book of Genesis also describes what happens every time someone disobeys God. The essence of sin is rejecting God's commands and preferring human wisdom to His. The punishment is represented by the alienation between God and man and between man and man/woman.

“Extracts from Adam's Diary”

This is a sketch originally published in 1893 which does not mention God, even though it involves the concept of primordial creation and implicitly man's creation, and generally avoids religious topics. The latter are not dealt with directly, as mentioned previously, but they are hinted at in the deep structure of the work, arising from the unlimited resources of Twain's imaginary. The sketch is written in the form of actual day-to-day diary entries by Adam.

In 1893, Mark Twain was approached by two acquaintances, Charles and Irving Underhill, who sought from him something amusing for a publication they were preparing concerning Niagara Falls. At first he protested that he could not think of anything funny to write on the topic, but then he realized that his unpublished “Adam's Diary” could be adapted by placing the Garden of Eden at Niagara Falls. He is said to have become so enthusiastic that he declared, “Where else could it have been? Wasn't Niagara just made for the Garden of Eden? Of course it was the Garden of Eden” (Emerson, E., 1984: 189).

The diary begins when Eve arrives in Eden – which surrounds Niagara Falls¹ – and continues, abruptly, from a chronological point of view, until Abel is 10 years old. Adam initially puzzles over “the new creature with the long hair” who gets in his way, and resents her naming “everything that comes along.” For instance, he had already named the estate “Garden of Eden,” but, it appears that she, in her turn, has renamed it “Niagara Falls Park.” She has other faults, such as eating too much fruit and imposing rules on Adam. The new creature eventually identifies herself as Eve.

The first time when Eve begins to unveil her independent and self-sufficient character, she wants Adam to quit going over Niagara Falls; nevertheless, he does it anyway, in a barrel and in a tub. After he tires of Eve's research and experimentation, he moves to a more remote location. Meanwhile, Eve continues trying to get apples from the forbidden tree². When she finally eats one, death comes to the world and its obvious manifestation is that a tiger eats Adam's horse.

Now, Adam finds a place outside the park that Eve calls Tonawanda. Eve follows him; she is “curtained in boughs and bunches of leaves” and blushes and titters

¹ An American landscape meant to be an equivalent to Eden for the New Chosen People, the Americans, as part of the fulfilling of the American dream of the City on a Hill.

² Christian tradition and Midrash go that the forbidden tree was an apple-tree, notwithstanding the Bible does not mention the tree type. Thus, Twain treads the traditional path in this concern.

when Adam removes them. As Eve makes their clothes out of animal skins, Adam begins to find her a good companion. A year later, a new creature appears among them. It is named Cain. Adam thinks that Eve “caught it while I was up country trapping on the North Shore of the Erie.” He puzzles over the new creature and Eve’s curious devotion to it. As he studies it, he concludes it must be a kangaroo. When Cain is about two years old, Adam concludes he is not a kangaroo. Months later, another baby, Abel, appears. Adam cannot understand why he never finds one. The final paragraph jumps ahead 10 years. Adam now understands that Cain and Abel are boys; there are some girls as well. He concludes that he “was mistaken about Eve in the beginning; it is better to live outside the Garden with her than inside it without her.” Consequently, the sin had beneficial outcome for the couple.

“Eve’s Diary”

The diary begins on a Saturday, when Eve is one day old. Feeling “like an experiment,” she inspects her surroundings and notes such flaws as ragged mountains, too many stars and especially a loose moon. She wants to put some stars in her hair, but she can neither reach them with a pole nor can she hit them with clods, blaming her failure on the fact that “I am left-handed and cannot throw good.” Eve soon observes another “experiment” – whom she later learns is Adam – and follows it about. She thinks it is a man but cannot be sure, since she has never seen a man, and she cannot understand why it ignores her. While chasing it up a tree and throwing clods at it, she hears language for the first time. After this event, Eve spends a week following it, trying to get acquainted. Eventually they get along, and she takes over Adam’s task of naming everything he sees.

Eve feels lonely when Adam is not around and experiences her “first sorrow” when he avoids her; her disappointment when Adam takes no interest in her name makes her spend time with her “sister” – her reflection in a lake. Another event marking Eve’s evolution and development is her experiments with sticks that create pink dust that burns her; she experiences pain for the first time and calls the dust “fire.” Further experiments with the pink dust start a forest fire, which inspires Eve to invent such words as “smoke” and “flame.” Little by little, Eve works on improving her estate, but Adam takes no such interest, especially because her discovery of fire has led to another unwelcome discovery: fear.

As Eve’s own diary resumes, Eve goes several days without seeing Adam, so she spends more time with the animals and travels great distances. Eve is curious about everything – for instance, how does the water in the stream get back up the hill at night? Why can wood swim, but not stone? The diary then jumps ahead, to the period after the Fall (and consequently to Adam and Eve’s postlapsarian condition). Eve finds that she and Adam love each other and she wonders why she loves him. It cannot be because he is bright, for he is not; nor can it be because he is gracious, industrious, educated or chivalrous, for he is none of those things. She concludes that she loves him, “Merely because he is mine and is masculine.”

Contradictory to her previous opinion about Adam, after 40 years pass, Eve prays that if one of them must die first, it be she, since Adam is stronger and she could not live without him. In a common feeling, at her grave, Adam says, “Wheresoever she was, *there* was Eden.”

Adam and Eve's Development as Individuals and as Couple

By means of these two sketches, the biblical undertones and the ironic imaginary, Clemens demonstrates his fascination with the First Family (but, particularly Eve). With a few inconsistencies, the stories form a fictional biography of two people falling in love and finding interdependence. The stories "Extracts from Adam's Diary" and "Eve's Diary" are both the most familiar and the only ones published in the author's lifetime, as well as the two he chose to revise as complementary pieces. In these diaries, emphasizing Eve's effect on Adam, Clemens focuses on the pair's developing relationship. Humanity does fall in these stories, and in Clemens's view of the Fall, both Adam and Eve are responsible for it. Traditionally, the Fall has often been regarded as fortunate, since it enabled God to demonstrate his love by redeeming humanity through Christ: without the Fall, there could be no redemption. In the two stories, love – human love – is the reason for the fall. Eve's love saves Adam and, through him, humanity. As mentioned previously, God hardly appears, the author's emphasis being laid on the couple's relationship.

In the beginning, according to Adam, she is always talking, in fact she is the first being that Adam heard talking and she eats too much fruit. Adam is not happy about it and for this reason he states: "My life is not as happy as it was". At one point, Adam even decides to flee. Meanwhile Eve finds a snake and this one advises her to eat from the forbidden apples: "She has taken up with a snake now. This morning I found the new creature trying to clod apples out of that forbidden tree". Finally she manages to eat an apple and by doing this she brings death into the world. Adam comes to understand this new process when his horse is eaten by a tiger. Eve begins to make clothes from animal skins for both of them after she convinced Adam to eat an apple as well. Sin also attracts for the first time their being ashamed for their nudity. From now on, Adam begins to find her a good companion, even if Eve accuses him of being the cause of their disaster. She considers that the serpent fooled her.

Adam eagerly joins Eve in eating the fruit of the Forbidden Tree, saying he was obliged to do so although "it was against my principles," because he was hungry; that is, human urges – desire for food and for Eve – compel him to join her in altering and abandoning Paradise. But these basic human drives are minor compared to the qualities Eve helps Adam to realize. Ursula Le Guin notes "that although Eve has not changed much, she has changed Adam profoundly." In the end, Adam has begun to realize what Eve – even in losing the Garden – has brought to him. As James Wilson asserts, "the diaries chart their discovery of the redemptive power of human love," not divine love.

Adam and Eve – the Scientists-Researchers and Language Promoters

Not only are Adam and Eve subjects and results of an experiment, but they, mainly Eve, are also researchers of themselves and their world. They are involved in discovering not only who but what they are. They are the experiment happening, but also the ones determining how it and their world develop. As scientist, Eve classifies and categorizes the creatures and objects of this new world by naming them. Unlike the objective scientist, she intuitively believes in natural relationships between words and things; she sees a creature and immediately knows what to call it. According to Adam the naming process goes like this:

The new creature names everything that comes along, before I can get in a protest. And always that same pretext is offered – it looks like the thing. There is the dodo, for instance. Says the moment one looks at it one sees at a glance that it “looks like a dodo.” It will have to keep that name, no doubt. It wearies me to fret about it, and it does no good, anyway. Dodo! It looks no more like a dodo than I do.

Although ignorant and innocent, Eve is intelligent. Naming things around her is part of her way of expressing her love for the world she calls “majestic . . . noble and beautiful”; for Adam, at least initially, naming is mechanical, a chore, a part of his duties as estate manager. He accepts the world as is. On the other hand, Eve wonders about it, wants to know more, and becomes eager to be a part of it, to alter it for the better if she can. This world accepts her, as indicated by the animals’ behavior toward her: they follow her, listen to her, and usually obey her.

According to John H. Davis, Adam comes to realize, as Eve does, that Eden is more than a place. It is a state of mind that the two build around each other. Attracted by Eve, Adam feels himself pulled out of his self-absorption and into an expanded view of the world through which he can experience his full humanity and can make that humanity felt in his environment. Eve provides dialogue and language for Adam and teaches him inclusiveness and expansiveness (Davis, J.H., in Rasmussen, 1995:121). She also offers him companionship and ends her own loneliness: “I used the sociable ‘we’ a good deal, because it seemed to flatter him to be included” (“Eve’s Diary”).

Clemens’s Adamic diaries were written at least partly as burlesques of the Bible and the writer dealt with humor and satire, but he seemed to have a special reverence for “Eve’s Diary.” The conclusion that he intended it as homage to his recently deceased wife, Livy, is made inescapable by Adam’s comment on Eve’s death: “Wheresoever she was, *there* was Eden.” Once again the autobiographical undertones attributed to this sketch arise in the deep structure the imaginary specific to Twain’s work.

Final Remarks

Mark Twain led a full spiritual life and can also be considered a strong moral voice for the traditional and Protestant religion. He is not the adept of all religious rituals but he does not turn away from the message of hope and redemption that represent the centre of Protestantism: “Twain’s work always involves Calvinist orthodoxy, often questioning it, occasionally reinforcing it, and sometimes invoking it in reactionary and chauvinistic ways” (Townsend, *op.cit.*: 16)

In conclusion the author tries to explain the unexplainable via imaginary and the Bible. In his world, the fear of God becomes laughter and he accepts life and God as they are.

References

- Arsene-Onu, C., *The Old Testament and American Literature: A Reader*, Editura Universității din Pitești, Pitești, 2010.
- Detweiler, R., and Jasper, D, (eds.) *Religion and Literature: A Reader*, Westminster John Knox Press, Louisville, Kentucky, 2000.
- Emerson, E., *The Authentic Mark Twain: A Literary Biography of Samuel L. Clemens*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1999.
- ENSOR, A., *Mark Twain and the Bible*, University of Kentucky Press, Lexington, KY, 1969.

Gerber, J.C., *Mark Twain*, Twayne Publishers, Boston, 1988

Le Guin, U., "Introduction" The Diaries of Adam and Eve. 19.04. in *The Oxford Mark Twain*, Fisher Fishkin, S., (ed), pp. xxxi–xli, Oxford University Press, New York, 1996.

Rasmussen, R. K., *Mark Twain: A Literary Reference to His Life and Work*, Publication Facts on File, Inc., New York, 1995.

Townsend, J. A., "Grace in the Arts: Mark Twain: A Bitter Battle with God"; in *Journal of the Grace Evangelical Society*, Autumn, 2004, pp.49-76.

Twain, M., *Adam's Diary*, Applewood Books, Bedford, Massachusetts, 1997.

Twain, M., *The Adventures of Huckleberry Finn*, eBook, Elegant Solutions Software Company Huntsville, Al Electronic and Graphic Content Copyright, 2000, Elegant Solutions Software Company.

Wagenknecht, E., *Mark Twain: The Man and His Work*, University of Oklahoma Press Norman, OK, 1935.

Wenham, G. J., "Genesis", in Dunn, J.D.G., Rogerson, J (eds.), *Eerdmans Commentary on the Bible*, William B. Eerdmans Publishing Company, Grand Rapids, Michigan/ Cambridge, U.K., 2003.

CLEOPATRA'S REPRESENTATIONS IN THE ART DECO FILMIC IMAGINARY¹

Abstract: *In 1934, the American director Cecil B. DeMille offered a new reason to believe more in Cleopatra's myth rather than in what historians wrote. This paper's purpose is to find the elements that created a new perspective to the icon of the Egyptian queen brought to America by means of a European artistic trend: Art Deco. The main resource for the theoretical background in the field of both Art Deco and filmic imaginary is represented by Lucy Fischer's *Designing Women, Cinema, Art Deco & Female Form*. The research is focused on the relation of the triad look-representation-imaginary in Cleopatra's gender identity conferred by the age of both pearls and feathers, on the one hand, and by the famous first plastic beads, on the other hand, which spread outside America, in Europe. In the 1930s, plastics industry was revolutionized and this scientific-technical achievement can be seen in the setting of the 1934 Cleopatra movie and its international, European popularity. The period mentioned is also associated with The Great Depression due to the fact that the years between 1929 and 1933 were a time when Depression had effects in America as well as in Europe. This represents a plea in favour of the relevance of the cultural motif of Cleopatra to Europe.*

Movies circulate and change more quickly than any other art form because they contain so much of their own times in them. Styles of behaving, talking, dressing, speaking, and thinking are all historically specific, because locked into the same time period as the movie and participating in the same world view, we can "read" the movie's images quickly and fluently.

Keywords: *Cleopatra, Art Deco, Movie, Great Depression*

1. Introduction

In 1934 several influences culminated to create a Cleopatra that left behind many outworn concepts of sexuality and status and were to be replaced by contemporary elements equally exciting and scandalously definitive as contributions to the latest image of Cleopatra. Claudette Colbert's incarnation of Cleopatra successfully parlayed the exotic character into an image acceptable and marketable to Depression – era audiences by use of contemporary costuming and dialogue, and enhanced by her own special image of sophisticated, seductive playfulness.

1.1. The Art Deco Cleopatra

The name of Art Deco has come to indicate an international trend that surfaced and became popular between 1910 and 1935 and affected all aspects of world design: fashion, crafts, jewelry, furniture, architecture and interior decoration. What is both important and problematic about the term is that, although its use is now ubiquitous, it was not coined until the 1960 – as an abbreviation of the already existing brand Exposition Internationale des Arts Décoratifs et Industriels Modernes, staged in Paris between April and October 1925. During the 1920's and 1930's, the movement was known as modernism or the Modern Style. Its typology and underlying mentality have

¹ Anca-Margareta Bunea, Technical University of Civil Engineering, Bucharest, ankalexandrescu@yahoo.com

been richly defined in literary criticism and theory. Although, like modernism itself, Art Deco was tied to the city (versus Art Nouveau which was linked to Eternal Nature), the Deco Style was also influenced by traditional and even primeval forms. Drawing its inspiration from Egypt (where King Tutankhamen's tomb had been discovered in 1922), Art Deco embraced pharaonic imagery (Fischer, 2003:11-12).

As already mentioned, the icon of Cleopatra was an important factor in developing features of Art Deco's aesthetics. The last queen of Egypt illustrates labels of fashion (plastic beads, feathers and pearls) and of feminism as Cleopatra is never a mother, but she is always an independent woman managing her country's affairs ignoring her feelings in favour of her (queen)/kingdom's benefit.

Claudette Colbert's look, of trivial delight, a straight and provocatively friendly look, is representative for the nineteen-thirties, in so far as it proclaimed that there was not much difference and by no means an opposition between the woman of ancient Egypt and the women living in the 1930's. The permanence between life on screen and real life was highlighted by the most intricate marketing campaign of that time. The notion spins around the conception that present-day women would be, and should be, as attractive as the last image of female magnificence and sensuality: Cleopatra. The 1934 cinematographic representation of Cleopatra with her sense of self-determination was directly opposed to the mesmerizing, irresistible sexual ambitions of the vamp, which mugged the soul and the sense of logic. Out of the disorder of the disintegrating social order of the Depression era, control and order were the overriding cultural leitmotifs reflected in many of the movies in the thirties.

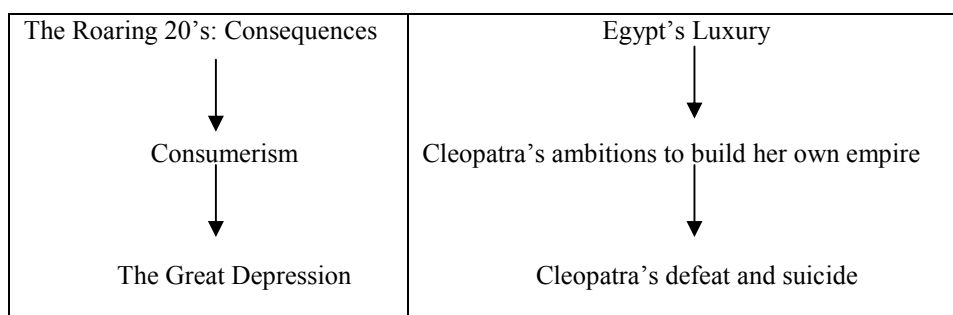
1.2. The Feminist Connection: Women's Roles in the Thirties

Contemporary roles for women represented the need for those who could shoulder some of the work. Sex symbols emphasized the role of women as help-mates. This explained the presence of role-models and images of sexy playfellows that seemed more effectively seductive than that of the male – and social order –destructive vamp. In the films of the nineteen thirties “The woman is defined by her success in catching and holding a partner”. (Mellan, 1978:114); the “come-hither” feature is still prevalent but the rapacious intensity has a veneering of playfulness in attitude. In film, it is the era of the smart career woman who, by the end of the movie, usually becomes re-domesticated and becomes an indispensable component in her mate's life.

Because the 1934 Cleopatra was playful, her quick wit was her most ready weapon. Wit was integral, adding color and control to the often grim concerns of the Depression. Cleopatra mouths a contemporary, as well as slightly scandalous, surrender when she says to Antony, “My wits have failed. I'm in your hands.” Colbert's Cleopatra is playful, often irreverent, a true representative of the audiences who desperately wanted to see themselves as less frazzled. This spirited image reflects and responds to the need of women to temporarily refuse the demands associated with their social roles as wives, mothers, coquettes and working women and to maintain a distance between their ordinary life and their fantasies, their set-aside sexuality, identity and power. Women's daily roles that are appropriate for personal identification within the culture leave “little room (or respect) for guiltless self-interested pursuit of individual pleasure” (Radway, 1991:96).

2. The Analytical Pattern. A Comparative Algorithm

This very short chapter consists in a parallel between the historical contexts of the times when the film was released on the movie-theatre market and the historical reality of Cleopatra's Egypt. We have created a background (in the form of a table) for the next chapter which develops the analysis of each historical stage. Therefore, we started, on the one hand, from The Roaring 20's and their excess and, on the other hand, we paid attention to Egypt's luxury with references to the famous dinner on the barge as a metaphor of Egypt's opulence. Then, we kept in mind the effects of consumerism and Cleopatra's ambitions to build her own empire which ended dramatically. The algorithm we propose draws upon the parallel between the end of opulence in both America and Europe with The Great Depression and for Egypt with the end of Ptolemy's dynasty.



3. The Status of Women at the Peak of the Depression and the Filmic Comments

We shall connect the historical and sociological aspects above to typological data to analyze Cleopatra's role in the 1934 movie as an allegory of The Great Depression.

The year 1934 was the peak of the Depression in the United States. It was a time when women wanted the maximum comfort in their home and their husbands borrowed money for latest household appliances such as refrigerators and TV's. Having more spare time, women became more and more independent and were able to handle the difficult situation of the real world, and those women who were considered alert while not being in competition with men or those who behaved as team-players, represented then and still currently represent the center of the media idealism in respect to the gender roles assigned to women. Yet, women interacting with people for the sake of their own vanity were considered wicked. The spectators of 1934 could appreciate Cleopatra's complexity while condemning her self-serving goals that ruined men.

When killed by the snake, Claudette Colbert leads it to her breast in torment; she is seated with her eyes shut in an attitude of transcendent obedience to the ultimate harsh significances. Cleopatra has taken control of herself, up to the point of self-denial; this pointed to a very significant feature for the American society of the 1930's surviving the grasp of the Depression. The selection of placing the asp to her chest, an exact construal of the Cleopatra that Shakespeare depicted, induces a comparison: the

agony of the snake's bite evokes a savored bit of pain produced by a baby at his/her mother's breast. This act warmly integrates her into the matrix of femininity and places her among present-day women's destinies of martyrdom. The audience can feel the pull of the complications of existence, between pleasure-seeking and self-denial offering to this Cleopatra an innate gravity of character for her viewers.

In the 1934 movie, Cleopatra is created by the *mise-en-scene*, particularly the story and dialogue. The character of Cleopatra, interpreted by Colbert, is not imagined as a woman in her main roles: submissive to her husband, preoccupied by the domestic economy and giving birth to children as heirs. So, she was the typical image of the woman in the Roaring 20's doomed to self-destruction. The message of the whole movie was that a woman should follow her destiny in patriarchal terms. In Art Deco terms, the feminine image of woman is contrasted to the image of women in the 1920's. Cropped hair and dresses exposing mid-calf with straight boyish lines were replaced with long, wavy hair and long, clinging dresses. The femininity of exotic, emancipated women offers the entertaining charm of numerous movies of the thirties, such as *Palmy Days*, (1931) a musical comedy written by Eddie Cantor, Morrie Ryskind, and David Freedman and directed by A. Edward Sutherland, or *Bird of Paradise* (1932), the adventure romance film written by Richard Walton Tully (play) and Wells Root (screenplay) directed by King Vidor for RKO. In chapter *Strangers in Paradise*, subchapter "Exoticism – Hollywood Style", Lucy Fischer analyzed the South Seas films, mainly *Bird of Paradise*, *Trader Horn* (1931) directed by W.S. Van Dyke and the silent film classic *Tabu: A Story of the South Seas* (1931), directed by F.W. Murnau and written by F. W. Murnau and Robert J. Flaherty. In this study, Fischer concludes:

In addition to "speaking" for the jaded Westerner's hallucinatory longing for an imagined primitive past (especially in the Depression era), the South Seas films of the Art Deco era express a particular vision of the female. For the South Seas maiden is a figure rife with contradictions, being blatantly erotic but hopelessly taboo. Hence, she is consonant with other "schizoid" representations of the Arty Deco Woman – be it the desirable but transgressive Garbo heroine, the sensual but "backward" Baker *danseuse*, or the feminine but androgynous chryselephantine figurine. (2003:183)

With regard to the historical facts, the age between the world wars presented the wealth of the twenties which led to the famous crash and the Depression of the early thirties. Initially, Cleopatra is presented in a glossy, refined image. Her shiny tactic of seduction romanticized the fashionable woman's urbane attitude meant to reach a man's heart. This suggests the common figure of the apparently emancipated woman of the 20's whose interests would not cover the essence of her existence. That is why in the thirties, women had to return to other values such as domestic economy. In the end of the movie, the audience watches the image of a defeated woman killing herself for not knowing when to stop her ambitions. The final frame of the film envisages the epitome of Art Deco representation. Not only the background, which showed obelisks, but also the throne on which Cleopatra dies, is a piece of Art Deco furniture.

4. Cleopatra and the Filmic *Art Deco* Matrix

Claudette Colbert was branded for her parts as active, clever modern woman, at a time when women had with decisional power over their lives. Her typical role was the main character in comedies based on interactions between men and women,

primarily in searching traditional notions of gendered conduct by introducing vivacious women and delicate men. Colbert had also played an important role for Cecil B. DeMille in the epic film *The Sign of the Cross*, along with movies like *The Smiling Lieutenant* and *It Happened One Night*, for which she received an Oscar.

Claudette Colbert was an ideal of all that was refined and beautiful in modern woman's sexuality according to both the 20's and the 30's. She was slender. Her body showed the signs of svelteness for health's own sake. She represented the woman who had the properties and freedom to take care of her figure and sustain the impression of the young and the beautiful that had been the model of the 1920's. Any allusion to the roundness or weightiness habitually settled in the bodies of women after their thirties, or mothers, was omitted. Her icon had none of the plump chubbiness of the Victorian ideal for female attractiveness. Sophisticated, confident and capable to expose her beliefs, Colbert's last queen of Egypt might be acknowledged as the perfect partner and spouse of the thirties, but never as a mother. The mother figure inferred obligations being in total opposition to the relaxed, lenience of most of Colbert's parts, such as the image of carefree daughter in *It Happened One Night*.

The idea of implied sensuality was limited to a heterosexual longing for the husband. Several films of the Depression times emphasized the necessity a woman found in returning to her husband and home. Her vow to her partner soothed the conjugal life and meant the return to order on a general scale. This aspect is very important in the economy of the movie in the thirties because this is the feature added by the filmic appropriation of the Art Deco matrix.

In the 1934 *Cleopatra* movie, the public role that the queen of Egypt has, it is cautiously recognized from the very beginning. Even if Cleopatra is irritated when she is kidnapped from her palace by the devious Pothinus, she says, "I had no breakfast. I am too hungry to think of Egypt." By these words, the audience can easily notice the reference to the 1930's problems the population had during the Depression. Starting from the opulence of Cleopatra's myth, DeMille counteracted excesses and lust hinting to the early 1930's critics upon the 1920's opulence.

Similarly, when Cleopatra is well-established in her palace, affording a luxurious lifestyle, she returns to the feminine role she had used to represent before; the moment she was supposed to appear in the official meeting with King Herod, she paid a lot of attention on what to wear. By her returning to the world of garments, we face a return to a feminine world, in contrast with the masculine world of politics which, in fact, was the aim of her meeting with the Jewish king.

By its connection to the Art Deco label, Claudette Colbert's Cleopatra was covered by richness and refinement. Her dress was designed in Art Deco manner. The Egyptian dresses had never had sleeves made of beads whereas the Art Deco Cleopatra wears it in a very natural way, as if she had been used to it for a very long time. Instead of the well-known *uraeus*, Cleopatra wore feathers on her head and the frail was replaced by a tan.

This movie suggests that a queen's only tangible gift consists in seduction. It also suggests Art Deco seduction as a positive use and exchange value. Even her ceremonial march in Rome is a mere show: she demonstrates how to seduce the Roman people. And the film producers, mainly the movie's director, wanted to be assured that the audience understands that Cleopatra charming the Romans is actually Cleopatra charming the audience. In the famous carpet scene, the last queen of Egypt accepts that she only acts a role and she does so laughingly, revealing her weapons of seduction

from the start proving to Caesar who she really is. Cleopatra's political strategies are nothing but maneuvers of controlling man's sensuality. Her political "brain" is her male attendant, Appollodorus. It was Appollodorus the one who prompted Cleopatra to make an offer to Caesar with regard to the resources of India through Egypt's gateways. The queen's profit consisted in Caesar's intervention to eliminate Cleopatra's brother from the throne.

Cleopatra's only strategy refers to the spectacle of seduction she interpreted on the barge. Her rhetoric lies in metaphors of opulence and sensuality. Amalgamated with the ceremonial Egyptian attitudes of the dancers and exotic foods, allusions are to be found to the Babylonian golden worship of the calf symbolizing fortunes and voracity. Female dancers are carpet bearers (feasibly illustrative of the extreme prize Cleopatra had given Caesar in the pretext of a carpet), women as gems from the depths, sirens holding the pearls, women as tigresses tamed and kept under control by whips fighting one another frightening the Roman dogs which were symbols of the Roman men.

During this show, the queen of Egypt not only lures but also confuses Antony by confessing her plan to seduce and charm him, succeeding in making him less severe and demonstrating him that a Roman does not know how the world really looks. Furthermore, Cleopatra skillfully uses her hiccups to produce a connection of closeness with him and the spectators, too. She underlines that her dignified status asks her not to do it, yet she does it thus indicating that she is just a human being. From this "warm" attitude Cleopatra as an Art Deco effigy looks over Antony's shoulder to Appollodorus in plain acknowledgement of their victory afterwards that she draws Antony into an intricate love affair made for the consummation of her triumph. The spectators understand that with every step she revealed the calculated wicked woman following her kingdom's interests and having no feelings at all – the Egyptian and the emancipated woman having merged into one.

We can distinguish in Cleopatra's image the restrictions that women had in 1930's. What really brings success in a woman is her attempt to achieve something by manipulating men through sensuality. During the Depression era, women often regretted the Roaring 20's. With their emancipation in the 1920's, women had had control over men and some of them considered that their power came from their attitudes and dresses. For instance, smoking was neither a vice, nor a habit, but an attitude which made women equal to men. Therefore, Claudette Colbert's Art Deco clothing increases her power in controlling the other in terms of gender role. She became the typical *femme fatale*. From this perspective, Cleopatra remained the archetypal woman like Eve and Delilah. Her advantage was mainly represented by her sexuality and her appeal could be acquired through garments.

The movie's Art Deco costumes became a two-fold system of appealing to the other. Cleopatra attracted Antony just as Cleopatra's costumes became attractive to women who were watching the movie. Therefore, the demands of advertising were fully satisfied.

The main costumer for the 1934 *Cleopatra* movie was Travis Banton, and Edith Head was his assistant. The dresses designed for the slim silhouette Colbert had, were cut on the bias, this type of couture representing a trademark of the 1930's style. This kind of fashion was also well-suited for Cleopatra's image, highlighting the queen's refinement, while presenting the debutante posture of thrust –keeping the pelvis forward, relaxing the knees and laying back shoulders in an aristocratic posture. The styles in fashion that one could have seen in the streets were represented by the dark

clothes with not too much material in either adorning or fullness. The dreamlike gleam of Cleopatra's Art Deco garments pleased both desire and necessity for vanity and lavishness while confronting the unmerciful – famine and poverty. Meanwhile the modest shapes and lack of ornamental devices meant that the image might be attained in day-to-day wear.

5. Conclusions

Movies change more quickly than any other art form because they contain so much of their own times in them. Styles of acting, speaking, dressing, thinking – all are historically detailed and are replicated in movies.

Cleopatra continues to embody the domineering female in a male dominated culture, as she did in 1934. She also represents ideals and aspirations, the exotic and the contemporary contained within the infinite variety concerning the construction of female identity. Moreover, in the Art Deco representation rendered not only by costumes, setting and the background, but also by attitude, Cleopatra's myth acquired with the help of DeMille's movie a new label: THE ART DECO CLEOPATRA. This was an emblem of the international taste of the 1930s.

The omnipotent "eye" of the camera creates its ultimate Cleopatra, controlling the image by managing the essential qualities of its medium, giving and withholding elements in somewhat arbitrary fashion codes that are still a recognized discourse to the contemporary audience. It is that omnipotent eye of the film that has created Cleopatra in so many disparate images, all recognizably beautiful and all socially-acceptably doomed by her ambitions.

References

- Allen, J. T. "Fig Leaves in Hollywood: Female Representation and Consumer Culture", in Gaines (ed.), *Fabrications*, New York, Routledge Chapman and Hall, Inc. 1990
- Birchard, R. S. *Cecil B. DeMille's Hollywood*, The University Press of Kentucky, 2004
- Bordwell, D., Staiger, J. and Thompson, K. *The Classical Hollywood Cinema: Film Style and Mode of Production to 1960*, New York: Columbia University Press, 1985
- Davis, F. *Fashion, Culture and Identity*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992
- Davis, T. C. *Actresses as Working Women*, London, Routledge, 1991
- Eckert, C. "The Carole Lombard in Macy's Window." in Gaines (ed.), *Fabrications*, New York, Routledge Chapman and Hall, Inc. 1990
- Elley, D. *The Epic Film: Myth and History*, London, Routledge, 1984
- Ewing, E. *Dress and Undress: a History of Women's Underwear*, Quite Specific Media Group, 1989
- Fischer, L. *Designing Women, Cinema, Art Deco & Female Form*, New York, Columbia University Press, 2003
- Hamer, M. *Signs of Cleopatra. Reading an Icon Historically*, Updated Second Edition, University of Exeter Press, 2008
- Hamilton, R. *Ancient Egypt: The Kingdom of the Pharaohs*, Parragon Inc, 2007
- Handbook of American Popular Culture*, Volume 2, edited by M. Thomas Inge, Second Edition, Revised and Enlarged, Westport, CT: Greenwood Press, 1989
- Herzog, C. "'Powder Puff' Promotion: The Fashion Show-in-the- Film" in Gaines (ed.), *Fabrications*, New York, Routledge Chapman and Hall, Inc. 1990
- Louvish, S. *Cecil B. DeMille: a Llife in Art*, Thomas Dunne Books/St. Martin's Press, 2008
- McConathy, D. *Hollywood Costume: Glamour, Glitter, Romance* A Balance House book, New York: H. N. Abrams, 1976.

Mellan, J. *Big Bad Wolves: Masculinity in the American Film*, New York Pantheon Books, 1978
Pascall, J. and Jeavons, C. *A Pictorial History of Sex in the Movies*, New York: Hamlyn Publishing Group, Ltd, 1975
Producing fashion: Commerce, Culture, and Consumers, edited by Regina Lee Blaszczyk, Philadelphia University of Pennsylvania Press, 2008
Steele, Valerie. *Fashion and Eroticism: Ideals of Feminine Beauty from the Victorian Era to the Jazz Age*, New York, Oxford University Press, 1985.

Electronic Resources

Adamson, J. 2007. Power and Presence: Cleopatra's Image in Form and Context, Honors Thesis, San Marcos, Texas <https://digital.library.txstate.edu/bitstream/handle/10877/3334/fulltext.pdf> consulted on 30 April 2012
Lipsitz, G. 1990. "Listening to Learn and Learning to Listen: Popular Culture, Cultural Theory, and American Studies", *American Quarterly*, 42, December 1990, pp 615-636 <http://www.jstor.org/pss/2713167> consulted on 19 May 2010
Reid, J. H. 2005. *Success in the Cinema: Money-Making Movies and Critics' Choices*, Lulu com., <http://www.authorsden.com/visit/viewwork.asp?id=27662> consulted on 14 February 2012.

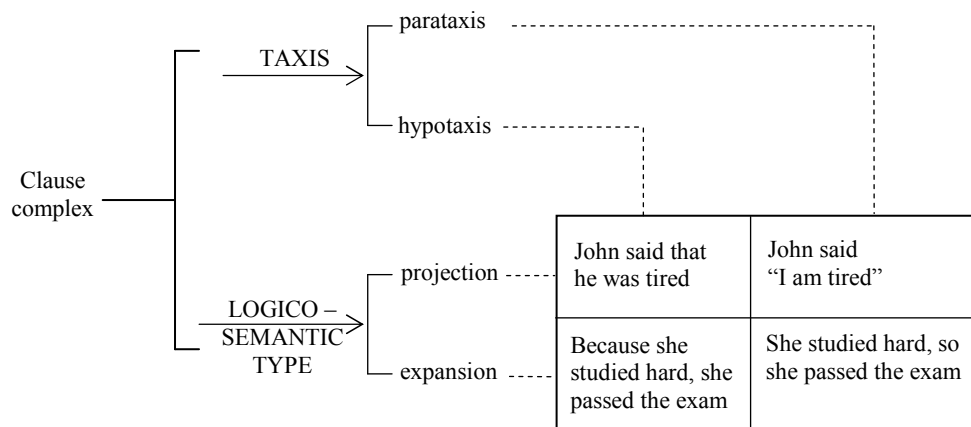
THE PROJECTION PHENOMENON IN CLAUSE COMPLEXES¹

Abstract: Logico-semantic system of a language is represented by two types of relationships: expansion which includes the meanings realized by conjunctions and projection which includes direct and indirect speech and thought. In this paper we analyse only the projection phenomenon. The paper has two distinctive parts. In the first part we make a short presentation of the systems of the three types of projection Halliday identifies: reports, ideas and facts. These systems are involved in the differentiation of three different kinds of projection: (i) the level of projection (idea vs. locution), (ii) the mode of projection (hypotactic reporting vs. paratactic quoting), and (iii) the speech function (projection proposition vs. projected proposal). The second part is concerned with each type of projection: hypotactic, paratactic and non-finite projection, identifying the characteristics of projected clauses as well as the types of processes for each type of the above mentioned types of projection.

Keywords: projection, logico-semantic system, processes, speech functions.

General Remarks

One clause in a clause complex can be linked to another in terms of two systems, those of TAXIS and LOGICO-SEMANTIC TYPE. Taxis is concerned with the interdependency relations between grammatical units forming a complex or between groups forming a group complex or between clauses forming a clause complex. Logico-semantic system is represented by two types of relationships: *expansion* which includes the meanings realized by conjunctions and *projection* which includes direct and indirect speech and thought. As a result, basic options of clause complex are very complex:



In this paper we analyse only the projection phenomenon. The paper has two distinctive parts. In the first part we make a short presentation of the systems of the three types of projection Halliday (2004:441) identifies: reports, ideas and facts. These systems are involved in the differentiation of three different kinds of projection: (i) the

¹ Mădălina Cerban, University of Craiova, madalina.cerban@yahoo.co.uk

level of projection (idea vs. locution), (ii) the mode of projection (hypotactic reporting vs. paratactic quoting), and (iii) the speech function (projection proposition vs. projected proposal). The second part is concerned with each type of projection.

I. Projection phenomenon

(i) level of projection. The clauses that can project, i.e. can receive a representation of linguistic content of another are the verbal clauses of saying and the mental clauses of sensing.

e.g. *They said [that they should go].*
The man believed [that all of his colleagues were wrong].

In the first example [*that they should go*] is the content of the verbal clause *They said*, and in the second example [*that all of his colleagues were wrong*] is the content of the mental clause *the man believed*. As a result there are two types of projections: one projection may be the representation of verbal clauses called locutions, and the other type of projection may be the representation of mental clauses called *ideas*.

(ii) mode of projection. As we can see in the figure above projection can be paratactic (when quoting) and hypotactic (reporting). In traditional grammars they are differentiated in direct and indirect speech.

e.g. *They said 'he is hopeless'.* (parataxis)
They said (that) he was hopeless. (hypotaxis)

Paratactic projection (quoting)	<i>They said</i>	<i>"He is exhausted"</i>
	<i>They thought</i>	<i>"He is exhausted"</i>
Hypotactic projection (reporting)	<i>They said</i>	<i>(that) he was exhausted</i>
	<i>They thought</i>	<i>(that) he was exhausted</i>
	Projecting clause	Projected clause

Apart from the level of paratactic projection of quotes and hypotactic projection of reports there is one further level in which projection can take place, that of embedding:

e.g. *[The man's strong denial that he didn't kill the child] made the police to seek for new evidence.*

(iii) the speech function of the projection. We have discussed so far only the projection of statements, but there are other speech functions that can be projected. One speech function that can be projected is the question.

e.g. *Do you know [where my glasses are?]*

In this case *where my glasses are* is a projected question.

Another type of speech function that can be projected is the proposal, i.e. offers and commands which involve exchanges of goods-and-services. The hypotactic projection takes the form of a modalized declarative or a non-finite clause as in the examples below:

e.g. *He told his son that he should learn more.*
He told his son to learn his lessons every day.
He told his son not to go there.
 Projecting clause Locution: proposal

He wishes that his son should visit him more often.
He would have liked his son to visit him more often.
He expected his son not to go there
 Projecting clause Idea: proposal

Both types are paratactic projections. We can project not only questions and proposals, but also minor functions as greetings and exclamations.

e.g. *They said "Hello!"*
They exclaimed with joy "What a beautiful day!"

II. Types of projection

Before analyzing the types of projection we have to recognize the boundary of a clause complex. Problems appear when one has to decide whether the relationship between two clauses is a logico-semantic one within a complex clause or it is a cohesive relationship between two clauses complexes. These situations can be discussed in terms of two approaches: minimal and maximal. We are going to use the minimal approach here which consists in recognizing the boundary wherever possible and in analyzing a clause complex relationship only where there is an unambiguous grammatical signal of hypotaxis and parataxis. An important thing that should be noticed is that the two clauses (the projecting and the projected ones) are not in a relation of constituency, i.e. the second clause does not function as a constituent of the first clause. Eggs (1994:247) identifies three characteristics due to which the second clause is not embedded within the first:

(i) it is a Finite clause:

e.g. *I thought "I will marry him".*
 **I thought marrying him.*

If we do not use the paratactic projection the clause is ill-formed.

(ii) it is not dependent of the Fact noun, and so it can not be a Fact:

e.g. **I thought [the fact] that I will marry him.*

(iii) it has its own structure for both Transitivity and Mood:

e.g. *I thought "I will marry him".*
 Subject Finite/Predicator Subject Finite Predicator
 Complement
Mood.....Residue.....Mood.....
Residue.....

As a result, we are not dealing with any kind of embedding or rank shift. We have a relationship of logical dependency between two units of the same rank, both clauses which are separate entities. The first process is a mental process clause and the second is a material one. Projection is only one of the different types of logical relationships that can bring two clauses together. The projected and the projecting clauses can be dependent of each other or can be independent. If they are independent we are dealing with paratactic projection (also called “quoting” or direct speech in traditional approach); if they are dependent we are dealing with hypotactic projection (also called “reporting” or indirect speech in traditional approach).

e.g. *I remembered: “I have to go”* paratactic projection, quoting
I remembered I had to go. hypotactic projection, reporting

Nevertheless, the projecting clause (which is usually in first position) can be placed into second position, moving the projected clause in front:

e.g. *“I have to go”, I remembered.*

This inversion is possible in the case of paratactic projection. In the case of hypotactic projection this inversion can not be done in most cases:

e.g. **I had to go I remembered.*

Both types of projection share another characteristic, namely each of this type can project both mental and verbal processes. There is also a special type of projection, the non-finite one. We will briefly discuss each type:

II.a Paratactic projection

When we are dealing with verbal processes, the projecting clause has the form of “Somebody says” followed by one or more projected clauses which represent the words spoken as paratactic projection has the form of direct speech. If we analyse this clause in experiential terms, we label the projecting clause as Sayer and the projected clause as Quoted:

e.g. *He said “I met your brother”.*

Mental processes may have the exact same form as direct speech and in such cases they are analysed in the same way.

e.g. *I thought “This is what I want to do with my life”.*

There are cases in which the Sayer and the quoting verb come before the clause that realizes the Quoted function:

e.g. *The man, opening the door, was shouting “Out, all of you!”*

In novels, bibliographies and other narrative written texts, the Quoted (direct speech) is sometimes presented without the Sayer function (Bloor and Bloor, 2004: 194).

e.g. *He nervously raised his voice. “You are wrong”.*

Clearly, the identity of Sayer here can be identified from the co-text. The author of this text has chosen to present the information about the Sayer and the manner of saying in a separate sentence. As a result, because the Quoted is presented as an

isolated clause, the clause can not be considered a clause complex. In order to develop it in a clause complex we have to bring together the Sayer and the manner of saying in the same clause:

e.g. *He nervously said, raising his voice, : “You are wrong”.*

Sometimes, the clause which contains the Quoted can be interrupted by the clause containing the Sayer:

e.g. *“His latest novel”, he said, “is a best seller beyond any expectations”.*

The clause which contains the Quoted “*His latest novel is a best seller beyond any expectations*” is interrupted by the clause *he said*. There are some cases in which the clause containing the Sayer can have an inversion of the Subject (also the Sayer) and the verb, but these cases are used especially in formal written texts.

e.g. *Says the mother: “Generally, my children behave themselves”.*

This inversion between the Subject/ the Sayer and the verb is accepted by publishing texts, especially by newspapers and magazines, but I generally take place when the Subject is expressed by a nominal group rather than by a pronoun such as *he* or *she*.

e.g. *Said Chris Borick, political science professor, : “There was an unbelievable sense of entitlement in Harrisburg that they could do this with a high degree of immunity”*

<http://www.time.com>

II.b Hypotactic projection

Unlike the paratactic projection, the relation between the two clauses forming the hypotactic projection is one of dependency; the clause containing the Sayer (the projecting clause) is the dominant clause and the Reported one (the projected clause) is the dependent clause.

e.g. *The president stated that the people will receive all the help they need.*

The projecting clause is *the president stated*, and the projected clause is *the people will receive all the help they need*.

Another case is represented by examples such as “*Mike said there were too many people inside the house*”. This appears as quotation marks as Quoted, but this is not example of a paratactic clause complex because we can not identify a clause containing explicitly a Sayer and a verbal process of the Quoted. However, the Quoted element is a clause complex represented by a hypotactic projection which can be analysed in the following terms:

e.g. *Mike said* *there were too many people inside the house.*
 α β

Like speech, thought projection can also have a hypotactic projection.

e.g. *Mike thought* *that there were too many people inside the house.*
 α β

We can split the example above into two clauses: *Mike thought* which is the dominant (projecting) clause, and *that there were too many people inside the house* which is the dependent clause (projected).

In hypotactic projection the projected element, in both thought and writing, is grammatically integrated with the reporting clause. As a result, all deictic elements such as adverbial phrases of time, place and personal pronouns are changed according to the content of the reporting clause. This is not the case with paratactic projection. If we express the above example in paratactic terms the verb in the projected verb will be in present tense.

e.g. *Mike thought: "There are too many people inside the house".*

However, in the reported speech the speaker's point of view can be expressed in the present or in the past tense.

e.g. *Mike says that winning the Olympics is an amazing achievement.*

(1)

Mike said that winning the Olympics was an amazing achievement.

(2)

Mike said that winning the Olympics is an amazing achievement.

(3)

In the example (1) the verb in the projected clause has to be in the present tense in order to express a position at a certain moment because the verb in projecting clause is also in the present tense. In the examples (2) the verb in the projected clause is in past tense because Mike considers his statement to be true at that moment of speaking, when he uttered it. In the example (3) the verb is in the present tense because Mike considers his statement to be generally true, at any moment of speaking.

From all the examples we have presented so far we can notice that the most frequent signal of hypotactic projection is the word *that* which can have several functions in different situations. It can function as relative pronoun, e.g. *The man that I saw on the street is my brother*, being an alternative to *who* (or *which*) or as a determiner, e.g. *I like that dress*. But *that* which introduces a projected clause is different from the two *that* mentioned before, functioning as a conjunction. Bloor and Bloor (2004: 197) notice that this conjunction is different from other conjunctions (*although, because, since, if, whether, when*), namely it can be optionally omitted from finite projected clauses:

e.g. *Mike said he would be late for dinner.*

Mike thought he would be late for dinner.

In the case of projected interrogatives the Subject and the Finite are not inverted, and any of the *wh-* words that link the projected and the projecting clauses or other binding conjunctions (e.g. *if, whether*) can not be omitted.

e.g. *I wondered if he was strong enough to resist.*

* *I wondered he was strong enough to resist.*

I asked why I was under suspicion.

* *I asked I was under suspicion.*

III. Non-finite projection

Hypotactic projection clauses may be either finite or non-finite. The main types of clauses that can realize non-finite projections are commands and requests:

e.g. *Mike told you to go home.*
I promised to study more.

A special case is represented by the verb *ask* which can project both questions and requests.

e.g. *She asked where I was.*
She asked me to close the door.

The hypotactic projection of requests can be replaced by other grammatical constructions by using different strategies of politeness:

e.g. *Will you close the door?*

Verbs such as *suggest, claim, demand, insist* do not project non-finite clauses.

e.g. **I insisted to go.*

Note: *Demand* can be followed by infinitive only if the Subject of projecting clause is the same with the Subject of the infinitive.

e.g. *He demanded to be given the money*
**He demanded me to give the money.*

Conclusions

This paper discusses paratactic, hypotactic and non-finite projection, without discussing more complicated types of projection or ambiguous structures. Paratactic projection clauses are typically ‘direct speech’, including verbal speech, thought or writing). Paratactic projecting and projected clauses can appear in any order or projecting clauses can interrupt projected clauses. Hypotactic projection clauses are typically ‘reported speech’ (or reported thought or writing). Hypotactic projecting clauses generally precede projected clauses. Hypotactic projections may be realized by finite and non-finite clauses. The non-finite clauses are indirect questions and commands when the projecting process is realized by verbs such as *tell, say, order*. When the projecting process is realized by a noun, such as *statement, insistence*, the clause is that realizes the projection is embedded as Postmodifier of that noun.

References

- Bloor, Thomas, Bloor, Meriel. (2004). *The Functional Analysis of English. A Hallidayan Approach*. Second edition. London: Arnold.
- Eggs, S. (1996). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Halliday, M.A.K., Matthiessen, C. (2004). *Introduction to Functional Linguistics*. London: Arnold.
- Hoey, M., (1993). *On the surface of discourse*, London: George Allen and Unwin
- Jordan, M. P., (1998). “Pragmatic, stylistic and grammatical limitations on choice: a study of cause-effect signalling in English.” In A. Sanchez-Macarro & R. Carter (Eds.), *Linguistic Choice across Genres: Variation in Spoken and Written English* Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 65–86
- Martin, J.R. (1992), *English Text: System and Structure*, Amsterdam: Benjamins
- Martin, J.R., Matthiessen, C., Painter, Claire. (1997). *Working with Functional Grammar*, London: Arnold.
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar* (second edition). London: Arnold

THE NONSENSE WORLD OF EDWARD LEAR¹

Abstract: *Victorian literature included great fantasy writers who created children's books which entered collective imagination and became part of everyday culture. Although they approach nonsense from different standpoints, they all shared a reluctance to engage in conventional behaviour and relationships and found in fantasy an escape from the adult world. Edward Lear is famous for his books of literary nonsense, in poetry and prose and especially for his limericks, full of bizarre creatures and characterized by pathos, humour, melancholy and verbal invention. His strange fantastical poems reflect his life like an emotional barometer.*

Keywords: *fantasy, nonsense, meaning.*

Nonsense is considered to be “a basic type of communication” whose essence is “unresolved tension between the presence and absence of meaning” (Tiggers, 1988:51). It is closely connected to humour and defined as “humour without context” (Stewart, 1979:67), play and folly, all of them being characterized by the irreverence towards that which is believed to be important.

Literary nonsense may be considered that part of literature including certain types of play, humour and absurd whose meaning is hidden behind them. It has the power and ability to criticize aspects of social discourse, showing ultimately that many habits and traditions of human civilization are from a certain perspective nonsensical.

The general procedure of nonsense includes paradoxes, ambiguities, wordplay, coinages which construct “the unreality” of such texts as opposed to those “arranged through common sense reasoning” (Stewart, 1979, Preface, VIII). Poetry, in particular is a form of fiction which favours through its nature the approach to literary nonsense. Certainly, it can be said that nonsense is a phenomenon which appears in the folklore and traditional literature of all cultures.

As it is traditionally understood, the nonsense in English literature refers to the body of children literature rooted in the Victorian period and following the tradition of its initiators, Lewis Carroll and Edward Lear. Each of them wrote their work in the 1860s, each was a lonely bachelor who loved making friends with new children; each found adult social formality difficult and was at ease with young people. There is no evidence that they knew the work of the other, but both saw the absurdity of Victorian conventions and created in response a fantasy world with a particular appeal for children. There are two broad critical approaches to nonsense : those that state that nonsense represents a kind of symbolic language that can be actually transposed into meaning and those that sustain the nonsensicality of nonsense which “does not give in to analysis”(Pendlebury, 2007:4) and deciphering. This applies largely to Edward Lear whose nonsense creation has been analyzed from biographical, Freudian, Jungian, Structuralist, reader-response or linguistic perspectives. In this respect, his literary fiction is the creation of the cultural and personal background to which he belonged but also, it retains the charm of the unknown and unexplained through the weirdness and ambiguity of his verbal invention. Unlike Carroll, Lear was not an escapee into the world of children, seen from an adult perspective. He had an instinctive identification

¹ Ileana-Silvia Ciornei, University of Pitești, silviaciornei@yahoo.com

with children through his poems of magical and happy escape which chart his life like an emotional barometer. The early limericks reflect his rage and frustration, the poems of his middle years show his escape from Victorian limits while the later poems are dark, romantic and melancholic (Byrom, 1977:45). Lear's limericks and songs are similarly nonsensical but while limericks show a strange absurdity, the poems contain themes and images typical of romantic poetry.

Lear was born in family with many children. His childhood was an unhappy one, with a father who went bankrupt and a mother worn out by childbearing. His nervous temperament was complicated with epilepsy and short-sightedness. He also suffered from acute depressions he called "the Morbids" and was afflicted by feelings of exaggerated physical ugliness. His wandering life as a landscape painter and illustrator was his way of refusing adult life with conventions, properties, education and profession. He made up nonsense rhymes for children in which he expressed his view of the grown-up world as nonsensical although his relation to children was simple and kind.

The recurrent story of the limericks is the individual destroyed by the omnipotent and vicious world:

There was an Old Man of Whitehaven,
Who danced a quadrille with a raven;
But they said, "It's absurd
To encourage this bird!"

So they smashed that Old Man of Whitehaven.

The same thing happens to the Old Man with a gong and to the Old Person of Buda. Absurd and strange behaviour made his limericks popular at a time when books for children were moralizing and dry. Many people who populated the limericks were aged and eccentric, doing things opposed to „common sense” - people who lived upon tincture and senna, who feed upon rabbits and turned green, who run with a pig in each hand, who subsisted on gruel and mice, who played jigs to the pigs and saw strange birds and animals:

There was an Old Man who said, "Hush!
I perceive a young bird in this bush!"
When they said, "Is it small?"
He replied, "Not at all!
It is four times as big as the bush!"

Lear's limericks are also violent anarchic and amoral, there is death and destruction at the end of the lines: the Old Person of Cadiz fell in the water and drowned, the Old Man knocks all down with his poker, the Old Man of the South choked with fish, the Old Person of Tartary divided his jugular artery, the old Man of the Cape was burnt in the fire set by his Barbary Ape. Some people experience incoherence and despair: the Old Man of Peru never knew what he should do or the Old Man of Cape Horn

Who wished he had never been born;
So he sat on a chair,
Till he died of despair,
That dolorous Man of Cape Horn

Lear creates bizarre characters, people with strange eyes, sharp chins, immoderate mouths, small heads, long legs, embarrassing habits, most of all with the wrong type of nose: There was a Young Lady whose nose/Was so long that it reached to

her toes; There was an Old Man, on whose nose/Most birds of the air could repose. Lear was obsessed with his nose and he might have created them through self-parody. Noses reappear throughout his writings. People with noses like trumpets, the Dong with his large luminous nose or the self-portrait of the Laureate of Nonsense: His mind is concrete and fastidious/ His nose is remarkably big.

According to psychoanalytic interpretation the noses are unconscious phallic symbols, emerged from his condition of a Victorian loner and reflected according to many critics (Byrom, Dilworth, Snider) “encoded expression of his homosexuality” (Pendlebury, 57). True or not, it is clear that already in his early limericks, Lear drew fantastical self-portraits. The accompanying pictures of his verses are always strange and exaggerated. Moreover, Lear’s training as an ornithological artist helped and influenced him and his drawings of people resembled birds with beak-noses and arms fluttering like wings (Coveney, 1967:78).

In 1837 he left England and lived the life of a wanderer, he painted, travelled a lot, and began to be connected to the English artistic society. He felt never at home in the restrictive and competitive Victorian society, he was poor and insecure and he had to conceal his sexual preferences towards men. In the 1860s, after he thought of marriage, he was rejected and then published his first nonsense lyric “The Owl and the Pussy Cat” about two odd sexless lovers who sail away for a year and a day and married in their own strange way. It was set on the vast, calm, sandy moonlit seashore (Lear had set at Cannes and then on the Italian Riviera). At Christmas 1870, he published the volume *Nonsense Songs*. Many of them were about mismatched couples – the Owl and the Pussy Cat, The Duck and the Cangaroo but in each of them, the eccentric creatures have a joyful escape to remote seashore paradises: the Owl and the Pussy cat dance by the light of the moon, the Duck and the Cangaroo hop around the world, the Daddy Long-legs and the Fly play on the beach, the birds in “Calico Pie” fly away, the Nutcracker and the Tongs fly out of the kitchen.

Said the Kangaroo, “I’m ready!
All in the moonlight pale;
But to balance me well,
dear Duck, sit steady!
And quite at the end of my tail!”
So away they went with a hop and a bound,
And they hopped the whole world three times round;
And who so happy,
- O who,
As the duck and the Kangaroo?

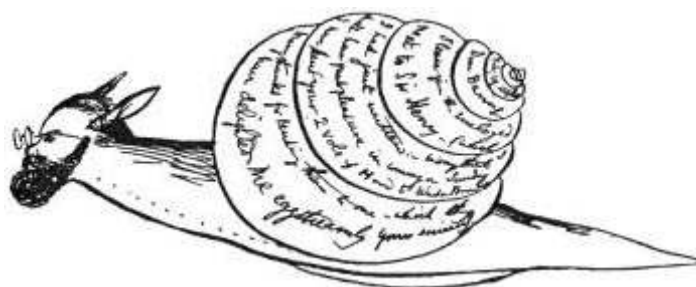
Lear’s originality combined heady Victorian romanticism with the nursery-rhyme absurdity resulting in a poetic and emotional nonsense. As a landscape painter, Lear’s viewpoint was rooted in the physical world, his nonsense universe has precise locations, the Gromboolian Plain, the Hills of Chankly Bore, the moonlight, the sea, though peopled with fantastical creatures. In 1877, he published *Laughable Lyrics*, which included “The Courtship of Yonghy Bonghy Bo”, “The Dong with a Luminous Nose”, “The Pobble Who Has No Toes” and two poems “The Akond of Swat” and “The Cumberbund” inspired by a trip to India. The volume returns to the poetic nonsense of the *Nonsense Songs* with the same place and people but instead of the happy couples, many poems center around a solitary figure in a harsh landscape. The Dong is a solitary wanderer in nature, abandoned by his loved Jumbly and desperately unhappy:

And now each night, and all night long,
 Over those plains still roams the Dong;
 And above the wall of the Chimp and Snipe
 You may hear the squeak of his plaintive pipe
 While ever he seeks, but seeks in vain
 To meet with his Jumbly Girl again;
 Lonely and wild--all night he goes,--
 The Dong with a luminous Nose!

There are some happy poems like “The Quangle Wangle’s Hat” which gathers strange beasts the Blue baboon, the Orient Calf, the Bisky Bat and several creatures from other poems, the Duck, the Owl and the Pobble into a nonsense chorus in a moonlit setting:

And at night by the light of the Mulberry moon
 They danced to the flute of the Blue Babboon,
 On the broad green leaves of the Crumpetty Tree,
 And all were as happy as happy could be,
 With the Quangle Wangle Quee.

Although loss and melancholy are the dominant tones in the volume, Lear never deserted his child’s vision. His late poems are remarkable for their bizarre fantasy, their jokes and mocking rhymes and their pictures. As it has been noted, the syntax of nonsense tends to be hypercorrect (Lecerle, 1994, 51) while the vocabulary nonsense is common to literary nonsense and to Lear as well. This refer to nonsense words and to names like Yonghy Bonghy Bo, the Dong, Quangle Wangle Quee, The Pobble, Crumpetty Tree, Ring-Bo-Ree, Jumbly or to portmanteau words, like “runcible” and “scroobious”, two of Lear’s favourites used to describe different objects like spoons, hats, birds, colours or states of mind. Lear relies on neologisms, puns and even visual puns like *the snail mail* one.



He wrote a few more poems in his last decade, a mixture of nonsense , pathos and bitterness, among which the “Self-Portrait”, “Mr. And Mrs. Discobolos” which shows his nonsense world at its most destructive, when Mr. Discobolos blows up his family with dynamite and his last poem “Incidents in the Life of My Uncle Arly”, a fantastical nonsense autobiography, a mock ballad whose hero wanders in youth, lives by selling pills and is finally buried with his hat, his first class railway ticket and his too tight shoes.

Edward Lear holds a special place as an admirable illustrator, a tragi-comic humourist and one of the initiators of nonsense and fantasy literature. The value of nonsense literature relies not only on the attraction of the “meaningless” but also on its paradoxical understanding of what cannot be understood (Stewart, 1979:19).

References

- Byrom, Thomas, *Nonsense and Wonder, The Poems and Cartoons of Edward Lear*, Brandywine Press, New York, 1977.
- Coveney, Peter, *The Image of Childhood*, Peregrine, London, 1967.
- Harrowven, Jean, *The Limerick Makers*, Research Publishing, London, 1976.
- Lear, Edward, *The Complete Verse and other Nonsense*, Ed. Vivien Noakes, Penguin, New York, 2002.
- Lecerle, Jean-Jacques, *Philosophy of Nonsense: The Intuitions of Victorian Nonsense Literature*, Routledge, London, 1994
- Pendlebury, Kathleen, Sarah, *Reading Nonsense, a Journey through the Writing of Edward Lear*, Rhodes University Press, 2007.
- Stewart, Susan, *Nonsense: Aspects of Intertextuality in Folklore and Literature*, The John’s Hopkins UP, Baltimore and London, 1979.
- Tigges, Wim, *An Anatomy of Literary Nonsense*, Rodopi, Amsterdam, 1988.

MARGARET LAURENCE'S MANAWAKA CYCLE – IMAGINARY OR REALITY?¹

Abstract: *When first reading Margaret Laurence's Manawaka cycle (The Stone Angel, A Jest of God, The Fire-Dwellers, A Bird in the House and The Diviners), one cannot be but enchanted by the representations of the people and of the prairie. Further reading is required in order to complete the Canadian author's images of the world. Thus, the writer's non-fictional works reveal a reality that the fictional cycle (re)creates and (re)constructs admirably. However, the inexperienced reader might be slightly surprised that there is a palpable reality behind these imaginary texts, which the mere reading of the novels and short-stories would not have disclosed otherwise.*

This paper aims to approach Laurence's fictional writing by means of her own non-fiction: critical essays (from Heart of a Stranger and A Place to Stand On), the interviews she gave and her autobiography (Dance on the Earth: A Memoir). Thus, I intend to balance the images of the imaginary Manawaka world and its inhabitants with their more or less real equivalents from Margaret Laurence's native town, Neepawa, in Manitoba.

Keywords: *Canada, Margaret Laurence, fiction vs. non-fiction.*

Canadian author Margaret Laurence's life and work are connected with so many visible and invisible threads that one could not fully grasp the extent of her creations without placing them spatially. The inner and outer journeys she undertook at personal level are also present at fictional level, her characters are inspired by her relatives and friends, and the mixture of the autobiographical references, the creative process and Laurence's imagination are extremely relevant to understanding her writing.

Her childhood prairie town Neepawa, in Manitoba inspired four novels and a collection of short stories, giving birth to the fictionalised town Manawaka. The Manawaka cycle came into being in 1964, with *The Stone Angel*, followed by *A Jest of God* in 1966, *The Fire-Dwellers* (1969) and the volume of short stories *A Bird in the House*, published in 1970. The last and probably the author's most impressive work was *The Diviners* (1974), awarded the Governor General's Literary Award (same as *A Jest of God*).

The purpose of this paper is to offer a wider perspective on Laurence's representations of the people and of the prairie, resorting to fiction, non-fiction, biography and autobiography, interviews and correspondence in order to (re)create and (re)construct the palpable reality behind these imaginary texts. My aim is to focus on the story behind the story, on those day-to-day events which marked her destiny and her creation.

By 1964, when the Manawaka world appeared on paper, Margaret Laurence had already published four books about Africa, definitely believed in her mission to be a writer and had been thinking since 1961 "of an entirely different set of characters – they kept creeping in, as it were, to disturb my thoughts, and they were (and are) all people here, in this country" (Lennox, Panofsky, 1997: 132).

¹ Andreea Raluca Constantin, Romanian-American University, Bucharest, constantin.andreea@profesor.rau.ro.

Laurence had lived in Somalia, Ghana and Great Britain and changing the setting of her own life and of her fictional works from Africa to Canada was very much determined by the feeling she had that “I very **much** wanted to return home in a kind of spiritual way” (Sullivan, 1983: 68), “to write about the only people I can possibly know from the inside”, not a “Canadian novel” (Lennox, Panofsky, *op. cit.*: 129) but the novel of a true Canadian citizen whom after the ups and downs of hating one’s place, leaving it, moving house abroad and coming back, was finally ready to write something set in one’s own country. If we also mention the author’s remark that “the influence of a place on one’s writing” is manifested on two levels, “the physical presence of the place itself – its geography, its appearance” and “the people” (Laurence, 1980a: 4), then we can understand Manawaka as a mirror of the Canadian society. Considering I have analysed elsewhere the significance of the Canadian prairie in Margaret Laurence’s work, this paper is only going to discuss the people she met and who were later fictionalised or used as inspirational models.

A specific feature of Margaret Laurence’s fiction is her identification with the characters she portrays. She remarked on several occasions that “people were more important than the place” (Laurence, *ibidem*), whether her fiction was set in Africa or Canada. Laurence was looking for that particular creative form that would enable “characters [to] breathe” (Laurence, 1983: 81), for her, fiction being “primarily a matter of portraying individual characters as faithfully as I am able to do” (Laurence, 1978: 15). Her discussion with Robert Kroetsch reveals her own surprise to discover that the author is not “a puppet master”, realizing that the characters cannot be actually manipulated, because “[t]hey are free – it isn’t that [the authors] set them free – they **are free**” (Kroetsch, 1983: 51).

Critics, such as W. H. New, Fiona Sparrow, and Patricia Morley have noticed and commented upon this profound interest of the artist, which justifies my approach. Morley speaks about “her vividly realized characters” who “have their own inner life, [a] characteristic that will mark her fiction and prove to be her great strength” (Morley, 1991: 67), an opinion that substantiates my doctoral explorations of the representations of *the other* in their search for identity in all of Laurence’s writings.

From a certain point of view, writing about people from a different culture was more difficult than writing about the inhabitants of a small prairie town in Canada, but I believe that a common feature of all her characters is that they can “keep [us] company” and that they “seem enormously real” (Sullivan, *ibidem*: 72) to everybody, as much as ordinary, real people do. This is remarkably emphasised by Kristjana Gunnars’s observations that Margaret Laurence “writes about the kind of people who do not ordinarily fascinate us” (Gunnars, 1988: ix), who are fictionally rejected by the other characters (sometimes even by the readers), “people largely ignored for lack of interest” (ix), “the most neglected and forgotten among us”, but whose presence “show[s] [their] full humanity”, thus, Laurence “rais[ing] the value of all sectors of society” (Gunnars, *ibidem*: viii). In my previous analyses I have also identified the models that inspired her African heroes, but they are not going to be discussed in this paper. Perceiving her entire work as a whole, I have identified a pattern in the moulding of the reality into imaginary, particularly in the parallelism people/ characters.

It has to be remarked that readers might believe, at first sight, that Laurence’s Canadian fiction is entirely based on autobiographical facts. I should also admit that I was as well initially puzzled by the similarities. On the other hand, I fully realised that neither the novelist herself nor literary critics confirmed such a perspective and that

according to the author “Fiction *does* exist” on its own (Laurence, 1980a: 202), although many of the elements in her books were there in her life. However, it should be mentioned that in the 2003 edition of *Heart of a Stranger*, Nora Foster Stovel describes Manawaka as “concealed autobiography”, with the exception of the collection of short stories *A Bird in the House* that the author reckoned herself to be semi-autobiographical. Despite these contradictory opinions, what I want to emphasise here is the importance of the author’s own background, which gave birth to a fictional world built out of words, places, landscapes, memories and people from her actual past.

Highlighting the dichotomy imaginary/ reality, the following exemplifications will only cover a few of the similarities that we can find between the author’s life and fiction.

The five books of the Manawaka cycle cover a timespan of several generations, starting with the first white settlers, the founders of the imaginary Manawaka and completing the cycle with the 1970s, Laurence’s own generation, as remarked by Coral Ann Howells in *The Cambridge Companion to Canadian Literature* (Howells, 2005: 199).

As the first novel of the cycle, focusing on the generation of the authors’ grandparents (Laurence, 1980a: 4), *The Stone Angel* is mainly represented by the dominant community of the Canadians of Scottish origin. Considering that the author’s ancestors, the Simpson family, on her mother’s side and the Wemyss family, on her father’s side were of Irish and Scottish origins, respectively, this could be one of the first realist elements fictionalised by Laurence. The female protagonist, Hagar Currie Shipley, a proud and stubborn woman reminds us of Laurence’s grandfather, John Simpson, born in Milton, Ontario, who lived most of his life in the prairie, becoming “a legendary figure in Neepawa” (King, 1998, 3), a figure who had marked the writer as a young girl, and whose image she later on used explicitly in her short stories.

With respect to *A Bird in the House* catalogued by Laurence herself as “the only semi-autobiographical fiction I have ever written” (Laurence, 1980a: 5) it can be considered that Laurence remoulded some tragic events from her childhood. The protagonist Vanessa MacLeod also witnesses the death of her parents, “in that particular story, fiction follow[ing] facts pretty closely” (Laurence, 1989b: 55). On the other hand, Jon Kertzer suggests that assuming that Vanessa MacLeod is Margaret Laurence, or that grandfather John Simpson is turned into Timothy Connor is a limited vision on this volume, while the author’s “sophisticated attitude to fiction” (Kertzer, 1992: 15) implies many other elements. As many critics have discussed the nature of the book (James King, Lyall Powers, Nora Foster Stovel), Clara Thomas’s point of view seems to summarise all their opinions, namely that Laurence’s childhood events are present in Vanessa’s life story, “certainly not in exactitude of detail, but certainly in truth of spirit” (Thomas, 1976: 97). And maybe that is the exact interpretation that balances reality and imaginary...

The Brick House where the fictional grandparents live has its own rules, imposed by Grandfather Connor who “hates people to be late” (Laurence, 1989a: 12), “can’t abide people standing around doing nothing” (Laurence, *ibidem*: 162) and who does not allow “smoking, drinking, card-playing, dancing, or tobacco-chewing” (Laurence, *ibidem*: 25) in his house. Grandmother Connor rarely manages to impose a different course of events rather than her husband’s, but when she does, it is as a personal favour to her “For my sake” (Laurence, *ibidem*: 72).

Same as in reality, the mother dies, aged thirty-four, when the daughter was barely four years old. One year later, the father remarries his sister-in-law and the couple has a son, but their life is again put to test, when the father dies, leaving behind a young wife with two children to bring up alone. Because of these tragic events and the Depression, the daughters are forced to retreat to their parents' home, "the old Connor place" (Laurence, *ibidem*: 11). Vanessa MacLeod, the youngest female representative of the family, stands for the values of a modern world. Her grandfather applies the same methods he had applied to her aunts but the greatest change of mentality is his financial contribution to Vanessa's higher education. The stubborn and adventurous teenager would not have accepted his and the rest of the family's contribution if her mother had not made a confession, Laurence fictionalising her own access to education which her mothers had not benefited from:

"When I was your age," she said, "I got the highest marks in the province in my last year high school [*sic*]. I guess I never told you that. I wanted to go to college. Your grandfather didn't believe in education for women, **then**." (Laurence 1989a: 187, my emphasis)

Actually Laurence considered herself quite lucky compared to the other women in her life and especially her mothers: her mother, her aunt/step-mother and her mother-in-law, to whom she dedicated her memoir *Dance on the Earth*. Laurence grew up among four educated women, her mother and three aunts, who as early as the mid-1920s held professional positions in different areas. Her mother, Verna taught piano lessons, Ruby and Velma were nurses, Margaret was a schoolteacher. Their achievements had not been obtained without efforts in the patriarchal world ruled by their father John Simpson. Although the four of them would have liked and would have been capable to take university courses, Simpson was only willing to understand "the practicalities of life" (King, *op. cit.*: 9) and barely allowed them to train for the respective professions. Their lives set an example for the young Margaret, who managed to continue her studies at Neepawa Collegiate Institute and from 1944, at United College, at the time affiliated with the University of Manitoba, due to a scholarship she was granted (Laurence, 1989b: 90).

Mentioned at the beginning of this article, Laurence treasured her roots and attributed an almost fantastic aura to her Scottish background, lending this ancestry to many of her protagonists, especially to one of her most memorable characters, the heroine Morag Gunn of *The Diviners*, the last book of the series. Morag cannot remind us of anybody from Laurence's past as she is an alter ego of the artist herself, a writer, a mother, the recipient of two different myths of creation (the Scottish and the Metis versions of Canada's history) and an observer of the others, the Jews, the Metis, the poor.

Although Laurence refused any kind of autobiographical similarities, we have to notice that Ella Gerson, Morag Gunn's fictional companion, might have been modelled on the author's life-long friend, Adele Wiseman. In the autumn of 1944, when Margaret Laurence, called Wemyss at the time, enrolled in The United College, she found Winnipeg abundant in various ethnicities of European descent. According to Lyall Powers the Jewish community was quite numerous, a group living in the North End and another in the South End (Powers, 2004: 51), and along with the other European immigrants they were looking forward to the possibilities of the New World. That is where and how the two young women met.

Interesting comparisons can be made between Laurence and Wiseman's friendship and that of Morag and Ella. After an initial failed relationship, Ella is remarried to a man called Mort, whose name might have been inspired by Adele Wiseman and her husband's best man, Mort Forer (Lennox, Panofsky, *op. cit.*: 313). Not only that the name is relevant, but the real Mort was a radio and film script writer, a second job that the fictional Ella was also performing in her spare time. As argued earlier, Laurence's fiction was inspired by people she had actually met, places she had seen and events she had witnessed, which is obviously due to her realism. S.E. Read considers that a novelist's artistic success lies in the ability to make their characters "imperceptibly" go "beyond the realms of obvious fiction into the world of reality" (Read, 1983: 42). In Laurence's case, one cannot be certain whether her fiction slipped into reality or the author's own reality artistically slipped into fiction. As such an investigation actually matters to the purposes of the present research, we cannot stop considering the author's inner dilemmas when creating the characters of *The Diviners*. At the beginning of 1972, even though the novel was far from being complete, there was already a female companion to Morag, a heroine that resembled Adele so much, that Margaret actually apologised to her friend for the similarities:

The main character's best friend ... talks awfully like you, I regret to say. I mean she does and she doesn't. She *isn't* you, I need hardly say – but any fool who knows both of us would never believe I didn't base the character on you. ADELE, I'M SORRY!!! I NEVER MEANT TO! It happened. What to do? Of course, the character in the story *has* auburn hair ... Also has 2 sisters. And a great mama, ho ho. *Her* mum is *very tall and thin!* Also a Marxist, the ma, I mean. (Lennox, Panofsky, *ibidem*: 319)

What makes this confession even more interesting is that Laurence also worries about the similarities readers might find between Brooke Skelton and Jack Laurence, or between Morag Gunn and herself. Of course, neither the similarities nor the differences can be ignored, and the novel remains a masterpiece, in spite of the author's own disappointment with its initial form: "I don't seem to have done such a good camouflage job this time" (Lennox, Panofsky, *ibidem*: 320). Compared to *A Bird in the House*, where there was no intention of camouflage, we can clearly deduce that the other three books of the cycle hide elements from the author's life which did not come to light until Laurence made this confession about *The Diviners*. Under these circumstances, I have to admit that a new perspective has opened now and further research is still possible on Margaret Laurence's writings.

Furthermore, from my perspective, Laurence's choice to depict a world she was not connected to, either racially, ethnically or class-related is one of the most intriguing aspects of her writing. In this article, I will only briefly hint at the fictional threads that depict the dichotomies between clashing worlds in the small prairie town, i.e. white vs. Metis, and the white settlers' perception of the Metis minority. The Manawaka cycle in general and the last novel of the series, in particular, focus on the idea of finding one's roots, building a community, or rather several communities, the one of the immigrants, the one of the British descendants and of particular interest, the one of the Metis.

There are two essential moments that Lyall Powers draws our attention to, which might have triggered the author's interest in the Aboriginals in the prairie, particularly in the Metis. The Aboriginals were not present in Laurence's childhood in

Neepawa but a certain Metis hockey player, Pate Chaboyer had an influence at the time probably due to his fame and to the popularity of the game. Unfortunately, not giving further details which would have answered many of my questions, it is Powers who simply mentions Pate, stating that his image “rumbles like a thunderclap through the Manawaka fiction of Margaret Laurence” (Powers, *op. cit.*: 18). Secondly, in 1969, Laurence’s collaboration with Jim Bacque on recording the life of Duke Redbird, an Indian, was a project which marked “a resurgence of Margaret’s interest in the First Nations Canadians, including the Métis” (Powers, *op. cit.*, 354). By 1969, the Metis family, the Tonnerres had already been present in the social organisation of Manawaka, briefly mentioned but still part of this miscellaneous world. Powers draws our attention on the fact that Laurence had already demonstrated her interest in Louis Riel, the Metis leader, very interestingly comparing him with the Somalis leader Mahammed ‘Abdille Hasan in “The Poem and the Spear” (1965, to be published in *Heart of a Stranger*). It seemed that a more profound and complete Metis portrait was already in her mind, ready to emerge, and *The Diviners* was about to become its lasting proof. In an interview with Michel Fabre from 1981, the author confessed that:

...in *The Stone Angel* ... There is some sense of the Tonnerre family being the outcasts and, of course, I did not think at all of it coming into all my Canadian novels, but it does. Apparently I felt quite haunted. I never really knew any family exactly like that, but I apparently was not satisfied until I wrote a more complete story about it in *The Diviners*. (Fabre, 1983: 201)

Whether or not these people inspired the portrait of Jules Tonnerre is not a demonstrable fact, but they testify to the writer’s constant preoccupation with another category of the oppressed people of Canada.

Following the chronology of the cycle, even if *The Diviners* casts the Tonnerres as central characters for the first time, as far as Jules is concerned, we cannot ignore the other Manawaka books which also offer portrayals of the same Metis family, regarded by the white community as “symbolic alternatives to the ‘civilized’ values” (Monkman, 1981: 58). *The Stone Angel* mentions Lazarus, his story and his son’s continuing in *The Diviners*. *A Jest of God* ignores the presence of the Metis, probably because it is the Ukrainians who take over the role of marginalised people. *The Fire-Dwellers* and *A Bird in the House* mention the Tonnerre girls, Valentine and Piquette, their story also coming full circle in the last novel of the series.

The Tonnerres live far from the white people’s community, “down in the valley the valley [*sic*] so low” (Laurence, 1989c: 102), in a “collection of shacks” (Laurence, *ibidem*: 111), their accumulation of useless staff around the place, slightly reminding of Christie Logan’s “nuisance grounds”, the waste dump of the town in *The Diviners*. Thus, the Logans and their adopted girl Morag Gunn become the only Manawakans who directly interact with the Tonnerres, reflecting the general attitude of the Whites towards the other racial groups in Canada before the multicultural policies. Same as many Canadians, Morag herself goes through the whole process of accepting *the other*, from an initial prejudiced attitude towards her Metis class mates up to a relationship with Jules which results in the birth of their daughter, Piquette.

I was encouraged to connect fiction with non-fiction, imaginary with reality by the traces left by the author in person for us to follow in search of the complex meanings of her fictional work. Summarising the main points of this article, I have focused on the Scottish ancestry of Laurence’s family and the one lent to her

protagonists, on the inspiration of her childhood, on the birth of a fictional Jewish heroine inspired by the author's best-friend and on the roots of the Metis presence.

When publishing in 1976, *Heart of a Stranger*, a collection of articles written and published elsewhere between 1964 and 1975, the author added an introductory note to her older articles, in order to explain the initial publication or to express her more mature view ten years later. At the beginning of the article entitled "Road from the Isles", she confessed that this particular essay could be considered "an early working-out, in non-fiction, of a theme I would later, ... express in fiction ... as though in my fiction I knew exactly where to go, but in my life I didn't, as yet" (Laurence, 1980a: 158). In conclusion, Margaret Laurence herself suggested the mental chronology of her writings, non-fiction first and fiction last and consequently real events first followed by imagined ones. But this does not mean that the answer to the question in my title is a straight one, we should still keep the question mark at the end of it and investigate deeper in order to obtain definite answers on how many real and imagined elements can be identified. Irrespective of this dilemma, the Manawaka cycle remains a masterpiece of the Canadian canon and of worldwide literature.

References

- Fabre, M., "From *The Stone Angel* to *The Diviners*: An Interview with Margaret Laurence", in Woodcock (ed.), *A Place to Stand On. Essays by and about Margaret Laurence*. Edmonton, NeWest Press, 1983
- Gunnars, K., "Preface", in Gunnars (ed.), *Crossing the River: Essays in Honour of Margaret Laurence*, Winnipeg, Turnstone Press, 1988
- Howells, C.A., "Writing by Women", in Kröller (ed.), *The Cambridge Companion to Canadian Literature*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005
- Kertzer, J., "*That House in Manawaka*": *Margaret Laurence's A Bird in the House*, Toronto, ECW Press, 1992
- King, J., *The Life of Margaret Laurence*, Toronto, Vintage Canada, A Division of Random House of Canada, 1998
- Kroetsch, R., "A Conversation with Margaret Laurence", in Woodcock (ed.), *A Place to Stand On. Essays by and about Margaret Laurence*, Edmonton, NeWest Press, 1983
- Laurence, M., "Ivory Tower or Grassroots?: The Novelist as Socio-Political Being", in New (ed.), *A Political Art. Essays and Images in Honour of George Woodcock*, Vancouver, The University of British Columbia, 1978
- *Heart of a Stranger*. Toronto, Seal Books, McClelland and Stewart-Bantam Limited, 1980a
- The Stone Angel*. Toronto, Seal Books, McClelland and Stewart-Bantam Limited, 1980b
- "Gadgetry or Growing: Form and Voice in the Novel", in Woodcock (ed.), *A Place to Stand On. Essays by and about Margaret Laurence*, Edmonton, NeWest Press, 1983
- *A Bird in the House*. Toronto, McClelland & Stewart, 1989a
- *Dance on the Earth: A Memoir*, Toronto, McClelland & Stewart Inc., 1989b
- *The Diviners*. London, Virago Press, 1989c
- Lennox, John & Ruth Panofsky (eds.), *Selected Letters of Margaret Laurence and Adele Wiseman*, Toronto, Buffalo, London, University of Toronto Press Incorporated, 1997
- Monkman, L., *A Native Heritage. Images of the Indian in English-Canadian Literature*. Toronto, Buffalo, London, University of Toronto Press, 1981
- Morley, P., *Margaret Laurence. The Long Journey Home*, Montreal and Kingston, London, Buffalo, McGill-Queen's University Press, 1991
- Powers, L. H., *Alien Heart: The Life and Work of Margaret Laurence*, Michigan, Michigan State University Press, 2004

Read, S.E., "The Maze of Life: The Work of Margaret Laurence", in Woodcock (ed.), *A Place to Stand On. Essays by and about Margaret Laurence*, Edmonton, NeWest Press, 1983
Sullivan, R., "An Interview with Margaret Laurence" in Woodcock (ed.), *A Place to Stand On. Essays by and about Margaret Laurence*, Edmonton, NeWest Press, 1983
Thomas, C., *The Manawaka World of Margaret Laurence*, Toronto, McClelland & Stewart Ltd., 1976.

ON SOME HYPOSTASES OF THE SELF IN THE ENGLISH SPEAKING (MULTICULTURAL) WORLD OF THE CANADIAN SHORT STORIES¹

Abstract: Acknowledging that the Canadian space is resourceful in ironic potentialities - in arts, literature, cultural practices –(Linda Hutcheon, ed.,1992), I contend that, especially because of some apposite elements of its genre poetics – prevailing being its potential of radical interrogation of mimesis - , the short story in its Canadian practice from the latter half of 20th century can be read as a fruitful site of ‘double talking’ about the interplay between self and a/the multicultural world; this is explored here in terms of a modest corpus of four texts by Joy Kogawa, Margaret Atwood, Austin Clarke, Alice Munro, without my making a point of explicitly contrasting them, yet aware of implicit grounds for this.

Keywords: Canadian, double discourse/ talking, short story poetics, closure, discourse, postmodernism, self, identity, contrastive juxtaposition, irony, gendered in-/security, self-reflexivity, postcolonial, adjacent, ambivalence.

In her 1992 influential study, *Double-Talking: Essays on Verbal and Visual Ironies in Contemporary Canadian Art and Literature*, Linda Hutcheon argues for a resonance of sorts – if not even an affiliation – between some controversial notions: Canadianness, postmodernism and irony, with verbal and visual evidence from her cultural space, as already mapped out in her 1991 study, *Splitting Images: Contemporary Canadian Ironies*. Whereas in her former study, the focus is on two features of postmodernist irony – its critically liberating function and its inherently double nature – with their resourcefulness of opposition and resistance, the later study maps out Canadian literature, as well as its visual arts, as fertile sites for tracing out ironic double-ness at play, especially in the 80s-. The splitting images of Canadianness are viewed as engendered by the politically oppositional (ironic) drives of postcolonial, feminist and postmodernist agendas, known to be sensitive to issues of race, ethnicity, gender, class, age, nationality and sexual preference. “However we label it [irony], it pushes at the edges of Canadian social and cultural expectations.” (Linda Hutcheon,1992: 45); this comes to bear out the political challenges (of postmodernism) to dominant Western ideologies/discourses/representations of current artistic hypostases that paradoxically get – as shown in her 1988 study *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction* – both self-reflexive/textual and historical/worldly; in other words, a mode of double-coded representation that can positively be viewed as enabling the ‘de-naturalization’ of things that Western culture takes for granted.

The play of such ‘double talking’ that we mean to map out in tracing out hypostases of the self as genre en-/coded/-closed is acknowledged to be able to take a wide range in the Canadian space – as Linda Hutcheon herself mock-earnestly takes stock of in the same 1992 study –: from the New Criticism protocol through a post-modernist perpetual deferment of significance, through some structural hypostases akin to Socratic praxis or through Romantic irony; or alternatively, as actualizations of

¹ Ligia Doina Constantinescu, “Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, ligiadoinaconstantinescu@yahoo.co.uk

tropes structurally and ethically related to irony, or as structurally and evaluatively 'geared' forms (L. Hutcheon, 1988:6), or as ex-/im-/plicit contradiction/s, as well as modes of strategic contextualizing, the latter being instrumental in our decoding short story texts, where among other sources, one can sort out positions for counter-expectations, juxtapositions, contextual incongruities, re-contextualization of the familiar or the defamiliarization of stereotypes.

As for the Canadian construct of identity, Hutcheon acknowledges that it has been articulated according to such a 'forked tongue'(of irony) (Linda Hutcheon, 1991). What this specifically entails, according to the same cultural analyst, is a matter of ideological opposition/s to any 'official' dominant discourse/culture, as performing in two ways; one is the deconstructive stance of *internal subversion* – of the central by the marginal –; the other is constructive by setting store on the positivity of difference by means of '*double discourse/talking*', which is able to accommodate new open spaces of *liminality*, "whence novel configurations of ideas and relations may arise" (Victor Turner, p 97, apud L Hutcheon ed, 1992:73). By analogy with the postmodernist strategic practice of irony as confrontations with history and representations, Canadian literature similarly relates to (aesthetic and social) histories, which it draws on with "irony, parody, mimetism, allegory, collage, appropriation"(Chantal Pontbriand, p 51, apud L. Hutcheon, ed, 1991:47). Both stances of Canadian postmodernist irony – deconstructive and constructively liminal – share the tactics of understatement, hyperbole, anticlimax, and repetition; incongruity, re-contextualization, defamiliarized or literalized cliché, parody as strategic modes of engendering counter-expectations, all the more so in the cultural space of that 'contradictory, ambiguous "Canadian"' (Hutcheon L, ed., 1991:31).

How can the marginal or the liminal stances of 'double discourse/talking'/irony articulate or 'translate' such hypostases of cultural contradictions/ambiguities about the perception of Canadian identities? To what extent does the genre space –short story with its poetics – foreground such contradictions and ambiguities? These are some basic questions, with value of hypotheses, structuring my demonstration in this study.

With the Japanese Canadian **Joy Kogawa**, double talking is at play in her idiolect, as for instance in her several re-writings of 'Obasan' short story (published twice 1978/1984): understated yet relatively highly metaphoric discourse about some traumatized¹ hyphenated identities. Moreover, there seems to surface a compulsion² of

¹ Japanese Canadians were separated by the Canadian government from homes, possessions and interned for the duration of II WW; in 1941, after Pearl Harbour, the Canadian government began a movement to internment camps of Japanese people, many of them Canadian born citizens, for fear of subversive acts. There were three Japanese generations: **Issei, Nisei, or Sansi**; the first generation of Japanese Canadians – those who emigrated from Japan – are the **Issei**, most of whom came to Canada between 1877-1907, and most of the women came after 1900; the **Nisei** are the II-nd generation of Japanese Canadians, born in Canada - Joy Kogawa is of this generation -; the **Sansi** are the III-rd generation of Japanese Canadians, many of whom were born during the 1940s and 1950s; Miki, R.A., & Kobayashi, C. (1991), *Justice in our time: The Japanese Canadian Redress Settlement Reader's Guide.*; 'I remember how careful my parents were/Not to bruise us with bitterness'. Joy Kogawa, 'What Do I Remember of the Evacuation'.

² This short story subsequently grew into a novel with the same title, 1981, and also serves as basis for *Naomi's Road* - a children's book that has been used as school text in Japan-; all the three versions tell the story of Naomi Nakane, a child at the time of the evacuation.

coping with distressing memories by an irresolute, if not even inconclusive, closure-type, as interrogation of the factual or historical-document discourse by challenging the accounts of the ‘Japanese threats’ with a different version – Naomi’s –(of the internment); she learns that her family’s story has been constructed not only from events as versions of reality, but also from the silence and stifled/repressed responses enveloping that experience. The beginning of this text sounds: ‘*She is sitting at the kitchen table when I come in. She is so deaf now that my knocking does not rouse her and when she sees me she is startled*’ (Kogawa Jo, in Bennet D., and Brown R., eds, 2002:736-741). Is her aunt the emblem of a ‘deaf’ past of victimization? Could she get ‘roused’ into coping with poignant memories? The ending is eloquently inconclusive:

‘At the edges of our flesh is a hint of a spiritual osmosis, an eagerness within matter, waiting to brighten our dormant neurons, to entrust our stagnant cells with movement and dance.//Obasan drinks her tea and makes a shallow scratching sound in her throat. She shuffles to the door and squats beside the boot tray. With a putty knife, she begins to scrape off the thick clay like mud that sticks to my boots’ (op. cit., 741).

Joy Kogawa’s idiolect can be figuratively compared to that of a Japanese craftsman, who uses a plane requiring a *pulling* motion rather than a *pushing* one (by striving to imply, to arouse readers’ feelings, rather than formulating explicitly moral statements). The family’s silence about the forced evacuation of the Japanese not only incites Naomi to gather information herself (from documents that have changed her life) and to come to set store on refined Christian values (that enabled her family to survive before, during and after the war, in the face of dispossession, internment of so many nationally hyphenated identities/citizens from the British Columbia), but it is also given an objective correlative on the discourse level of the text: gaps, ‘silences’, implication of lyrical suggestiveness. Moreover, there can be mentioned the writer’s compulsive re-writings of the same, with differences. Despite the inclusion of the short story in three major anthologies (*Stories by Canadian Women*, 1984, *Anthology of Canadian Literature in English*, 1990, and *Other Solitudes: Canadian Multicultural Fictions*, 1990), ‘*Obasan*’ was first published in several earlier versions, largely overlooked. In the 1977 version of the story the unnamed narrator visits her aunt/Obasan following her uncle’s death, and a trip to the attic stirs up a range of memories, including ones of “*the last night in the house in Victoria*”¹. Although the scenes depicted in the 1977 short story would be fleshed out considerably starting in chapter three of the novel, the main motif, images, and blending of fact and fiction are already here. Thematically, Kogawa’s double discourse/talking engenders artistic expression of some of her views by which she is calling for a “*re-forming, re-structuring, re-evaluating, repairing*” of the imagination, as for instance in the following: ‘*As Asian Canadians, I believe we are in the unique position of having access to other ways of seeing than those which are dominant in the West*’ (Kogawa, 1979: 325). In this respect, there is a relevant ‘confession’ about the relation between story and truth: ‘*There are so many fictions. We construct our lives out of the tales we tell ourselves, our myths and legends, the grids of understanding that chart the paths of good and evil, right and wrong. And when our stories no longer serve to guide and direct us, when the truths we once believed turn out to be lies, we struggle on towards fresh understanding*’ (Kogawa 1995, *The Rain*

¹I remain indebted for such an exploration of Kogawa’s re-/contextualizations to Benjamin Lefebvre’s study, *Trauma and Repetition* in Joy Kogawa’s *Obasan* (2008);

Ascends, 86); this can shed light on the irresolution, if not ambivalence, of 'Obasan's' closure in relation to the recurrent thematic concerns.

In rhetorically reshaping a narrative for an imagined new audience, Kogawa enacted a reconciliation of sorts. The 'pattern' that emerges across this text is similar to the one of all of her texts as the catharsis of *gap/s between speech and silence, between memory and forgetting*' (Benjamin Lefebvre, 2008:79). The understated voice/s of the victimized hyphenated Japanese identities modulate/s lyrically, poignantly and compulsively a message about traumatized memories that must be re-/confronted and retold so that a sympathetic reader could decode the silent 'Never again!'

With **Margaret Atwood**, in '*The Age of Lead*' (1991), there can be decoded the double discourse/talking of the contrapuntal sequencing of the topoi of – individual and collective - non-/survivalism. In the 'Introduction' to her ground-breaking study of archetypal patterns in '*Canadian Literature*', Margaret Atwood upholds that distinctively symbolic pattern of Canada is *survival-/ism; by pursuing some 'sample' plot-lines in Canadian literature, the analyst hints at another facet of the survivalism syndrome – a not-to-survive will -;* '*The Canadian gloom is more unrelieved than most, and the death and failure toll out of proportion. Given a choice of the negative or positive aspects of any symbol – sea as life-giving Mother, sea as what your ship goes down in, tree as symbol of growth, tree as what falls on your head – Canadians show a marked preference for the negative.*' (M. Atwood, 1972, *Survival: a Thematic Guide to Canadian Literature*, in Thieme, John, ed, 1996:359-362). There lingers here the implication that Canada might viewed as having possibly adopted the stance of a '*collective victim*', as a prevailing drive out of which all kinds of literary variations are possible. Taking Atwood's view as a starting point, one might as well 'consider' how 'survivalism' - as a multi-faceted notion - is dealt with by the Canadian theorist herself in her short story '*The Age of Lead*.'

This short story, published in the collection *The Wilderness Tips* (1991), gives shape to a complex historiographic metafiction, orchestrated according to the *contrapuntal* principle of short story poetics, respectively, the protagonist's gradually evolving comprehension of the past - experienced in terms of television documentary about the fate of the last Franklin expedition - , and her own in-/authenticity dialectics through social relationship/s. M Atwood's idiolect is articulated in terms of contrastive juxtapositions between the apparently scientific, historical–documentary discourse, through media constructed world/s and the parallels between the 'plot lines', with dense specificity, not lacking figurative turns. It begins: '*The man has been buried for a hundred and fifty years. They dug a hole in the frozen gravel, deep into the permafrost, and put him down there so the wolves couldn't get to him, or that is the speculation*'. (M. Atwood in Bennet and Brown, eds., 2002:796-805). John Torrington, one of the first to die during the ill-fated Franklin Expedition, got lead-poisoned. Having remained buried in the permafrost for 150 years, the coffin with his body is brought back to the surface so as to help scientists solve the mystery of its members' death.

Apparently a survivalist, at least into the 'escapist'/vicarious terms of the television mediated universe/s that generate correlative flashbacks into Jane's own life, enabling insights into the nature of her own survival, and therefore becoming a sort of temporal mediator between the two realities, the protagonist recurrently witnesses

failures— in a sequence¹, in which the major one turns out to be Vincent’s death – to such an extent that in the end she remains wondering about what kind of survival she has experienced. The short story ends: *‘She thinks about Vincent’s apartment so carefully arranged, filled with the beautiful or deliberately ugly possessions he once loved. She thinks about his closet, with its quirky particular outfits, empty now of his arms and legs. It has all been broken up now, sold, given away.// Increasingly the sidewalk that runs past her house is cluttered with plastic drinking cups, crumpled soft-drink cans, used take-out plates. She picks them up, clears them away, but they appear again overnight, like a trail left by an army on the march or by the fleeing residents of a city under bombardment, discarding the objects that were once thought essential but are now too heavy to carry’* (*Ibidem*: 805). Jane seems to remain baffled and insecure about source/s and form/s of non-/anti-/quasi-/surviving in an ‘age of ‘lead’/consumerism/commercialism/mass media/contingency; she only experiences her own version/hypostasis of spiritual survival (?).

Austin Clarke’s idiolect is eloquently of the double discourse/talking type in ‘Canadian Experience’. Unfolding a negative construction of minority identity, this short story is the tragic account of the difficulties encountered by **Caribbean** immigrants; originally from Barbados, Clarke describes the unsuccessful eight-year struggle of a man of colour against economic and social exclusion in Toronto before he decides to commit suicide; significantly unnamed – therefore generically representing the immigrant of color who is relegated to degrading and poorly remunerated menial jobs – he lives in a shabby rented room sharing bathroom facilities with other impecunious and marginalized boarders; in short, with several specifics, he is depicted as one of the ‘debris’ of the country’s ‘unemployed’. The black immigrant is acknowledged as usually having a negative self-representation, which can be read as eloquent illustration of Frantz Fanon’s diagnosis of the predicament of the persons of

¹ Her relationship with Vincent boils down to an ‘exchange’ of postcards in the course of the years they are living apart; they meet again only when they both come back to Toronto. With film-studies training in Europe, when back in his native city, Vincent opens a design studio, therefore attracting Jane into his circles; it is a time of money-rule, and the important thing is to know how to get/spend it; so it is in this ‘pecuniary’ way that Jane makes her way into the artists’ world, ‘orbiting’ around Vincent, by handling their money. It is also at this time that the two friends make another attempt at being lovers, which ends up in failure; therefore their courtship-like relationship seems to be more comfortable for both of them: *‘he was bringing her things: a new, peculiar food to eat, a new grotesquerie to see, a new piece of gossip, which he would present to her with a sense of occasion, like a flower. She in turn appreciated him. It was like a yogic exercise, appreciating Vincent; it was like appreciating an anchovy, or a stone. He was not everyone’s taste.’* (op cit, 803); the overcrowded and poverty-stricken Toronto of the 80s is *‘not so much fun any more’*, and the ‘keyword’ of the decade seems to be ‘death’; many of Jane’s clients die from various diseases, AIDS included: *‘It was as if they had been weakened by some mysterious agent, a thing like a colourless gas, scentless and invisible, so that any germ that happened along could invade their bodies, take them over.’* (op cit, 804); it is the age of pollution with effects that seem to get out of control – *‘maple groves dying of acid rain, hormones in the beef, mercury in the fish, pesticides in the vegetables, poison sprayed on the fruit. God knows what in the drinking water.’* Vincent himself is a victim, and it is at this moment that Jane realises that their mothers’ world of ‘consequences’ has been there all this time, but *‘they were the consequences to things you didn’t even know you’d done’*; by now, she gets aware that Vincent may have got decomposed to a greater degree than Torrington has.

colour arriving in Europe. The double discourse here is one of recurrently mirroring ‘an adjacent’ identity¹, with its correlative discourse, according to a dialectics of (self-) rejection and (positive) self-effacement, through ‘laughter’, out of mixed, if not baffled, motives. Initially, the protagonist prepares for a job interview; being very self-conscious about his appearance; he perceives himself with contempt, since his looks contrast emphatically with the ideal projected by society. This story begins: *‘He passed in front of the oval-shaped looking glass in the hallway on his way out to go to a job interview, his first in five years. His eyes and their reflection made four. He stood looking at himself, laughing, and seeing only a part of his body in the punishing reflection the glass threw back at him. He was cut off at the neck. He laughed again. This time, at the morbidity of his own thoughts. The knot of his tie was shiny with grease. He did not like himself. He was not dressed the way he had hoped to appear, and his image was incorrect. This made him stop laughing.’* (Austin Clarke, ‘Canadian Experience’, in Hutcheon L. and Richmond M., 1990:49). Clarke’s description of the fragmented reflection of the black protagonist in the window of the office building corresponds exactly to Fanon’s portrait of the disjointed black subject/object in the gaze of the Europeans. When the elevator comes to a stop, the glass and chrome of the bank, the black dresses and pearls of women, the blue eyes of the bank employee coming to him, all represent everything that he is not. Yet transiently, unmistakably and ‘adjacently’, the protagonist asserts – through the narrator’s mediation - his moral victory of sorts: *‘How comfortably and safe and brave he had felt travelling and laughing and falling so fast and so free, through the bowels of that glassed-in building’* (Ibid, 63). As half-expectedly, the episode concludes with the closing of the two elevator doors, described like threatening hands that throw him into the state of panic and expel him from the building so that he does not show up at the interview. Psychologically destroyed by his repeated failures, he dreams of his country of origin before throwing himself under the wheels of the subway on its way south to the lake, full of dead fish and motor oil: *‘But the train is here. Its lights reflect onto the tracks which now are shining and getting wider as the ugly red engine, like her sores, approaches. He knows that the train is as long as the platform, half of which he has already paced off. The train is here. And just*

¹ The black critic from Martinique describes his experience in France, where he realizes he is merely an ‘object among other objects’, instead of being ‘at the origin of the world’; Fanon rapidly discovers the stereotypes applied to people of colour as he views himself with an ‘objective gaze’; these stereotypes concern blackness, ethnic traits, cannibalism, mental backwardness, fetishism, racial defects and slavery (p 90); no longer a genuine subject who elaborates a particular conception of the world and of himself, the person of color in a white society exists first in the **contemptuous gaze** of the white other; thus the black man is no longer simply black, but black for the white person; since the gaze and the behavior of the white Europeans constantly remind him of his black identity, he has great difficulty elaborating a ‘corporal schema’ (op cit, 89), which is not based –for the person of color – as it normally should and is, on the sensations/perceptions related to various sensory faculties (touch, vision), but on racial categorization and narratives created by the white Europeans, according to which ‘the negro is an animal...bad...mean...ugly’; henceforth, a slave of his appearance – since he is ‘over-determined from the outside’; the black man sees his body as **disjointed and fragmented** ; this produces feelings of shame and self-contempt.(Franz Fanon,1952, *Black Skins, White Masks*, Paris, Seuil, 88, apud Chanady Amaryll, 2004, ‘*The Construction of Minority Subjectivities at the End of the 20th Century*’, in Moyes Lianne et al, *Adjancies, Minority Writing in Canada*, Toronto, Univ of Toronto, p 36, 91-3).

as its lights begin to blind him, he makes his own eyes pierce through that weaker brightness and fixes them on the driver dressed in a light-brown uniform. He sees the driver's face, the driver's happy eyes and his relief that this is his last trip; and he himself laughs to an empty platform and station that are not listening, and he steps off the platform, just having seen his own eyes, and the driver's, makes four' (op. cit., 63). The 'free choice' in constructing multiple identities is severely limited by the existing power structures and the deeply entrenched attitudes to certain ethnic racial groups as artistically correlated here to the narrator's mediated voice and the discourse of recurrent double (self-) reflection.

Between 1968 and 2006, **Alice Munro** published twelve collections in which there are fifty one stories. 'Meneteseung' from *The Friend of my Youth* (1990) evinces an idiolect based on the double discourse/talking of fictionalizing realism in terms of an interplay between near photographic realism, autobiographical experience of place, including contrastive setting/s and temporal levels, narrator's un-/reliability in the service of metafiction (exploration of the creation process of story/fiction making), amounting to the multiple symbolism of the river – creative fancy, poetic fluidity, womanhood and female body, woman emancipation from a male dominated world, despite gendered in-/security -, not to mention the cultural legacy of the Indian origin of the river/place, elevated to mythical level.

Complex and detailed, this text evinces the writer's connection to her Ontario as both psychic, autobiographical and linguistic space - in fact a fictional territory -. One of the recurrent figures in her richly and specifically contextualizing this space is the Maitland river, which flows through her home town of Wingham (Ontario) on its way to the nearby Lake Huron. In this respect, it is worthwhile mentioning the writer's own response to it: 'There is a short river the Indians called the Meneseteung, and the Wingham, it winds about thirty five miles to flow into the lake at Goderich, Ontario. Just west of Wingham it flows through that straggling, un-incorporated, sometimes legendary non-part of the town called Lower Town – and past my father's land and Cruikshank's farm to make a loop called the Big Band before flowing south under Zetland bridge and that is the mile or so I know of it' The other quote is equally edifying: 'Because I am still partly convinced that this river – not even the whole river, but this little stretch of it – will provide whatever myths you want, whatever adventures. I name the plants, I name the fish, and every name seems to me triumphant, every leaf and quick fish remarkably valuable. This ordinary place is sufficient, everything here: touchable and mysterious' (A. Munro, 1974, 'Everything here is Touchable and Mysterious', apud Thacker Robert, 2007, in Dvorak M and New W H, eds., pp 105-107).

In this short story Munro creates a narrator who on one level of the narrative is researching the life of a local 19th century 'poetess', long dead, the old maid Almeda Joynt Roth, whose courtship by a local eligible widower is conjured up. On another level, the narrator surveys Roth's poems which she enlists and quotes in the narrative; from among them, there is one entitled 'Champlain at the Mouth of the Meneseteung', which is at once an insight into the protagonist's mind and a figurative remapping of the river and its neighbourhood, that is, a telescoping of the geographical space of Munro's ancestors and of a timeless mythical realm.

The last but one paragraph of this short story reveals a central feature of Munro's idiolect. Looking for Roth's tomb, wondering about a reference in one of the published poems, the narrator finds the name of Meda written on the gravestone, and

reflects that she is hardly the last person to make connections between the poet and poems, because people do ‘*put things together...in the hope of...making connections, rescuing one thing from the rubbish*’ (‘Meneseteung’, Munro, A., 1999, in *American Short Stories*, eds. Updike John and Kenison Katrina: 633-651). And there follows the last paragraph: ‘*And they may get it wrong, after all I may have got it wrong. I don’t know if she took laudanum. Many ladies did. I don’t know if she made grape jelly*’ (*op cit.*, 651). These last two questions refer to incidents in the story within the story, yet their meaning is less important than the effect of the last paragraph, as added by the Ontario writer after the story’s first publication in *The New Yorker* (*cf* R. Thacker, 2007:103), which compromises the narrator’s authority, while welcoming the reader into a universe where ‘*everything is touchable and mysterious*’. The issue I share with Robert Thacker is whether this landscape – Houston – can exist separately from the way these women see it: ‘*The two women have momentarily become one voice, bound together by the metonymic qualities of language and by the inability of metaphor to speak to them*’, (Robert Thacker, *op. cit.*, p 89). One can find grounds to contend that their perspectives, voices and mythically figurative implications overlap, if not even get blurred – not infrequently –. It is one way of this short story writer’s enterprise to archeologically retrieve ‘*the suppressed female voice/s*’, but also to unearth self-delusions that women might have conceived for their lives (*cf* Howells Coral, 1998:101-119). Canadian topoi such as women and wilderness, gender issues, sexuality and female body, women’s creativity (pleasure) in/of self-writing topically merge and overflow along the course of a mental and poetical river: ‘*The name of the poem is the name of the river. No, in fact, it is the river, the Meneseteung, that is the poem – with its deep holes and rapids, and blissful pools under the summer trees and its grinding blocks of ice thrown up at the end of Winter and its desolating spring floods*’ (A. Munro, 1990: 643).

Represented here by emblematic texts, the four Canadian short story writers discussed evince idiolects that resonate with the postmodernist distinctiveness of the Canadian construct of identity: double discourse/talking in its multifarious stances of encoding/articulating hypostases of the self in a multicultural world, ranging from the liminal irony of the understated and traumatized (Japanese) identity hyphenation, with its correlative of compulsively irresolute closure in Joy Kogawa’s ‘Obasan’, through the deconstructive irony of Margaret Atwood’s idiolect of double discourse on the spiritual non-/authenticity of individual and collective non-/survivalism in ‘The Age of Lead’, through Austin Clarke’s deconstructive idiolect of (ironic) double discourse/talking through recurrently mirroring adjacent identities, as in ‘Canadian Experience’, to Alice Munro’s idiolect of liminally targeted double discourse of telescoping mimesis, autobiographic elements, mythic and ‘literal’ settings, degrees of narratorial un-/reliability, gender issues, all orchestrated through contrapuntal juxtapositions into a tellingly Canadian version of an objective correlative to (female) creativity (as pleasure of sorts). Far from being at random, my selection of the four short story writers brings home the point (anticipated) about the deconstructive and liminal functions of the Canadian double discourse, particularly able to get foregrounded in the genre (of short story), as space of radical articulation of hypostases of the self in a multicultural world. Naturally, further demonstrations are to get carried out so as to give momentum, as well as to motivate my Romanian perspective, with its genre contention, as extension of Linda Hutcheon’s view.

References

- Atwood, Margaret, "Survival: A Thematic Guide to Canadian Literature", in Thieme, John, (ed.) 1996, *Postcolonial Literatures in English*, London, New York, Arnold, 1972.
- Bennet D and Brown R., eds., *A New Anthology of Canadian Literature in English*, Oxford and New York, OUP, 2002.
- Bottez, Monica, *Infinite Horizons*, București, Editura Universității din București, 2010
- Dvorak M and New W H, eds., *Tropes and Territories*, Quebec, McGill-Queen's Univ Press, 2007.
- Hutcheon Linda, *Splitting Images, Contemporary Canadian Ironies*, Toronto; New York, Oxford University Press, 1991
- Hutcheon Linda, ed., *Double Talking: Essays on Verbal and Visual Ironies in Contemporary Canadian Art and Literature*, Toronto, ECW Press 1992;
- Hutcheon L. and Richmond M., eds., *Other Solitudes, Canadian Multicultural Fictions*, Toronto, Oxford Univeristy Press, 1990.
- Moyes Lianne et all, *Adjancies, Minority Writing in Canada*, Toronto, University of Toronto.
- R M Nishik, *The Canadian Short Story: Interpretations*, Camden House, 2007.
- Thieme John ed., *The Arnold Anthology of Postcolonial Literatures in English*, London, Arnold, 1996.
- Updike John and Kenison Katrina, eds., *American Short Stories*, New York, Houghton Mifflin Company, 1999.

**PATTERNS OF INITIATION
IN HERMAN MELVILLE'S BARTLEBY THE SCRIVENER.
A STORY OF WALL STREET¹**

Abstract: *The present study aims to reveal the patterns of initiation encoded in the texture of the Melvillean short-story Bartleby the Scrivener. The multivalent concept of initiation is explored in this paper against the background of the richly symbolic imagery upon which the text is constructed. The emblematic tale of Wall Street opens itself up to an esoteric reading which unveils its initiatory core and rich underlying spiritual texture. Read as a story of spiritual realization, Bartleby the Scrivener brings to light a multitude of unexpected facets of Melville's esoteric knowledge and thinking, clearly visible in the configuration of the imaginary circumscribed to his work.*

The character who undergoes a process of initiation is the Lawyer, whose spiritual adventure is triggered by his making Bartleby's acquaintance. It is through the agency of the Scrivener that the legal gentleman enters into a dialog with a Higher Reality, invisible to the eyes of the unenlightened. The process of initiatory death and rebirth unfolds under the guidance of a superior intelligence that acts as the intermediary between the High and the Low - this role being performed by Bartleby.

Keywords: *initiation, spiritual realization, symbol.*

Initiation is a concept which lends itself to myriad interpretations. Basically, to be initiated is "to go within" (Knapp, 1984: 8). It is synonymous with crossing the borderline between two different realities and transcending one state of being to accede to a higher order. René Guénon's definition stresses the value of the initiation rites as "a means of rising closer to the Principle" (Guénon, 1976:106). He contends that "initiation essentially aims to go beyond the possibilities of the individual human state, to make possible the transition to higher states and finally to lead the individual beyond any limitations whatsoever" (Guénon, 1946: 205).

One of the Melvillean masterpieces - *Bartleby the Scrivener* - opens itself up to an esoteric reading which unveils its initiatory core and rich underlying spiritual texture. Read as a story of spiritual realization, *Bartleby the Scrivener* brings to light a multitude of unexpected facets of Melville's esoteric knowledge and thinking.

An analysis of the theme of initiatory metamorphosis in the Wall Street tale offers new insights into it and reveals aspects which have been less explored by critical enquiry.

The character in the story who undergoes a process of initiation is the Lawyer whose spiritual adventure is triggered by his making Bartleby's acquaintance. It is through the agency of the Scrivener that the legal gentleman enters into a dialogue with a Higher Reality, invisible to the eyes of the unenlightened. The process of initiatory death and rebirth unfolds under the guidance of a superior intelligence that acts as the intermediary between the High and the Low. In the Wall Street tale, this role is performed by Bartleby.

Throughout the story, the Lawyer repeatedly prides himself on his being a rationalist for whom the unseen is only a multitude of "chimeras of a sick and silly brain" (Melville, 1961: 120). However, at the end of this intensely spiritual episode in

¹ Irina Dubský, "Spiru Haret" University, Bucharest, irinadubsky@yahoo.com

his life, he possesses the mental powers to pierce the “husks of appearances” (Nataf, 1994: 212) and to see the “King” in “the pallid copyist” (Melville, *op. cit.*: 120) - these abilities testifying to his having completed an existential metamorphosis.

Bartleby’s inscrutability intrudes into a world that jealously guards against the discomforting influence of the Unknown. During the period preceding the advent of the Scrivener, the office world was a charted, tranquil, familiar space, happily accommodating its self-complacent inhabitants. The arrival of the third “copyist” eventually proves to be a watershed in the daily routine of the legal chambers.

The Lawyer’s existential encounter with the Scrivener is the catalyst triggering his movement from a lower spiritual condition to a higher one.

The story projects a symbolic image which is powerfully evocative of the spiritual ascent experienced by the “elderly man”, namely, his going “upstairs to his old haunt” and finding Bartleby there: “(...) going up stairs to my old haunt, there was Bartleby silently sitting upon the banister at the landing” (Melville, *op. cit.*:135).

According to Mircea Eliade, “ascensions of all kinds, such as climbing mountains or stairs (...) always signify that the human condition is being transcended” (Eliade, 1961: 77).

The climbing of the stairs is of crucial significance in the unfolding of the story, suggesting a discontinuity in the ontological level; it marks the moment when the Lawyer surmounts his original imperfect state thus becoming a candidate for spiritual enlightenment and assuming the status of a neophyte. Bartleby, who is waiting at the top, activates in him the upward impulse, offering guidance in the spiritual ascent.

The image of the Scrivener waiting at the top of the stairway is evocative of the Egyptian god “Osiris” who is identified as “he who stands at the top of the steps” (Cirlot, 1962: 320). The analogy between the Melvillean hero and the mythological figure of Osiris is supported by the numerous common features they share.

First, both of them represent the object of an upward-tending quest. Moreover, Osiris is the god of rebirth, hope and vegetation whose consecrated color is green (Chevalier & Gheerbrant, 1969: 90). Bartleby shares these attributes: he is young and pure, fitting the pattern of Osiris – The Archetypal Man. Furthermore, the correlations between the title character and the green color are quite numerous in the text, reinforcing the Bartleby - Osiris analogy. It is relevant to note that the screen which isolates the Scrivener from the rest of the office is green - the green patch acting as a perpetual reminder of the life-restoring function of the young man who has come into the old man’s existence to awaken him to life.

The Scrivener’s connection with green-described as “the most tranquil of all colors” (Chevalier & Gheerbrant, *op.cit.* : 441) is in complete accord with his status as an emissary of the intelligible. In Sufi teachings, green is the emblem of the mystic status being suggestive of the highest level of spiritual realization.

And this is the color most appropriate to Bartleby’s “quiet mysteries” (Melville, *op. cit.*: 121) too; it perfectly complements “his innocent pallor”, for, according to the German mystic Angelus Silesius, “the white of innocence is associated with the green of justice”(Woods, 1980: 391), both pertaining to Epiphany and Christ-like qualities.

An aura of Christ-likeness emanates from the young Scrivener. Hershel Parker’s phrase “Christ-like absoluteness” (Parker, 1974: 96) used with reference to Bartleby’s exceptional qualities emphasizes his behaving “not according to the commonsense values of this world” (*ibidem*).

The Bartleby - Christ parallel does not imply that Melville's character is an incarnation of the Son of God. His sacrifice is an actualization of the model represented by Christ; he only activates an ideal Prototype. His progress through the quaternary is a replica of Christ's redeeming mission, since the supreme goal of any spiritual act should be *Imitatio Christi*.

That inscrutable "something about Bartleby" (Melville, *op. cit.*: 119) which the narrator perceives is redolent of a sacred figure. Even if "Bartleby is not a religious figure", as Hershel Parker aptly observes, he is a harbinger of holiness in the "eminently" unholy space of the Wall Street office for sacred and religious are two distinct categories.

It is significant to point out that "the sacred (...) does not so much deify humanism, as 'realize' divinity" (Nataf, *op. cit.* : 80) for it is in this sense that Bartleby stands for an infusion of sacredness in the sublunary dimension. The text offers ample evidence in support of the hero's super-temporal nature.

When describing the configuration of his microcosm as it appears before the advent of the Scrivener, the narrator includes a detail referring to the space between the wall of his office and an exterior wall; he compares this space to "a huge square cistern"(Melville, *op. cit.*: 105).

The symbolism of the square is preeminently material, being related to the quaternary of the sensible world as opposed to the transcendent. Therefore, the Lawyer's world emerges as a structure belonging to the secular.

Enter Bartleby. He receives a "corner" in the office, "up to a small side-window (...) which (...) gave some light. (...) The light came down from far above, as from a very small opening in a dome" (*ibidem* 110). The general symbolism of the window expresses the idea of "penetration", "possibility" and "distance" (...) the window being also "symbolic of consciousness" (Cirlot, *op. cit.*: 271) and of "an opening towards the spiritual realm, whereby the light of Truth may enter and illuminate the receptive mind" (Gaskell, 1981: 817).

These symbolic aspects are in consonance with the enlightening experience the "elderly man" benefits from. Bartleby's stepping down into the quaternary marks the awakening of the Lawyer's consciousness. "Light coming down from far above" echoes Bartleby's descending from "far above" as a gift of the supersensible.

The description of the world changes radically: what was perceived as "a square cistern" before the advent of Bartleby, turns into "a dome" after his arrival. The narrator mentioning a "dome" is highly relevant for the symbolic pattern of the story, as the symbolism of the dome pertains to celestial realities. Essentially, it represents the celestial hemisphere or the vault of Heaven, a domed building standing for an image of the Universe.

Through Bartleby's presence, the square is turned into a circular shape – namely, the squaring of the circle is effected - a transformation identical with the very goal of *opus alchemycum*.

A "dome" with a "small opening" which allows the light to pour into the building is suggestive of the roof of a cathedral with the clerestory. The resemblance to a cathedral is enhanced by the lofti[ness] of the building close to Bartleby's window. The conjoining of these elements is suggestive of the interior of a cathedral with its aura of holiness.

Bartleby's presence sanctifies the world in which he lives, his "standing reverie" being circumscribed within a sacred territory. The idea of holiness is enhanced by the verticality of his "standing" contemplation.

According to Mircea Eliade, the vertical axis, *Axis Mundi*, pierces our plane of being in its center which is the point where all limiting conditionings disappear: "When he is close to an *axis mundi*, which is regarded as the center of the world, man can communicate with the heavenly powers" (Eliade, 1985:100).

The young protagonist is depicted "standing in the middle of the room" (Melville, *op. cit.*: 131) which image invites the unavoidable association with *Axis Mundi* intersecting the phenomenal level in its middle.

The Scrivener first appears to his employer standing on the threshold of his office, this apparition equating with the flooding of the sacred into the profane world: "(...) a motionless young man one morning stood upon my office threshold, the door being open, for it was summer" (*ibidem* 110).

He simply appears into the story, as if materializing out of nowhere; there is no mention of his coming into the picture; his first image is static and incredibly powerful through its pictorial qualities being evocative of what Mircea Eliade terms "the Sun standing still in the zenith", "an instant of enlightenment" representing the equivalent of "the act of transcending space" which "is one with that of transcending the flux of time" (Eliade, 1961: 75, 76).

The threshold discharges the function of the borderline between two territories. Bartleby crosses the frontier between his Reality and the Lawyer's in order to upgrade the latter's value in the cosmic hierarchy. He receives "a corner" (Melville, *op. cit.*: 112) in the chambers, a corner which later in the story is referred to as a "hermitage" several times. He cannot stand his privacy being invaded by outsiders. When the narrator and Turkey "mob [him] in his privacy" (*ibidem* 132) he makes it quite clear that he "would prefer to be left alone" there (*ibidem* 133).

Because of these qualities of isolation and privilege, his "hermitage" acquires attributes of sacredness. There is a clear-cut distinction between the profane territory outside the green screen and the realm behind it. Even though the two spaces coexist physically, they are separated by a difference of spiritual level.

Bartleby's space is both accessible and inaccessible for the Lawyer who senses the difference in quality between this territory and the rest of the office. The way the narrator depicts the Scrivener as "standing at the entrance of his hermitage" (*ibidem* 113) is suggestive of the symbolism of the threshold which holds a dual aspect: it refers simultaneously to separation and reconciliation.

A prerequisite of any initiatory ceremony is the separation from the common level of those who officiate. They should be "cut off from their visible day-to-day surroundings solely in order to reveal a richer relationship to the world" (Nataf, *op. cit.*: 82).

Bartleby is the one who presides over the initiatory ceremony and he sets himself apart from the reality of the many even if his solitude strikes the uninitiated Lawyer as "horrible" (Melville, *op. cit.* 120).

Paradoxically, Bartleby stands out from the world only to establish a more fruitful relationship with it; though lonely, he is permanently present in the space where his redemptive mission unfolds: "One prime thing was this - he was always there - first in the morning, continually through the day, and the last at night" (*ibidem* 118).

The old man comes very close to attaining spiritual realization: he accepts Bartleby as an emissary of Heaven - "predestinated from eternity" - and he comes to terms with the idea that "an all-wise Providence" (*ibidem* 130) has assigned an important mission to him, namely to shield Bartleby against "rude" persecution. Symbolically, the Scrivener represents the center of holiness in the secular Wall Street order; it is out of this condition that his need of being shielded stems from. His employer, who temporarily assumes a protective role, becomes what in esoteric literature is called "the Guardian of the Threshold" whose role is to defend the pure contemplative who stands on the center against the aggressive temporality. In his brilliant dictionary of esotericism, Pierre Riffard, quoting Rudolf Steiner, notes that the Guardian of the Threshold discharges the function of symbolically or really defending the temples or any other sacred spaces (Riffard, 1990: 215). As the narrator himself confesses, Bartleby's presence helps him get in touch with his own center by imparting a sense of privacy and balance, in other words, it assists him in "the spiritual realization of the self", which, in René Guénon's view, represents "the aim of initiation" (Faivre, 1992: 317): "(...) in short, I never feel so private as when I know you are here. At least I see it, I feel it; I penetrate to the predestinated purpose of my life. I am content" (Melville, *op. cit.*:131).

In his study of initiatory patterns, Vasile Lovinescu describes the roles the actants play at different stages of the process of spiritual realization (Lovinescu, 1993:47). According to this description, the Lawyer appears to behave like an obedient spirit at this stage of his inner evolution: he is "content" with the part he has to "enact".

Yet, the unenlightened Wall Street gentleman cannot last in this harmonious state-of-mind for too long. His power is put to the test: "the constant friction with illiberal minds" (Melville, *op. cit.*:131) may be regarded as an existential trial. He is forced to choose between his special friend and his "professional friends" (*ibidem* 132) and, quite predictably, he opts out for the "easiest way" (*ibidem* 104). This choice brings about his falling back into his original imperfect state. At this point, he turns into what Lovinescu calls "a disobedient spirit" (Lovinescu, *op. cit.*: 50), the degree of his initiatory accomplishment being minimal at this stage. He suddenly collapses from an Edenic state - "a wise and blessed frame of mind" (Melville, *op. cit.*: 138) - into a flawed, inferior one, for, once again, materiality claims its rights. Since he cannot push Bartleby away he resolves to estrange himself from him. In this way, the narrator cuts himself off from the source of sacredness emanating in his world.

However, when being deprived of Bartleby, the narrator visits him in prison. But it is too late to make up for his disloyalty - Bartleby rejects him: "I know you and I want nothing to say to you" (*ibidem* 137).

It is for the first time in the story that Bartleby utters the word "want". It has an irrevocable sound, conveying the idea of irreversibility. If compared with the gentle and mild "prefer", the "I want nothing to say" illustrates the complete separation of the two realities which have been in contact during Bartleby's pilgrimage.

The Scrivener's categorical words postulate the existence of a unique road to the Center: the initiatory path is a narrow one: "duty" towards Bartleby and "necessities connected with (...) business" (*ibidem* 125) cannot coexist. The Scrivener belongs to a super-human order of reality while the Lawyer holds the title of "master" in a terrestrial order. If the Lawyer had proved worthy of promotion, Bartleby would have handed the key of knowledge to him. The Scrivener's function could have been continued in this world by a successor. But the Lawyer was not found apt; he is not fit for the Master's

office. As Dan McCall puts it, “he is not adequate to the challenge of Bartleby and never has been” (McCall, 1989:87).

The young man’s refusal to communicate with his former employer, signals the breaking of the chain of initiation: the title of “Master” cannot be kept within the boundaries of the tangible reality. To quote the narrator, the “Master’s office” is “abrogated” after Bartleby’s departure.

The Lawyer begs for a second interview. He now starts “through the corridors in quest of Bartleby” (*ibidem* 139). This reference to an intricate network of “corridors” leading to the object of the “quest” is suggestive of the initiatory journey through the labyrinth. As Mircea Eliade observes, the labyrinth is designed as a trial for the neophyte who aspires to the initiation into a superior reality. These functional attributes of the labyrinthine pattern mark the Lawyer’s progress “through corridors”. Nevertheless, the object of the quest is no longer to be found since Bartleby, who represents the destination of this excursion into the inscrutable, has already withdrawn into his Reality: “I went through the corridors in quest of Bartleby but without finding him” (*ibidem* 139).

The remarkable fact about this pilgrimage is that the Lawyer has reached a degree of spiritual achievement which prompts him to set out on a quest - for “the object of the quest is the very way of the quest” (Nataf, *op. cit.*: 45).

The Lawyer’s plunge into the darkness of the corridors is an illustration of the symbolic journey of initiation known in the Egyptian sacred lore as the Night-Sea Crossing which signifies death followed by resurrection and represents a process patterned upon “the nocturnal journey of the sun from west to east, on the subterranean sea (the Thuat)” (Seigneuret, 1988: 1298); the end of the journey through the abyss is associated with the overcoming of death.

And indeed, the old man is born to a new life, partaking of the mystery of a new beginning. As Mircea Eliade writes, “the mysteries of initiation include the symbolism of a death and a new birth” (Eliade, 1958: 27).

He finally reaches the prison yard, which is an image of the archetypal garden, the Garden of Life.

The Garden functions as the isthmus between two worlds, the point of refraction through which Bartleby is absorbed into his Reality. It is in this a-temporal realm where the narrator experiences his moment of epiphany. He attains ultimate understanding when he is illuminated “as to who Bartleby was” – namely - a “king” (Melville, *op. cit.*: 140).

Bartleby’s death is two times liberating: firstly it sets him free from the limiting conditions of the phenomenal, allowing him to return to his “native place, wherever that might be” (Melville, *op. cit.*: 122); secondly, it delivers the Lawyer from the fetters of a timeserving dimension of being. He has an illuminating experience in a momentary gap in the chronological flux for, as Eliade phrases it, “illumination and understanding achieve the miracle of an escape from Time” (Eliade, 1961:75). The significance of the act of escaping from time coincides with that of “*the passage from ignorance to enlightenment* or, in other words, from ‘death’ to ‘life’ “ (*ibidem* 76). The narrator transcends his former ignorance when he comes to the understanding that life is possible outside consuming and “dining” (Melville, *op. cit.*: 139), that is, at the conclusion of his encounter with Bartleby. For a timeless period, the old man reaches the culmination of the initiatory process: he is entombed, literally and figuratively (ent-TOMB-ed) but he is entombed in Life. He went to the “Tombs” to be born again; his

visit to the Halls of Justice is a genuine *descensus ad inferos*. This moment of epiphany is lived in “the heart of the eternal pyramids” (*ibidem*), a repository of life. It is here where Bartleby, the King, “sleeps”.

When the initiatory experience reaches its termination, the neophyte stands midway between two spiritual levels. Being “affected” by the Absolute, he cannot make a perfect come-back to his prior “human” condition. Moreover, he suffers a double estrangement: he is a stranger both to humanity and to Bartleby. His heart-rending cry which closes the story - “Ah, Bartleby! Ah, humanity!” (*ibidem* 140) - comprises the essence of his double alienation.

By writing the “story” of “what [he] saw of him” (*ibidem* 104), the Lawyer transmits a spiritual message. The narrator has assumed the symbolic mission of bringing the past to life in order to share and thus re-live the cosmic drama in which he has acted as an unsuspecting participant. In the sequel to the narrative, the story-teller confesses that he “cannot adequately express the emotions which seize [him]” (*ibidem* 141) when attempting to depict the “few passages in the life of Bartleby” (*ibidem* 103) to which he had direct access. His inability to put his emotions into words is in consonance with the fact that “after the completion of the initiation (...) emotions cannot be verbally expressed (...); as such, the entire experience is hermetic” (Knapp, *op. cit.*: 9). “This little narrative” (Melville, *op. cit.*: 140) is in fact a story of initiation, “the object of any initiation be[ing] an illumination” which “cannot be taught” or “recounted”. “It can only be experienced” (Knapp, *op. cit.*: 10), thus serving as a challenge posed to the reader to embark upon a journey of discovery.

References

- Chevalier Jean & Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des Symboles*, Paris, Robert Laffont, 1969.
- Cirlot, Juan Eduardo, *A Dictionary of Symbols*, Trans. Jack Saye. New York, Philosophical Library, 1962.
- Eliade, Mircea, *Images and Symbols: Studies in Religious Symbolism*, Translated by Philip Mairet. Kansas City, KS. Sheed Andrews and McMeel, 1961.
- Eliade, Mircea, *Rites and Symbols of Initiation: The Mysteries of Birth and Rebirth*, New York, Harper & Row, 1958.
- Eliade, Mircea, *Symbolism, the Sacred and the Arts*, New York, Crossroad Publishing, 1985.
- Faivre, Antoine, “Introduction.” *Modern Esoteric Spirituality*. Eds. Antoine Faivre and Jacob Needleman. New York, Crossroad Publishing, 1992.
- Gaskell, G.A., *The Dictionary of All Scriptures and Myths*, New Jersey, Gramercy Books, 1981.
- Guénon, René, *Appercus Sur L’Initiation*, Paris, Les Editions Traditionnelles, 1946.
- Guénon, René, *Mélanges*, Paris, Gallimard, 1976.
- Knapp, Bettina L., *A Jungian Approach to Literature*, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, 1984.
- Lovinescu, Vasile, *Interpretarea esoterică a unor basme și balade populare românești*, București, Cartea Românească-Colecția Gnosis, 1993.
- McCall, Dan, *The Silence of Bartleby*, Ithaca, New York, Cornell University Press, 1989.
- Melville, Herman, *Billy Budd and Other Tales*, New York, New American Library, 1961.
- Nataf, André, *The Dictionary of the Occult*, Hertfordshire, Wordsworth Editions Ltd., 1994.
- Parker, Hershel, “Dead Letters and Melville’s Bartleby,” *Resources for American Literary Study* 4 (1974): 90-99.
- Riffard, Pierre, *L’Esoterisme*, Paris, Robert Laffont, 1990.
- Seigneuret, Jean-Charles editor. *Dictionary of Literary Themes and Motifs*, New York, Greenwood Press, 1988.
- Woods, Richard, *Understanding Mysticism*, New York, Garden City, Image Books, 1980.

THE IMAGINARY WORLD OF THE FUTURE: ALFRED, LORD TENNYSON¹

***Abstract:** Among the so-called Science-Fiction stories there are some writings puzzling the modern spirit. What was just a pure fiction at the time the stories were created became more and more constructions of a future reality. And this was applied not only to the narrative texts, but also to the poems. Within this broad context, Tennyson's visionary representation of the future world and Wells' stories seemed to ratify an amazing pact for narrating the future that we live now. Apart of the literary aspects, unifying very different feather pens, one must notice the power of the inspiration, transforming the imagination in intuition and further, in a clear vision of the time developments.*

***Keywords:** fantasy, clairvoyance, imagination, reality, truth.*

Imagination and Vision

Man has always tried to see what cannot be seen, to touch what cannot be touched, to hear what cannot be heard. He has always tried to break through future, he has tried to find out what time keeps always hidden from the present. This wish, which is inborn in human nature itself, is reflected in two important branches of the human cultural product – religion and literature; philosophy has joined them occasionally. They dared to take an audacious jump of the imaginary (unlike science which, much less courageous, accepts only the measurable fact). Probably, the vision based on faith, as well as that underlain on the inner poetic eye, represent the most infallible predictions of the future worlds. The literary work, considered a mere fabulous construction, proves its amazing clairvoyance power nowadays. An entire literary trend was named ‘science-fiction’, but many of the writings included in this category proved to be no less than accurate descriptions of the future.

Nevertheless, if the most incredulous reader accepts the existence of truth in different SF narratives today, the same thing does not happen in poetry. This is a paradox since the poet is credited with the most meaningful fantasy, the cognition through emotional changes, unlike the “usual” writer who ponders and arranges his text. A cultural prejudice, among others...

Science-Fiction Poetry in the Victorian Era

“When someone writes as much as I do on as many subjects as I do, the impression is bound to arise that I know everything. Not so. I freely admit to areas of ignorance and incomprehension, and one of these areas is that of modern poetry [...]. Consider, for instance, the most remarkable example of science fiction poetry (in my opinion) that has ever been written.” This is how Isaac Asimov starts his leading article in the number of his review, *Science Fiction Magazine*, reading over a poem in amazement, well-known as a matter of fact, by Alfred Tennyson (Asimov, 2005).

¹ Magdalena Dumitrana, University of Pitești, mdumitrana@yahoo.com

Rather explained in a “bourgeois” manner, *Locksley Hall* needed the eye of a visionary in order to brighten the vision of the Tennysonian poem.

The castle which gives its name to the poem is truly a place of reverie. Placed on a domineering neck, having the ocean at the bottom and the sky over its towers, the sky on which The Pleiades and especially Orion, the star of so many mysteries, could be seen, it stands to sense that Locksley Hall allowed the change from a mundane area to one of an absolute spirit. Tennyson used to wander around these places “with the fairy tales of science and the long result of Time” (Tennyson, 2008:164). And there we are, with the first oddities: the stories of science and the time travels. It is true that, only after a long history of Science-Fiction, we can understand the meaning of this line. Further on, the following two lines are more illuminating: When I dipt into the future far as human eye could see;/Saw the Vision of the world and all the wonder that could be.// (*ibid.*) What seemed only a metaphor in 1842, when the poem was written, we can read now with the physical eyes of the present, aided by real objects. Yet, the continuation makes us believe, or has made us believe till now, that the previous lines are only a cosmic introduction to the narration of a love story, in which the disappointment is the main hero. Undoubtedly, youth generalizes individual emotion and the contribution of stars to the feeling of human love is not a rare thing especially when it comes to its end. However, the young poet finds a cure for such feelings:” Hide me from my deep emotion, O thou wondrous Mother-Age!” Here, an unexpected and amazing leap in time takes place, as if the poet, in a quest for himself, after years, mature, forgetting his young love, had been propelled much farther, not in his personal history but in the human one: “For I dipt into the future, far as human eye could see./Saw the Vision of the world, and all the wonder that would be.//” (*idem*, p. 167) This is the beginning of the fragment of the poem which astonished Asimov through the clear description of a world which had any supporting point in the Victorian era to which Tennyson belongs. We enter another debating area in which Amy, the poet’s lovely unfaithful cousin can exist only as a shadow of the memory.

What can we think when, reading with today’ eyes, we understand that Tennyson “sees” commercial planes, spaceships which fill the sky. More than that, his vision is also auditory – he hears these machineries (“Heard the heavens fill with commerce, argosies of magic sails”, *idem*, p. 166) Although it still seems connected to trade, the next vision belongs rather to another reality, namely war: Pilots of the purple twilight, dropping down with costly bales;/Heard the heavens fill with shouting, and there rained a ghastly dew/From the nations’ airy navies grappling in the central blue// (*idem*, p. 168)

Obviously, the description shows an air raid (we have to remind you we are in 1842), in which the noise of the engines fill up the sky, the pilots drop bombs (in our opinion, this would be the meaning of those “costly bales”) and the earth is covered with a horrid substance, a ‘dew’ about which Asimov believes it could be an unconscious foreshadowing of radioactive fallout. We are induced to believe that it is a description of the Second World War and the atomic bombs dropping.

We descend on earth, and in the thick of the terrestrial battle - we see the armies of different countries, with standards, marching through the thunderous storm of fires (“...with the standards of the peoples plunging thro’ the thunder storm;” *ibid.*)

When these battles have stopped, international institutions will appear, with rooms for the unfolded flags of the nations: Till the war-drum throb’d no longer and the battleflags were furl’d/In the Parliament of man, the Federation of the world//

(*ibid.*). At this point, Isaac Asimov thinks that the reference is at the world government. More likely however, it is about two different world institutions –the first would be ONU, which is substantiated on the Declaration of the Human Rights and the second can actually be the World Government in favor of which Asimov militated either directly, through the signing of the first *Humanist Manifesto*, or indirectly with an appreciable energy, through his literature, especially through his *Foundation Series*.

The next lines could be the prevision of a civilization cycle which came to the end: “And the kindly earth shall slumber, lapt in universal law” (Tennyson, 2008:168). We can see the individual “full of sad experience, moving toward the stillness of his rest” (*ibid.*) – a wonderful metaphor of death!

The world is full of information but wisdom lacks, it is not there. Tennyson comes back again to his own experience, bemused and ashamed now of his passion for such an inconsequent object, as he is at another level of understanding life: “I am ashamed thro’ all my nature to have loved so slight a thing.”(*ibid.*) and falls imperceptibly into misogyny:” Woman is the lesser man” (*ibid.*) His affirmation can be forgiven as it is caused by the sorrows of love. But then, we understand another longing better, the romantic yearning for the “shining Orient”, a paradise of an imaginary childhood. We could think it is about a vision of the yearning for an age of the miracle. We could think so, but for the previous fragment, obviously prophetic, about a future, completely different from the times which describe it. Therefore, we accept “a poetic lie”, in which we can still recognize traces of biographical reality: Tennyson, born in the East, left an orphan by a star-crossed father killed in battle, brought up by an inconsiderate uncle, in whose yard the boy dreams at “the gateways of the day”, at “larger constellations burning, mellow moons and happy skies/Breadths of tropic shade and palms in cluster, knots of Paradise” (*idem*, p. 169) He sees: Droops the heavy-blossom’d bower, hangs the heavy-blossom’d bower, hangs the heavy-fruited tree-/Summer isles of Eden lying in dark-purple spheres of sea//. Obviously, there is no more here, an onward look but a backwards one. But, again, the visionary change passes without breaking over the terrestrial childhood, pulling up in the childhood of humanity, remembering the place of his birth as a phantasm dressed in immaculacy, also remembering the familiar Edenic landscape. A poetic metaphor? - Undoubtedly. The meanings are however beyond poetry, on a spiritual level and can be opened with other keys. Tennyson goes back in time as an “orphan” cast from “the earth” of his real birth, cast in Paradise, through his father’s sin, which “killed” him too; we read in theological terms: he died for the Edenic world and fell on earth, confined in man’s limited creature (“selfish uncle”). It is the usual experience of the individual who, acceding naturally to spirituality, feels himself a stranger, orphan, alienated, dreamer of dreams which were/will be true reality. As we have already said, we can find here verifiable biographical data (for instance, the selfish uncle existed in reality, a rich one, while the poet’s family was poor as well as himself).

But Tennyson does not let us feel pity for him, as he speaks about human nature and not about individual sadness – he speaks about tranquility and meditation, in a world secured from anxiety, noise, restlessness, whirls of mind which affect and destroy not a person but the whole world: There methinks would be enjoyment more than in this march of mind, / In the steamship, in the railway, in the thoughts that shake mankind//. (*ibid.*)

Despite the accumulated science, against the advanced technology (of his epoch), despite the “Christian child”, the “dusky race” is meant to climb down; the

individuals are people with”...narrow foreheads, vacant of our glorious gains,/ Like a beast with lower pleasures, like a beast with lower pains!” (*ibid.*). There is nothing to be done, changes are inevitable, the world spins in the Time’s play, towards a new beginning, as we have to remember that this is the law of the universe: “And the kindly earth shall slumber, lapt in universal law. [...] Let the great world spin for ever down the ringing grooves of change.” (Tennyson, 2008:168;169)

The world is meant to change, but in a brutal, firm and inevitable manner. Within the changes determined by the relation space-time, man has the power to “resettle”, free from the world’s spinning to the beginnings (“Thro’ the shadow of the globe we sweep into the younger day”, *idem*, p. 170), aided by the light of detachment and clairvoyance: “Not in vain the distance beacons Forward, forward let us range.” (*idem*, p. 169)

But this influential clairvoyance concerning the world’s progress does not have the power to enlighten own destiny. There is nothing strange here, would say the dreamers of the world. However, Tennyson feels, furthermore, he knows that the elevation of the spirit has been given to him, even if time has not come yet for that: Mother-Age (for mine I knew not) help me as when life begun.../O, I see the crescent promise of my spirit hath not set,/Ancient founts of inspiration well thro’ all my fancy yet.// (*idem*, p. 170) But he is prepared: he is ready to destroy “his old body” to put on new attire. Locksley Hall falls under all sorrows of the earth and sky thus crushing the poet’s sorrows and yearnings. Like in a real Apocalypse, the towers fall over the old world, over the old being, and the poet undergoes a new change, helped by the “mighty wind” –we could use here another word: “blast” or, even better, “spirit” – spirit who might carry him towards primordial waters, towards renewal: Comes a vapour from the margin, blackening over heath and holt,/Cramming all the blast before it, in its breast a thunderbolt./ Let it fall on Locksley Hall, with rain or hail, or fire or snow;/ For the mighty wind arises, roaring seaward, and I go.// (*idem*, p. 170)

Imagination and Clairvoyance

Quoting the sequence of war and of World Government, Asimov said that, in his opinion, this fragment is the most remarkable example of science fiction poetry that has ever been written. Undoubtedly, he did not refer to the qualities of the poem as such, as he could not appreciate them since he admitted he did not have the necessary knowledge in the domain, but to the very clear description of his vision of the future. Through itself, the vision is supposed to be rather confused. The more so as the affiliated civilization contains rather insufficient elements which would help the understanding of what is seen and heard.

Where does the poet’s imagination stop and where does what we call today clairvoyance start? Was Tennyson aware of his aptitudes? Yes and no. We know for sure that the worry for his mental health was a permanent feeling, even an obsession. He was perfectly right, taking into account the poor mental health of the family and his own epilepsy diagnosis. It seems that Tennyson ascribed these visions to his bent for theological philosophy, combined with poetic imagination and with his remarkable capacity of mental representation. He “sees” and “hears” any object of common life without using his perception organs, with the same clarity but also with uncanny tinges. The passage to the still unseen world, hidden in time, is almost natural but unique at

once. So that, what seemed an imaginary product, we decipher it as a reality we had already lived.

Out of habit, we are tempted to ascribe the pictures of future only to prose writings. The names of H.G. Wells, Orson Welles or Isaac Asimov are already common places- we are not surprised they were right in the indirect presentation of the future which became present, through adventurous texts. We maintain a certain amazement seeing how closely they followed the scientific discoveries of their time and predicted their effects that accurately. We have found here, therefore, an explanation of the impossible, of the perception in time.

Poetry is also credited to express the imaginary futurological process, but especially as regards the floating of the sentiments. A realist and objective description may seem curious in poems, although Tennyson himself remarked the philosophical work of Lucrece, written entirely in verse. Any other explanation of the source of the visionary sequences of Locksley Hall, could be eventually, the proof that in the human being, the mental processes lived with intensity, honesty and detachment (however strange would be the syntagm “detached imagination”), combine in similar products, produced by the extreme stimulation of the mind.

In the “Tennyson case”, we can believe that a poetic imaginary vision having a clarity and a profundity hardly attainable for the ordinary man/poet, obviously, palpably and measurably produced the description of a future which has been lived as a thrilling present by ourselves.

References

Gray, J. M. (ed.), *Alfred, Lord Tennyson, Idylls of the King*, Penguin Books, London, 1996

Levi, Peter, *Tennyson*, Macmillan, London, 1993

Tennyson, A., “Locksley Hall” in *Works*, London, Wordsworth Editions Limited 2008

Tennyson, A., *Works*, London, Wordsworth Editions Limited 2008, with an Introduction, Bibliography and Head Notes by Karen Hodder

Electronic Resources

Asimov, I., *Editorial: Poetry*, Asimov’s Science Fiction Magazine,

http://www.asimovs.com/_issue_0506/editorial.shtml, consulted on 20.04.2012.

REALITY VERSUS FANTASY IN ANDREI CODRESCU'S THE HOLE IN THE FLAG. A ROMANIAN EXILE'S STORY OF RETURN AND REVOLUTION¹

Abstract: *Human beings live in a personalized reality. Everything seems to be filtered through the individual's emotional experience, the result being nothing but a personal reconstruction of the surrounding world. We are not mere lenses through which one could easily project the reality from the objective plan into the subjective one. People have an active role in perception, all the information obtained being interpreted and analysed according to every individual's reference system.*

Exile, as a social, economic and cultural phenomenon has generally been perceived as a traumatic experience, the exiled person having to re-invent, re-define, re-position and re-root himself or herself if not in material, tangible things, then at least in memories or their re-creation. The once lost universe becomes a country of memory, an imaginary homeland.

In view of all these facts, my paper attempts to interpret Andrei Codrescu's memoir in terms of images (alo-images), from the point of view of the writer's exilic condition, the book in itself representing the very portrait of a country and society crossing easily the boundary between fact and fiction.

Keywords: *exile, alo-images, mental constructs.*

Generally interpreted as an incurable disease, exile can, however, be perceived and analyzed from a double perspective, on the one hand making reference to an alienating experience, a testimony of a person's impossibility of being born again, while, on the other hand, it can be seen as a catalyst for new imaginative effusions, a protean field constantly engaged in the writer's re-creation and re-invention of a new voice and destiny. Being the result not only of a physical displacement from the native land, but also of cultural and linguistic deprivation (Lagos-Pope, 1988: 8), it becomes an uprooting, a "translation from the center to the periphery, from organized space invested with meaning to a boundary where the conditions of experience are problematic" (Edwards, 1988: 16-17). The main problem of an exiled person is that he or she usually finds himself/herself stranded on rough waters, having no solid ground beneath their feet, at the same time contemplating the very prospect of a perspectiveless destiny. These people have to re-invent, re-define, re-position, and re-root themselves, if not in material, tangible things, then at least in memories. According to Hamid Naficy (1999: 6), "home is anyplace; it is temporary and it is moveable; it can be built, rebuilt and carried in memory and by acts of imagination". So, exile allows writers to "construct sustained fictive worlds" (Edwards, *op.cit.*: 20), and gives them the opportunity to re-shape the once lost universe.

These new 'countries of memory' are also mentioned by Salman Rushdie in his volume of essays *Imaginary Homelands*. Taking himself as an example, the author speaks about the feeling of loss which triggers off a certain urge to look back, to reclaim, and to remember. Nevertheless, the result is no longer a minute, precise re-

¹ Anamaria Fălăuș, Ph.D., Tech Univ Cluj Napoca, North Univ Center Baia Mare, anamariafelecan@yahoo.com

creation, the position of physical alienation and distance, the actual situation in which the exile finds himself/herself bringing about a certain change of perspective, or why not, a distortion of the facts and realities that were once thought to be unchangeable and sacred: “we will, in short, create fictions, not actual cities or villages, but invisible ones, imaginary homelands” (Rushdie, 1991: 7).

The representation of space deserves special attention in this context, exile being inevitably projected on a background which skillfully orchestrates a series of closely related images, such as deterritorialization, borderlands, marginality. Traditionally, when speaking about societies, nations or cultures, one usually has in mind a certain place, having distinct boundaries, clearly delimited, and “predicated on a seemingly unproblematic division of space” (Gupta and Ferguson, 1997: 33). Nevertheless, the scenario today seems to contradict this image of fragmented national societies, because for those who cross borders, namely exiles, immigrants, refugees, this initially “assumed isomorphism of space, place and culture” (*ibidem* 34) has no meaning and relevance. For, “the exile knows that in a secular and contingent world, homes are always provisional. Borders and barriers which enclose us within the safety of familiar territory can also become prisons, and are often defended beyond reason or necessity. Exiles cross borders, break barriers of thought and experience” (Said, 1992: 365). Inhabiting two or more cultures, societies and mentalities, they find themselves somewhere in-between, neither inside, nor outside, or maybe inside and outside, at the same time. As Martin Heidegger (1978: 219) professed, “homelessness is coming to be the destiny of the world”. Globalism, multiculturalism and pluralism, transnationalism and cyberspace, all these concepts have slowly blurred the limits on the world map, placing the accent on a certain cultural, social and political effusion, which has consequently given rise to a series of mosaic-shaped entities. And this fact brings us closer, again, to what we have previously mentioned, the so-called ‘countries of memory’, those imaginary re-creations of the already lost homeland which can offer the illusion of stability and belonging. As Liisa H. Malkki states (1997: 52),

there has emerged a new awareness of the global social fact that, now more than perhaps ever before, people are chronically mobile and routinely displaced, inventing homes and homelands in the absence of territorial, national bases – not in situ but through memories of and claims on places that they can or will no longer corporeally inhabit.

By incorporating all the characteristics derived from the idea of belonging to a certain nation, and being part of a certain social context, the individual begins to realize a personal reconstruction of reality, this actually leading to the conclusion that human beings, in general, use and live in a personalized reality. Everything seems to be filtered through the person’s emotional experience and the situation of an emigrant/immigrant follows exactly this pattern. Thrown in the middle of a totally different culture and society, the exile’s projection of reality is influenced by his or her own personal reconstruction of it, this new interpretation of reality offering fresh connotations to the entire complex of images. The distance, either physical or spiritual, seems to dictate a new evaluation and analysis. The physical distance separates the exile from his or her birth place, giving them a new perspective (irrespective of its orientation: present or past), while the spiritual distance (i.e. cultural, social, ideological) places them in the position of creating a personalized vision of the new, adoptive or receiving society and

culture. And this is exactly what Joep Leerssen (1991: 129) says when he claims that “an image by its very nature signals an intercultural confrontation, an encounter between the text’s domestic background and the foreign nature of the ‘étranger’ which that text describes”.

Imagology, as a relatively new interdisciplinary science, deals with the study of images people create about themselves (*self-images*), or about other people (*hetero-images*), but generally speaking, any representation of reality can be the subject of a study of imagology (Iacob, 2003: 27). In her book *Corridors of Mirrors*, Pia Brînzeu (1997: 27) enlarges the above mentioned double distinction, namely self-images and hetero-images, placing two other types of representations at the same level: *infra-images* (i.e. the images of the immigrants who are not yet totally integrated in the new society which has become their adoptive home), and *alo-images* (i.e. the images of the emigrants who have partially lost contact with their native home, being actually outsiders now, and analyzing everything from another perspective), this new double orientation and perspective becoming extremely important when the works of the exiled writers are placed under close scrutiny.

According to Joep Leerssen (2003: 1), this science, i.e. “image studies”, has a high degree of subjectivity, the images being studied “not as items of information about reality, but as *properties of their context*”. The representation of intercultural relations, of ethnic or national stereotypes and commonplaces is, in a way, synonymous with a process of cultural confrontation, the author’s own cultural values, presuppositions and points of view being inevitably involved in this confrontation. As a consequence, different personalities or individuals belonging to various social and cultural backgrounds can produce different representations or projections. “This unavoidable degree of subjectivity is one of the main differences between an ‘image’ and objective information”, as Leerssen (2003: 3) considers.

Published in 1991 by Avon Books, New York, Andrei Codrescu’s volume *The Hole in The Flag. A Romanian Exile’s Story of Return and Revolution* attempts to recreate the image of a country which had just been released from the oppression of a communist dictatorship. Although the declared purpose of the writer’s homecoming after twenty-five years of separation is his intention to write about the so-called ‘revolution’, which shattered the glorious illusions of wealth and everlasting power of one of the last totalitarian regimes in Central and South-Eastern Europe, what the artist actually wants is to see and understand the facts all by himself, first of all, and then to regain and also rediscover his childhood.

This memoir was said to be mainly aimed at the American readers (Comănescu, 1991: 10), who were thus offered the possibility to analyse and reinterpret the events, but it can also be seen as a perfect example of alo-image, the country described being presented and portrayed from the outsider’s point of view, the emigrant who was once an insider, but who has, more or less, lost contact with his or her native country.

In his book *Cărțile crude. Jurnalul intim și sinuciderea (The Raw Books. The Internal Journal and the Suicide)*, Mircea Mihăieș (1995: 7) speaks about autobiographies and the noticeable change of perspective which appeared in their interpretation especially in the Central and Eastern European literary context. Consequently, the emphasis is no longer placed on the writers’ inner or even hidden life, their own history being now brought in the forefront. What the readers want to discover are the “adventures” of the individual in his or her confrontation with the

world around. The experience of communist jails, exile, and the secrets of a totalitarian policy have become subjects of great interest not only for the authors, but also for the readers who seem to find themselves in the position of discovering, once again, a continent “sunk” right beneath their feet.

Although some of the most important features which characterize this genre are sincerity and the accuracy of recall (Mihăieș, *op. cit.*: 8), what an autobiography actually offers is

the illusion of ideological certitude, a historical, verifiable narrative that coincides with or reinforces an image of a reality outside the text. The narrative is all the more seductive because it ‘really happened,’ the reader believes – how else could it be sold as autobiography? Thus, autobiography, as a subgenre of history, comforts the reader by offering illusory truth, both in terms of objective fact and in the promised profound understanding of a human being’s inner life (Reaves, 2001: 12-13).

The relationship between the autobiographic material in itself and one’s spatial or geographic existence is, once again, essential. According to Gerri Reaves (*ibidem* 15) place or geography is not something neutral, discrete or invisible having no influence at all on someone’s life and identity formation; on the contrary, “one’s places [...] are undeniably components of both identity and the autobiographical text. [...] All writing, especially autobiography, involves placing the textual *I* in a physical context, whether real or invented. The intersection of place and identity is the obvious starting point for reconceiving the autobiographical subject”. Under such circumstances, exile becomes the key-element of the entire equation, because it undoubtedly brings about a new, totally changed perspective which will, subsequently, trigger off a new reconsideration of positions and vision.

The Hole in The Flag. A Romanian Exile’s Story of Return and Revolution can be perceived as a real meditation on the physical and spiritual death and loss of a people forced to endure the harshness and oppression of a communist system and their struggle to overcome its devastating effects and consequences. A series of flashbacks focusing on Romania’s more or less recent history are intermingled with various descriptive passages and also with an entire gallery of characters, from journalists to students, from peasants to intellectuals or Securitate officers to victims of the revolution, all these elements being artfully projected on a background which abounds in dynamism and, at the same time, lyricism.

Although this is the writer’s first real attempt at coming back home, his position of an exile has been propitious for his creating countless fantasies of return during time. Thus, he starts by imagining himself surrounded by friends, at a sidewalk café, drinking wine, enthusiastically engaged in an animated conversation on literary topics; then, he sees himself in a convertible white Cadillac, pulling up to the famous Capșa Café, the meeting place of numerous venerable writers, in order to announce his decision to rejoin Romanian literature. All these fascinating snapshots of imagination seem to underline the fact that distance, not only in time (because, as the author mentions, “time for an exile has nothing in common with ordinary time. The past twenty-five years were a dream” (Codrescu, 1991: 17)), but also in space should not, or more precisely cannot be interpreted as an impediment to the exile’s recovering of the once lost time and memory, all the imaginary roads of their life odyssey leading them home.

Although the author is now in the position of rendering things as objectively as possible, his visits home giving him this very opportunity, he is still in the impossibility of separating the imaginary projection of his own memories from the surrounding reality, the result being a perfect mixture of fantasy and authenticity. According to Pia Brînzeu's point of view (1997: 191), "the alternative geography which characterizes the process of emigration, the ambiguity as to what the centre and the periphery are, the overlapping between the outside and the inside have created a stringent necessity that reality be enlarged with a stable mental construct". In Codrescu's very case, Sibiu seems to be the perfect projection of a "city of the mind", the fascination of this medieval town being still unaltered by the constant erosion of time: "It is impossible even now when I'm trying to remember my childhood Sibiu in sober details, to separate the place from the stories surrounding it" (Codrescu, 2005: 29 – my translation).

In describing his native town the writer uses a kind of foregrounding technique, the elements working together in order to create the final picture being rendered progressively, from the very beginning. The atmosphere of fairy-tale is given by the very description of the mountain villages through which the author has to pass on his way from Bucharest to Sibiu, they all having poetic names: "Here began Transylvania, my magical land. Under the snow were the rocks I came from, the rocks that made me. No doubt, the strong and silent type I am. [...] I knew now another reason why I couldn't wait to leave Bucharest for the Carpathians. Here began my true soul" (Codrescu, 1991: 151). But this journey through the mountains does not simply offer the artist the opportunity to describe the magnificent landscape of this region of the country, the entire atmosphere being also favourable for Codrescu's diving into the memories of his childhood, and for his re-creation of a lost paradise. The result, under such circumstances, is nothing but a perfect scenario for a miraculous story in which the historical heroes who used to populate the child's imagination intermingle with the solemn projection of some mountainous oases of snow and silence.

As we climbed to higher altitudes, there were thick pine forests. The pines were intricately laden with bright snow. Mist scintillated about them. The ice-encased electrical wires shimmered and sang. I remembered now that it was winter throughout most of my childhood. I saw myself half frozen waiting for the school bus; looking dreamily out the frosted window at the mountains while the history teacher droned on about Stephen the Great and Vlad the Impaler; walking on snowed-in mountain paths all alone, listening to the silence. I was a winter child back in my winter mountains (Codrescu, 1991: 152).

Although the writer's first glimpse of Sibiu is a bit disappointing, he actually entering the town from its newest side where the fighting took place, the real city with its narrow and twisted streets, its churches, squares and plazas, and its perfect atmosphere of dream and mystery is soon recovered, making the author remember his own childhood and youth: "The squares, plazas, churches, passageways, cobblestone streets, gas lamps, and the streetcars all supported my adolescent thoughts and feelings with their mystic melancholy. Sibiu is a place made for the ambitious sorrow of youth, with its churches, reputation for the occult, venerable age, air of superiority and culture" (*ibidem* 160). The image of this magic town would not be complete without the author's presenting its personalities who, in their turn, brought their contribution to Sibiu's earning the reputation of a citadel impossible to be conquered by communist ideology. Thus,

Dracula or Vlad the Impaler was the first in this special gallery, his name being related to the impalement of half the town's citizens on stakes. The second well-known name was that of Baron von Bruckenthal, who remained famous in history not only for his love affair with the Austrian empress Maria Theresa, but also for the execution of Horia, one of the three leaders of a peasant rebellion in the country, inventing the rack for this very purpose. Nevertheless, the last on the list was Nicu Ceaușescu, the son of the Romanian communist dictator, whose torture chambers not only rivalled, but also surpassed the other two rulers' torture devices.

According to Codrescu (2005: 31), this old and mystical town represents an inexhaustible source of inspiration, its overall picture consisting of a multitude of different facets, i.e. the artist's childhood city; the one of his adolescence, full of poetry, girls, chestnut trees, and sex; the revolutionary Sibiu of the 1990's winter, or the one of June 1990, when the writer had the opportunity to meet his highschool friends. Although there are many pieces which help create the perfect representation of this city of the mind, there are also some unchangeable elements which give the town its special, unique air: "slanted roofs, windows opened like eyes in them, gothic church towers, twisty cobblestone streets, stairways, shady plazas, and tunnels between towers" (Codrescu, 1991: 226).

Bucharest also plays an important role in Codrescu's imagery, its projection being the very result of different descriptive instances, put together and filtered through the writer's memory. Thus, the first encounter with the city brings the author face to face with a depressing reality, an amalgam of cranes and unfinished concrete blocks of flats. But this image is soon contradicted by the writer's feelings and emotions.

In spite of the cold, there was an indefinite familiar smell to the street, not the diesel smell of Budapest, but something older: crushed linden flowers and smoke. Under the ice and snow were the idle footsteps of my old walks, the fallen leaves of adolescent autumns, the shadows of complicated Byzantine porticoes.... I had the momentary illusion that all I had to do was to start walking, that my footsteps would find the shadow of my old footsteps, and that if I followed my old path, I would somehow cancel time and be nineteen years old again (*ibidem* 80).

Just like Codrescu's home town, Sibiu, Bucharest has many facets, too, each and every contributing to the final, overall result. Thus, the city in winter (the very winter of the revolution when the writer decides to return home) is different from the same city seen during summer, with people walking lazily in the fragrant air of the evening, or resting peacefully on the Cișmigiu Park benches. At a close scrutiny, one can easily notice that the above mentioned representations of the two cities, Sibiu and Bucharest, are characterised by the same artistic attitude; their simple description in terms of shapes, colours, smells, tones, and physical details is far from being enough, the writer constantly making use of feelings, memory filtration and inner tensions in order to reach the final product, two cities situated on the borderzone between fiction and reality.

In an attempt to explain the reasons which stay behind the writers' constant resorting to such hybrid constructs, Pia Brînzeu (1997: 207) reaches the conclusion that

the contemporary heroes' fascination with the city usually starts as a result of an internal crisis. Whether it is synonymous with an uncertain identity, with the feeling of loss as to what space represents, or with a desire to survive totalitarian politics,

the initial moment of distortion frees creative forces, which in the end prove powerful enough to re-establish equilibrium. The new stability is transposed to the outer world in a process in which the imaginary city transcends individual destinies and gains cosmic force.

Leaving his country at the age of nineteen in order to free himself from the constraints and the rigidity of a communist dictatorship, Codrescu cannot forget his birthplace, the trauma of the forever lost universe activating all the creative energies of his memory and imagination. As he actually confesses,

there is an untranslatable Romanian word that expresses with great precision the kind of unbearable longing and nostalgia that grips one's heart when thinking of home. That word is *dor*. I have felt it many times. Nostalgia for the medieval squares of Sibiu steeped in golden light, longing for the outdoor cafés of Bucharest, drinking new wine, all of us young, intoxicated with poetry and song. I missed the smells of flowering linden trees, the blue reflections of deep mountain snow in the evenings, the old peasant villages that Ceaușescu's insanity almost wiped off the face of the earth. I missed the real fairy tales I was raised on. The story of the waters of life and death, youth without age, the tale of the sheep Mioritza that recites the cosmic poetry of the sky, the story of the poplars that grew pears... (1991: 177).

The conclusion one can easily reach in Codrescu's case is that the journalist's observations and speculations are constantly filtered through the poet's creativity and imagination, offering a series of unique interpretations that artfully combine fiction and reality into a perfect, unmistakable narrative discourse.

When speaking about *The Hole in the Flag. A Romanian exile's Story of Return and Revolution*, the writer (2005: 58) describes it as a detective novel whose suspense starts from the very beginning, when everyone believes in Romania's gradual transformation from a communist tyranny into a peaceful democracy, and culminates in the reporter's sudden awakening, the moment he sees his all dreams and hopes betrayed and stolen by the former subjects of the old communist regime. But this memoir is far from being a simple detective story. Much more than that, it is a real study of imagology, Codrescu's focus of attention, although oriented towards his homecoming and his very participation in the Romanian revolution, giving him the opportunity to create a real panorama of an entire nation and of a post-revolutionary country struggling to find its own way out of a bewildering context of lies and deceptions. Under such circumstances, the result is nothing but an accurate portrayal of the very concept of Romanianness, a perfect example of *alo-image*.

References

- Brînzeu, P., *Corridors of Mirrors*, Timișoara, Amarcord, 1997
Codrescu, A., *The Hole in the Flag. A Romanian Exile's Story of Return and Revolution*, New York, Avon Books, 1991
---, *Miracol și catastrofă. Dialoguri cu Robert Lazu*, Arad, Hartmann, 2005
Comănescu, D., "Andrei Codrescu pledează totuși pentru speranță", 1991, in *Contrapunct*, nr. 28, 12 July, p. 10.
Edwards, R., "Exile, Self, and Society" in Maria-Ines Lagos-Pope (ed.), *Exile in Literature*, USA, Associated University Press, 1988

- Gupta, A., James Ferguson, "Beyond "Culture": Space, Identity and the Politics of Difference" in Akhil Gupta and James Ferguson (eds.), *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology*, USA, Duke University Press, 1997
- Heidegger, M., "Letter on Humanism" in David Farrell Krell (ed.), *Basic Writings*, Taylor & Francis, 1978
- Iacob, L. M., *Etnopsihologie și imagologie. Sinteze și cercetări*, Iași, Polirom, 2003
- Lagos-Pope, M.-I., "Introduction" in Maria-Ines Lagos-Pope (ed.), *Exile in Literature*, USA, Associated University Press, 1988
- Leerssen, J. "Echoes and Images: Reflections upon Foreign Space" in R. Corbey and J. Th. Leerssen (eds.), *Alterity, Identity, Image: Selves and Others in Society and Scholarship*, Amsterdam, Rodopi, 1991
- ., "National identity and national stereotype" in Images – information – national identity and national stereotype. December 18, 2003
 [Online] Available at: <http://cf.hum.uva.nl/images/info/ology.html> [2007, December 29]
- Malkki, L. H., "National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees" in Akhil Gupta and James Ferguson (eds.), *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology*, USA, Duke University Press, 1997
- Mihăieș, M., *Cărțile crude. Jurnalul intim și sinuciderea*, Timișoara, Amarcord, 1995
- Naficy, H., "Framing Exile: from Homeland to Homepage" in Hamid Naficy (ed.), *Home, Exile, Homeland. Film, Media and the Politics of Place*, New York & London, Routledge, 1999
- Reaves, G., *Mapping the Private Geography: Autobiography, Identity, and America* North Carolina, McFarland Publishers, 2001
- Rushdie, S., *Imaginary Homelands*, London, Granta Books, 1991
- Said, E. W., "Reflections on Exile" in Russell Ferguson et al. (eds.), *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1992.

STANDARDIZATION REVISITED: APPROPRIACY, TRADITION, CONSISTENCY¹

Abstract: Standardization, formerly one of the foremost preoccupations of Romanian linguists, should be done by experts, without ignoring the reality of usage itself. The factors and influences acting on standardization (and conventionalization) are more or less formal, and their contribution can, at best, confirm and justify the trends in usage. Academics, linguists and teachers have a professional and spiritual, cultural duty: ensuring the accuracy of both use and adaptations, and pointing out confusion as far as misuse of words and structures is concerned, while fighting abuse. There are several categories of difficulties inherent in standardization, including paronymy. Establishing norms or standards, has, in our opinion, several degrees of applicability of the norm or convention. The authors supply such examples, and revise, while trying to assess, some types of standardization, as illustrated by common normative dictionaries such as DOOM². In the face of the unwanted action conducted by the prophets of linguistic standardization, who try to impose ad hoc, inflexible rules, and of etymological fallacy, the Romanian language (“la langue romane la moins fixée”) has the right to aspire to “the art of compromise”. If we compare and analyse the achievements of British and American lexicography in the field of standardization and didactics, if school does more in order to improve language standardization and cultivation, new and better practices could appear in this country, by turning to account the comparative-contrastive approach, and also interactive handbooks (in either printed or electronic format), and guides to correct Romanian and English.

Keywords: standardization, Romanian, English.

Standardization has been one of the most obsessive concerns of Romanian (applied and didactic) linguistics, at least over the last one and a half centuries. The following quotations can very well serve as mottoes for the present contribution, illustrating both the need for, and the pitfalls of, standardization and conventionalization in language: “Language issues are of interest to many people, although it would be legitimate that only a linguist, who has carefully studied its phenomena, should say the last word. However, the intellectual, the writer, those who, through the complex nature of their thought, use a rich vocabulary, full of shades and nuances, can give useful information or at least raise problems”. (...) “The meaning of a word is modified by changing the plane of thought, and language often benefits from some form variations supplied by mere accident”. (George Călinescu, in *Cum vorbim*, 1949). (...) “If our language were better established and settled within well-determined boundaries, like French for example, which is controlled by academic dictionaries and gilded through its old literature, then we would know too, as surely as the the French do, what is provincial, and what is solecism in our language” (G. Coşbuc, in *Despre literatură și limbă*, 1960, p. 117-121, *apud* Bulgăr, 1976).

The need for standardization. In fact, everybody knows that change in language is not only inevitable – in other words, natural – but also a welcome side of an idiom’s very existence / life. Change occurs mainly in the vocabulary, by the penetration of neologisms from other (cultured) languages, but also through coining new terms, by means of the own internal mechanisms of the idiom in question.

¹ Constatin Manea, University of Piteşti, kostea_m@yahoo.com; Maria-Camelia Manea, University of Piteşti, camelia_manea2005@yahoo.co.uk

This is, actually, the predilect domain of the action of standardization factors (and, sometimes, normalization and conventionalization), which are more or less official and formal, and whose contribution can, at best, confirm and justify the various trends in usage. Words appear in a language even without the “consent” given expressly or formally by linguists. Here is an illustrating quote from a linguistic standardization manual: “The evolution of language is not dictated by academicians, linguists and teachers of Romanian. It depends on the speakers of the Romanian language. Adjustments and use/usage are formed and consolidated spontaneously. Still, academics, linguists and teachers have a professional and spiritual duty: they must ensure the accuracy of both use/usage and adaptations, and should point out any possible confusion as far as misuse of words is concerned, while fighting abuse”.

The definition of standardization / norm-setting (Rom. *normare*) is in keeping with the second of the two senses of that word, in most common dictionaries of contemporary Romanian: v. (a) *norma* “NORMĂ, *normez*, vb. I. Tranz. **1.** A determina cantitatea de muncă necesară pentru efectuarea unui produs, pentru executarea unei operații sau o cantitate de produse care trebuie să fie obținută într-o unitate de timp în anumite condiții tehnico-organizatorice. * A stabili cantitatea de materie primă, de combustibil etc. necesară pentru obținerea unui produs. **2.** A supune unei norme (**1**), a stabili ceva prin norme. - Din *normă*. (DEX²)”. See also: “NORMĂRE, *normări*, s.f. Acțiunea de a *norma* și rezultatul ei. - V. *norma*. (DEX²)”.

In the 1890s, Titu Maiorescu said, “The only rationale allowed in this area is the use made by the common people, which makes the law, and has always its blessed cause, more profound than that of the philologists. (...) Individual form has to be removed, and usage must be received as the higher law.” The difficulty inherent in standardization is, and has always been evident for both specialists and laymen. For example, there are cases of paronymy, as one would say, “contextual-semantic”, or “of use” (cf. the notion of *usage*). In an older dictionary of errors and lexical pitfalls, published in the 1980s by Silviu Constantinescu, we come across lots of such terms. Here are some (extreme) examples: *acoperiș*, *acoperământ*, *patent*, *patentat*, *datori*, *datora*. Difficult words are in abundance, e.g. *arbaletrier* s.m., s.n. [și DEX²].

Ticklish issues. Norm-setting in dictionaries. The possibility of standardization, i.e. establishing norms or standards, has, in our opinion, several degrees of applicability of the norm or convention, e.g. *vreun*, *niciun*; *odată*, *o dată*; *Coreei*, *ideii*, *încălțăminte*, *îmbrăcămînții* / *îmbrăcăminte*; very much like the contribution of: analogy, morphophonemic analysis; etymology, etc. This runs parallel to the idea of inconsistency, intrinsic to Romanian it seems, e.g. *bunăvoinței* – but *relei-voințe*.

In the past, there occurred plural forms of neuter nouns such as *recensământuri* (cf. the now folksy, obsolete forms *mormânturi*, *palaturi*). Or: “Când promiscuitatea *sexurilor*, impusă de împrejurări, răstoarnă barierele materiale...” (Constantin Argetoianu, quoted in *Magazin istoric*, July 2011, p. 85). Similarly, we have heard even forms like *aeropoarte*; *niște baluștri*. However, in a translation made in the late 1960s (from Upton Sinclair’s *King Coal*), the only plural forms for *vagonet* was *vagonete* (cf. the “technical” variant *vagoneți*).

Here are some examples of form-and-sense variants: *conversiune*, for which DEX² does not even give the possible variant *conversie*; incidentally, we heard the form *conversie* used by an otherwise educated man in the sense of Eng. *conversion* (i.e. Rom. *convertire* [“a cuiva la o credință, etc.”]). DOOM² glosses *conversie* in the sense of “recalificare”, and *conversiune* in the sense of “schimbare”. Another series of more special / difficult paronyms, at the border between semantics and form, is no doubt the sequence *reflexie* (with the DEX² variant *reflexiune*), *reflecție* (with the DEX² variant *reflecțiune*), to which one can easily associate even the noun *reflectare*. Additionally, there is *reflex* (with the obsolete “(inv.)”

variant *reflect*, supplied by DOOM²). The noun *nucleu* has two plural forms in DOOM²: *nuclee*, and *nuclei*, glossed, respectively, as “s.n. / (med.) s.m. [...] pl. n. *nuclee*/m. *nuclei*”.

In DOOM² one can find *bun-gust* (which is glossed separately from *bun gust*), but the authors failed to gloss *prost-gust*. Similarly, let us compare *bunăvoință* and *rea voință*...

The same inconsistency of the usage, defying the rules of analogy, meets us when etymology is involved, alongside historical and cultural matters, e.g. *Cristos* is glossed as (rare) – so, a rare, infrequent variant for *Hristos* ... but there is only one form for *Antihrist*. This is when the various criteria of spelling come into play: the phone(ma)tic criterion, the etymological criterion, the criterion of tradition, and the symbolic criterion. Still, the rules of analogy and the intrinsic phonetic tendency of contemporary Romanian (spelling) should point to the simplest solution, i.e. spelling *Isus Cristos*, rather than *Iisus Hristos* (cf. also *creștin*, *creștinism*).

Some more special cases: *aspirin*, *statuă*, are not even glossed as obsolete or outdated, though they are clearly superannuated, i.e.... obsolete. (Moreover, they can be considered, possibly, historical forms, which however is not the field of such dictionaries). There are trends in pronunciation that are becoming quite common: In fact, a lot of people actually say *audit*, not [a-u...]. People also pronounce (and often wrongly, especially speakers with a lower level of training) *acvilă*, besides the allowed / correct form, *acvilă*.

The field of phonetic variation supplies scores of examples illustrating variants that are treated equally, as it were, as variants that are given as “parallel forms of a term”, e.g. *aherontic/acherontic*, *angelică / anghelică*, *apropo/ aproupou*, *atriu / atrium* (while dictionaries, e.g. DOOM², usually give the precedence in use of one of the respective variants). At times, the indication “vezi” (“see”) is supplied, referring the user to the variant that is preferred by usage, e.g. *abstracțiune*, *Acheron*, *aconit*.

At other times, some variants such as *amplonia* are marked as “old-fashioned”, “informal”, etc., e.g. *acolo* is glossed as “înv.” (old-fashioned); *atuncea* is marked as “pop.”.

A special case is represented by the spelling and / or pronunciation variants of foreign words such as *acvatinta / acvatintă*, *Apolo / Apollo* (marked as “Latin form” in DOOM²).

On the other hand, the (rather vacillating) letter-to-sound relationship in Romanian has failed to impose consistent usage rules – e.g., in one of Topîrceanu’s poems, a parody after Mircea Dem. Rădulescu, *buduar* (cf. *trotuar*!) rhymes with... *lavoar*. Cf. also the treatment of the letter *u* in French loan words: *birou*, *piuneză / pioneză*, *turcoaz*, *tutu*.

As a matter of fact, the field of pronunciation is subject to, and seemingly torn between, several trends and drifts: ● euphonization, e.g. *ampulă*; ● observing cultural tradition, e.g. *Pekin* (as “înv.”, i.e. old-fashioned spelling variant for *Beijing* – though we think both usage and the compilers of the dictionary could have considered, as the first choice, the pronunciation that comes closest to the source-language, Chinese: [‘pei’tsin]); ● surrendering to the arbitrariness of sheer use, e.g. *anoșt/ānost* (though we think that the fact that DOOM² gives only *avārie*, completely giving up *avarie*, utterly contravenes the principle of etymology).

There are also cases of sheer omission: DOOM² does not even mention / gloss the (quite frequent) term *yankeu / iancheu*...

Even if it is perfectly true that *the use makes the norm*, solecistic trends, artificial, illogical forms and meanings, barbarisms (or infelicitous, *misshapen*, *ungrammatical* structures, that is to say inconsistent with the general system of the language, those meanings that are arrantly unetymological, and so illogical with respect to the evolution of the range of meanings of the term in question, etc.) must be, when and if possible, corrected, and stopped, checked, or stalled... mainly through education (e.g. “eu, ca și inginer...”, “trebuie că el a fost acolo...”, syntactic or semantic calque on English structures, terms like *locație*, etc.).

Sometimes, that generates ambiguity problems, hence on the semantic-(etymo)logical plane, e.g. “trebuie să fie [la mașinile de epocă, recondiționate] totul cât se poate de *original*” = “in [vintage cars, when revamped] should look as *original* as possible”. (It can mean = (1) “(ca / ca de) la origine”; (2) “inedit”; i.e. (1) “(as if in the original form”, (cf. “originally, initially”); (2) “original, novel”). Similarly, the vague/fuzzy sense, the vagueness, impropriety, in the semantic (and etymological) evolution of some neologisms literally abounds, e.g. *decadă*, *duzină* [de chibrituri]; cf. (British and American) English *billion*, *arrant* mistake, etc.

Moreover, in the field of Romanian language standardization and cultivation, there is a plethora of people with no real scientific or pedagogical vocation (whom we may call “uncalled-for prophets of linguistic standardization”), who seek to impose “rules”, or rather *ad hoc* rules, often accompanied by extreme inflexibility, stemming mostly from a type of logic which could be valid as a matter of principle, but is unfortunately extremist and, especially, uncovered by what might be called “the spirit”/ “soul” of the language. This disproportionate and totally regrettable type of voluntarism, which intends to replace the internal logic of the language system with a personal benchmark of dubious origin, can be perceived in various books and manuals of Romanian language and linguistic cultivation, in some school guides to usage, etc. In marking pleonasm and redundancy, for example, some Romanian teachers merely censure various expressions, based on the way the central terms in their make-up are defined, as such definitions can be found in different dictionaries (definitions which are based, sometimes and very naturally, on synonymy as well). Many so-called pleonasms, condemned as such in a number of books that deal with language standardization are either venial or frequent context-dependent expressions, or else dependent on the need for clarity, or are questionable. In fact, the unwarranted recourse to etymology in establishing the accuracy / correctness of a term or phrase (i.e. misusing the diachronic dimension of language) can only lead to abuse – what in English linguistics is called the *etymological fallacy*. “When people object to the way a word has taken on a new meaning, they usually appeal to the word’s history (or etymology) for support. The older meaning, it is said, is the ‘correct’ meaning. (...) It is fascinating to trace the changes in meaning which have taken place, but this should not lead us to condemn new senses, and to keep old senses artificially alive. Etymology is never a true guide to meaning. To believe the opposite is to engage in the ‘etymological fallacy.’” (Crystal 1989: 42-43).

Special cases in Romanian. That the Romanian language (“la langue romane la moins fixée” in Alf Lombard’s words) still sees enough hesitation in standardization of forms, is common knowledge (and this is the most obvious in the field of neology) – see also the position of Garabet Ibrăileanu, quoted by Bulgăr (*ibidem*): “In terms of unification of our literary language, neologisms pose a serious problem (...) In fact, we have “*curte*” and “*ogradă*”, and we also have “*nație*” and “*națiune*”, “*concesie*” and “*concesiune*”, “*chestie*” and “*chestiune*”. Obviously, a fixed literary language could not accommodate both forms. Two forms can only occur when they refer to different concepts, as distinct terms, e.g. as “*porție*” și “*porțiune*” (“*serving*” and “*portion*”), etc. (...) Or [there may be] some hesitation, such as “*costă*” și “*coastă*” (verbul “*a costa*”), “*triumfă*” și “*triumfează*” etc. (...) Now, what will remain in the literary language? “*Nație*” or “*națiune*”? (...), “*costă*” or “*coastă*”? It seems that “*nație*” (...) and “*costă*”.

But it is equally true that, in addition to “setting milestones”, standardization also involves what might be called “the art of compromise”, hence finding an “intermediate” model meant to secure the effective functioning of the national language, resulting from unambiguity and regular behaviour, analogical organization; a model characterized therefore by full logic and predictability, while at the same time generating form and style freedom and flexibility, vitally

needed in order to ensure the variety and richness of shades and nuances of linguistic expression itself.

It is in fact through such *mistakes* and hesitations as the above-mentioned ones that Romanian has become what it currently is – no less than the other Romance languages (which are, however, essentially analytic). To illustrate the trend, let us consider solecistic and hyper-analytic forms and structures like: “i-am dat cartea omului *ăla*”, “cartea e a lui *Maria*”, “capacul *de la casetă*”, “*dă* cărțile *la băiatul ăla*”, and even “*al lui ăla / ălălăl*”, “*a lui cine este cartea*”.

Even in a language fixed for centuries, like French, a staunch promoter of academicism in linguistic standardization, variations and alternative functional forms, or free variants, can be found, which are generously described in the guides “*du bon usage*”, e.g. *ciels* and *cieux*, *aïeux* and *aïeux*, etc.

In total contradistinction, we must say, stands a language like English, where variants (be they morphological, phonetic or graphic) absolutely abound, or Danish, where, after our information, general dictionaries (and also didactic dictionaries) of language are reprinted, or recast and duly completed, in accordance with all the current linguistic novelties, as frequently as every two to three years. The situation of language standardization in English means an activity rather “implicit”, characterized by: openness (i.e. transparency and feedback), practical orientation (i.e. user-oriented products, and an applied didactic character). Dictionaries (which are a publishing priority, in addition to big business) are vying to describe the various valencies and shades of the terms glossed, be they semantic-functional, grammatical, stylistic and functionally didactic.

The tradition of norm-setting in Romanian has been a filtering and selection activity, but also an action of a cultural type. As a result, only certain forms of language have survived. Here are some examples of options which, today, are unanimously considered obsolete, not recommended, or at least highly infrequent, culled from the inter-war novel *Întunecare*, by Cezar Petrescu, vol. II: “Toți raționează, discută, expun teorii, *exaltă!*” [used intransitively], “...miros de dezinfectante și *onguente*” (p. 60), “pentru a trăi *incoherența* vedeniilor din somn” (p. 64), “nu poți arunca *chiștocurile* în dreapta și în stânga” (p. 66), “Acum vor fi toți *ruini* grandioase...” (p. 71), “uniformă cu *buzunări numeroase și enorme*” (p. 85); “exclamațiile doamnei cu *lorgnon*” (p. 86), “pachetul cu *șocolată*” (p. 86), “glasuri și *tuset*, gemete...” (p. 90), “*Adineaori*, adunat în el...” (p. 94), imaginea (...) clară a orbitei și a *lipitoare*” (p. 99), “*Îți închipuiești* ce operează de un an!” (p. 100), “obiectele supuse *ordinei*” (p. 103), “*cicatricele*” (p. 103, p. 123), “Revoluția mondială e o *mașinațiune* francmasonică” (p. 135), “– Ne-am îndepărtat de la *chestie*...” (p. 136), “hermafroditism” (p. 141), “un fruct al *depravației* omenești” (p. 140), “șerpi balansându-și *otgoanele*...” (p. 149), “Se opri să scoată [=extragă] *un planet*” (p. 149), “desperare” (p. 151), “pasărea [i.e. the parrot of the man selling horoscope lots] a devenit (...) *Pythie* cu tarif moderat, pentru toate pungile plebee” (p. 151), “...țigărilor *incombustibile*...” (p. 162), “pecetlui *pacturile* cu câteva kilograme de vin” (p. 173), “moară cu motor *de benzină*” (p. 174), “...pe urmă să-ți *manifestezi* impaciența” (p. 182). Similarly, Calistrat Hogaș wrote (and most probably pronounced) *aoreolă*, and used such constructs as “simțul *potențiat* al urechii tale”.

Sometimes, semantic issues, often implied by the existence of variants, pester us, both specialists and laymen: “Domnișoara dădu sec drumul *ghilotinei*” [i.e. sash window] (p. 184), “începu să completeze coloanele unui *tablou* [i.e. table, chart]” (p. 184), “Poate vrea să *dreseze* [i.e. draw] și un proces-verbal?” (p. 215) (*Întunecare*, by Cezar Petrescu, vol. II).

One can find, in such literary texts produced in the interwar period, plenty of variants that are now erroneous, not recommended in use, e.g. “Mirosul plebeu de varză pătrundea cu stăruința *suvenirilor* de internat, de cantină, de cazarmă” (*ibidem*, p. 191), *măntăli*, *mușămăli* (p.

195), “*bariz untdelemnii*” (p. 212), “...un pahar de vin din care zugravul înfățișase în același timp fundul, gura și o *secție* [i.e. cross-section] transversală” (p. 255), “astfel, *resignat*, merse să se piardă în anonimatul cel de toate zilele.” (cf. French *résigné*) (p. 274), *resignare* (p. 204), “cu toată setea mea de *afecție*” (p. 287), “despre celelalte continente, care se vor ridica să ne *extermineze* cu armele create de noi...” (p. 324).

If we devoted attention to the changes operated by the linguists working for the Romanian Academy to the forms glossed by DOOM¹, we found they are virtually all justified, being of current use, e.g. *acciză*, *container*, *Paște*. (Still, if one devotes closer attention to such nouns like *accize*, and compares them with similar English terms, e.g. *archives*, glossed in COLL as “often pl.”, or *precincts*, *premises*, etc., it is to be wished that nouns likely to mean different things according as they are in the plural vs. singular, or nouns semantically recategorized in point of grammatical number, should be treated more seriously in Romanian dictionaries, as well. For instance: Plurale tantum → singular, as in the examples above, or Uncountable → plural (in the sense of “kinds, types, sorts, assortment”, e.g. Rom *cărnuri*, *mătășuri*, etc.).

In the context, it should be said that there are mistaken or puzzling plural forms in most common dictionaries of contemporary Romanian. For instance, the term *albigens*, which we believe is commonly used in the plural, traditionally assuming the form *albigenzi* (e.g. *cruciada contra albigenzilor*), cf. COLL “*Albigenses* members of a Manichean sect that flourished in S France from the 11th to the 13th century”. (DEX² gives neither *albigenzi* nor *albigensi*).

In fact, most ticklish issues of Romanian morphology / grammar are liable to mistakes, or erroneous / superficial glossing in dictionaries: for example, from the two variants, *alică* and *alice*, the former is recognizably colloquial, or else a bit folksy. Sometimes, the mistaken forms occur in translations, e.g. “(al) unei *ginte*” (*Moș Goriot*, trad. Victor Vasilache, p. 178); at other times, the source of the solecisms is hypercorrection, e.g. **reminescență*, instead of *reminiscență*, **cnezi*, instead of *cneji* – cf. the would-be singular form **obed* (refashioned after pl. *obezi*). It is also true, however, that a number of refashioned or (analogically) simplified forms have managed to acquire specialized meanings, e.g. Gen./Dat. *sorei* ‘of the / to the nurse’ (vs. *surorii* ‘of the / to the sister’ – according to DOOM²); however, and consequently, the following quotation is solecistic: “Cel de-al treilea secret de la Fatima dp moartea *sorei* Lucia” (The possibility for Gen./Dat. *sorei* to evolve as another specialized form-meaning of *soră*, in the sense of “călugăriță” / “nun”, seems rather distant, though).

The example set by English (complex) dictionaries. In most English dictionaries, the special notes dedicated to usage are not only numerous and detailed, but also made to agree by means of multiple references (i.e. they are *cross-referenced*). Especially the latter feature shows special concern for the real needs (sometimes very stringent and quite varied, though often rather divergent) of the common user – who, more often than not is not even a native speaker of English. The range of the normative specifications is very broad: weak / strong forms, difficult issues of agreement between subject and predicate, the forms of comparison in adjectives and adverbs, irregular and / or specialized verb forms, transitive use vs. intransitive use, using or not the progressive / continuous aspect, using or not the passive voice, use of specific prepositions, use of tenses and moods, the mandatory nominal determiners. One can still object by invoking the relative laxness of the acceptance (by merely glossing them) of unrecommended forms (which are “specified as such in the text as *Improper (use)*, or else “marginalized” into the *Usage Notes*, which have, as a rule, the following typical content: “*To* is the preposition now normally used with *averse* (*he was averse to giving any assistance*), although *from* is often used with *averse* and *aversion* and was at one time considered to be grammatically correct”, or start with: “Careful users of English should...” (COLL).

For illustration, we copied all noun-verb agreements marked by a comprehensive didactic English dictionary (viz. the *Collins Dictionary*) as: (1) “plural”, (2) “often plural”, (3) “usually plural”, and (4) “sometimes plural”, e.g. **(1)** *communication* ... 5. (pl) Military. the system of routes and facilities by which forces, supplies, etc., are moved up to or within an area of operations; *element* ... 12. (pl) atmospheric conditions or forces, esp. wind, rain, and cold: exposed to the *elements*. 13. (pl) the first principles of a subject; *figure* ... 4. (pl) calculations with numbers: *he's good at figures*; *ground* ... 3. (pl) the land around a dwelling house or other building. **(2)** *accessory*... 2. (often pl) a small accompanying item of dress, esp. of women's dress; *accomplishment*... 3. (often pl) skill or talent. 4. (often pl) social grace, style, and poise; *act*... 4. (often pl) a formal written record of transactions, proceedings, etc., as of a society, committee, or legislative body; *affection*... 2. (often pl) emotion, feeling, or sentiment: *to play on a person's affections*. **(3)** *action* ... 5. (usually pl.) conduct or behaviour; *address* ... 11. (usually pl.) expressions of affection made by a man in courting a woman; *appointment* ... 5. (usually pl.) a fixture or fitting; *atrocities* ... 3. (usually pl.) acts of extreme cruelty, esp. against prisoners or civilians in wartime; *attention* ... 4. (usually pl.) an act of consideration, courtesy, or gallantry indicating affection or love: *attentions given to a lover*. **(4)** *bucolic* ... 1. (sometimes pl.) a pastoral poem, often in the form of a dialogue; *cloister* ... 2. (sometimes pl.) a place of religious seclusion, such as a monastery; *day* ... 4. (sometimes pl.) a period or point in time: *he was a good singer in his day*; *in days gone by*; *any day now*; *exercise* ... 6. (sometimes pl.) Military. a manoeuvre or simulated combat operation carried out for training and evaluation; *ground* ... 4. (sometimes pl.) an area of land given over to a purpose: *football ground*; *burial grounds*; *hope* 1. (sometimes pl.) a feeling of desire for something and confidence in the possibility of its fulfilment: (...) *their hopes were dashed*; *limit* 1. (sometimes pl.) the ultimate extent, degree, or amount of something: *the limit of endurance*.

This is what we may call exemplary consciousness from the authors of such grammaticized, didactic dictionaries, e.g. COLLINS glossing Pluralia Tantum, Collective, and Abstract mass nouns: *black measles* pl. (often functioning as sing.) a severe form of measles characterized by dark eruptions caused by bleeding under the skin. *vermin* 1. (functioning as pl.) small animals collectively, esp. insects and rodents, that are troublesome to man, domestic animals, etc.; *polemics* (functioning as sing.) the art or practice of dispute or argument, as in attacking or defending a doctrine or belief; *waterworks*: 1. (functioning as sing.) an establishment for storing, purifying, and distributing water for community supply. 2. (functioning as pl.) a display of water in movement, as in fountains. 3. (functioning as pl.) *Brit. informal euphemism*. the urinary system, esp. with reference to its normal functioning: *he has trouble with his waterworks*. 4. (functioning as pl.) *Informal*. crying; tears. ... *elite* or *élite* (sometimes functioning as pl.) the most powerful, rich, gifted, or educated members of a group, community, etc. *folk* 1. (functioning as pl.; often pl. in form) people in general, esp. those of a particular group or class: *country folk*. 2. (functioning as pl.; usually pl. in form) *Informal*. members of a family. 3. (functioning as sing.) *Informal*. short for *folk music*; *irons* pl, n. fetters or chains (often in the phrase *in or into irons*); *matins* or *mattins* (functioning as sing. or pl.); *pair*¹, pl. *pairs* or (functioning as sing. or pl.) *pair*: 1. two identical or similar things matched for use together: *a pair of socks*; *club* ... 10. (b) a card with one or more of these symbols or (when pl.) the suit of cards so marked. *diamond* ... 3. (b) a card with one or more of these symbols or (when pl.) the suit of cards so marked. An extra-special case, among other similar words, is *sounding*² 1. (sometimes pl.) the act or process of measuring depth of water or examining the bottom of a river, lake, etc., as with a sounding line. ... 3. (often pl) measurements taken by sounding. 4. (pl) a place where a sounding line will reach the bottom, esp. less than 100 fathoms in depth.

Most of these nouns are further marked as: (a) Representative of regional / dialectal English, British English, or North American English: *ABC*¹ ... 3. (often pl, in U.S.); *ankle sock* (often pl) Brit. a short sock coming up to the ankle. U.S. term: *anklet*; *bencher* (often pl) Brit. 1. a member of the governing body of one of the Inns of Court, usually a judge or a Queen's Counsel. 2. See *backbencher* ["Brit., Austral., and N.Z., etc. a Member of Parliament who does not hold office in the government or opposition"]; *cantrip* Scot. 1. a magic spell. 2. (often pl) a mischievous trick; *cleck*² South Wales dialect. (often pl) a piece of gossip; *cracknel* ... 2. (often pl) U.S. and Canadian. crisply fried bits of fat pork; *dab*¹ ... 3. (often pl) Chiefly Brit. a slang word for fingerprint; *dimmer* ... 2. (often pl) U.S. (a) a dipped headlight on a road vehicle. (b) a parking light on a car, etc.

(b) Representative of informal or slang English: *brain* ... 3. (often pl) Informal. intellectual ability: *he's got brains*. 6. (usually pl; functioning as sing.) Informal. a person who plans and organizes an undertaking or is in overall control of an organization, etc.; *bug* ... 6. (often pl) Informal. an error or fault, as in a machine or system, esp. in a computer or computer program; *cheek* ... 3. (often pl) Informal. either side of the buttocks; *conniption* (often pl) U.S. and Canadian slang. a fit of rage or tantrums; *frill* ... 5. (often pl) Informal. a superfluous or pretentious thing or manner; affectation: *he made a plain speech with no frills*.

(c) Representative of technical English: *average* ... 5. (often pl) Stock exchange. a simple or weighted average of the prices of a selected group of securities computed in order to facilitate market comparisons; *bulwark* ... 3. (often pl) Nautical. a solid vertical fencelike structure along the outward sides of a deck; *chatel* 1. (often pl) *Property law*: (a) *chatel personal*. an item of movable personal property, such as furniture, domestic animals, etc. (b) *chatel real*. an interest in land less than a freehold, such as a lease; *dilapidation* ... 2. (often pl) *Property law* (a) the state of disrepair of premises at the end of a tenancy due to neglect. (b) the extent of repairs necessary to such premises; *disregard* ... 2. (often pl) Social welfare. capital or income which is not counted in calculating the amount payable to a claimant for a means-tested benefit; *limber*³ (often pl) Nautical. (in the bilge of a vessel) a fore-and-aft channel through a series of holes in the frames (*limber holes*) where water collects and can be pumped out.

(d) Representative of other style and register levels: *embrace* ... 2. (often pl) Euphemistic. sexual intercourse; *intimacy*. ... 2. (often pl) Euphemistic. sexual relations; *ingoing* (often pl) English law. the sum paid by a new tenant for fixtures left behind by the outgoing tenant.

(e) Archaic terms: *ambage*, pl. n. *ambages*, *Archaic*. (often pl) circuitous, secret, or tortuous paths, ways, thoughts, etc.; *commendation* ... 3. (often pl) Archaic. a greeting; *fumet*² (often pl) Archaic. the dropping of a deer; *housing*² (often pl) Archaic. another word for *trappings* (sense 2).

(f) Rare terms: *chiffon* ... 2. (often pl) Now rare. feminine finery; *criminality* ... 2. (often pl) *Now rare*. a criminal act or practice; *substantial* (often pl) Rare. an essential or important element.

(g) Special (e.g. historical, cultural) meanings: *Border, the* 1. (often pl) the area straddling the border between England and Scotland; *campo*, pl -pos (often pl) level or undulating savanna country, esp. in the uplands of Brazil; *collection* ... 6. (often pl) (at Oxford University) a college examination or an oral report by a tutor; *Galilean*¹ ... 2. ... (b) (often pl) a Christian; *hulk* ... 4. (often pl) the frame or hull of a ship, used as a storehouse, etc., or (esp. in 19th-century Britain) as a prison.

(h) Mainly occurring in phrases: *end* ... 8. (often pl) a remnant or fragment (esp. *in the phrase odds and ends*); *screw* ... 13. (often pl) Slang. force or compulsion (esp. *in the phrase put the screws on*), etc.

Of course, there are wrong or at least puzzling choices in such dictionaries, too, e.g. “*literati* literary or scholarly people” (COLL – without any indication to a possible singular form!); or the rather confusing sense-and-grammar glossing of *data*, *datum* in didactic dictionaries such as *MacMillan* or *Longman*.

Further lexicographic and didactic considerations. As specialists in teaching English and Romanian (mainly as a foreign language), we consider that the proliferation of regulatory instruments (handbooks, dictionaries) of this complex type in Romania would be in fact a chance for every user (student or not) willing to improve their Romanian language skills, or to properly learn and practice with the “traps” of Romanian grammar and vocabulary; and also for teachers, who will have an appropriate, flexible and generous tool in their work. The basic idea / premise of the present article is interdisciplinary, joint action, along the coordinates of applied linguistics, of linguistics of a fundamental-theoretical and normative-prescriptive type, of language didactics, turning to account the comparative-contrastive approach (even at the relatively modest level of compiling didactic dictionaries and teaching guides). Any activity, including language standardization and publishing teaching-lexicographic instruments, can be improved by adopting what is better – in terms of appropriateness and efficiency – in the others’s practice (i.e. in the similar work carried out in teaching other languages).

Openness to the experience of other teachers can only be beneficial, no less than the human feature that we may call “cognitive restlessness” (so typical, we believe, of any true researcher or scientist), i.e. that fresh sensibility to the aspects of the new – even if they sometimes seem petty, insignificant – and also, the linguist’s accepting with humility the very status of a collector of linguistic *ephemeris*. We think it is good to make the presentation, analysis and standardization of language material not only in accordance with the (purely) prescriptive principle, but also based on the descriptive valences (manifest at the synchronic, horizontal level). Needless to say that any overview / general presentation needs shades and variants. It is a pity (and also rather dangerous) that the principle of *tertium non datur* should be applied strictly, rigidly – when it is clear that there are variations in use.

In this context, there are many terms that pose real problems to the common speakers of the Romanian language, though not only to them. There are many cases of paronymy that are often confused, e.g. *accept* și *accepțiune*; problematic plurals, e.g. *festivale* and *festivaluri*, *sătuțe*, etc. (see also above). In point of variety, we can talk about both the diastatum type, and the diachronic type. For example, until quite recently, practically all cultured-sounding speakers would say “în cele mai bune *condițiuni*” (instead of *condiții*).

Accuracy or correctness is actually not opposed tyrannically to the existence of variants, without which the (natural) flexibility of the language system would be seriously affected. And we have to admit that DOOM² makes admirable efforts to include the variants of the terms glossed, in as articulate and explicit a manner as possible.

Moreover, DOOM² scrupulously deals with the question of marking style and register. Thus, thousands of terms are glossed as formal, literary, informal, colloquial, popular, dialectal or regional, obsolete, rare, jocular, etc.

One can make a few remarks with regard to the form variants of the terms recorded. They are quite numerous: spelling variants, morphological variants, etc. Many terms (mostly foreign words), which pose problems of pronunciation, have received a correct and relevant treatment, including phonetic variants. Of course, there are also questionable choices or variants. For example, the phonetic indications for the terms derived from English are not always given in a felicitous manner.

Finally, we can ask ourselves a few questions of principle, such as: who is the one called to give the “endorsement” for words (still) violently neological, and semantically

problematic (such as *vocal*, *locație*, *versatil*, *decadă*, etc.) that are entering the vocabulary of the language? What is the relationship between *use* and *tendency* (cf. *norm* or *rule*), in terms of standardization? (We can think of numerous examples of *dead words* lying in the “cemetery” of former neologisms, terms that were finally rejected by the use of language: e.g. in the writing of G. Călinescu, E. Lovinescu, C. Petrescu, etc.).

To make things worse (cf. the interplay of *standardization*, *convention*, and *authority*, etc.), we can add that, sometimes, standardization can adopt a rather ideological, even political shade, in which case linguistic authority tends to be official. Words like *burghezie* (cf. *clasa mijlocie*), *speculă*, *speculant* (cf. *speculator*, *speculație*), *exploatație* (cf. *exploatare*, *exploatare*), *nomenclatură* (*comunistă*), *economie politică*, *poliție* (and / vs. *miliție*), and even *departament* (cf. *catedră*, *secție*), *democrație*, *imperialism*, *imperialist* are becoming ideologically marked. Interestingly enough, the term *europoid* has been gradually substituted for by the English/American-sounding *caucazian* “a member of the race of people with white or pale skin”, a real “ghost word” in Romanian, heavily made use of in superficial translations from English, mainly by the recent media, though *absolutely no* Romanian dictionary (i.e. DLRM, DER, DEX¹, DEX², DE, DLRC, MDN) glosses it in that sense. On the other hand, DER (1966) glosses only the plural form *europoizi*, DE (1996) glosses *europid* and, as “improper use”, *europoid* (sic!), while MDN (2000) glosses both *europoid* and *europid*.

Some current (editorial, cultural) practices are unfortunately rather artificial and distorting. For instance, in the name of “standardization”, various changes or “adjustments” have been made in the works of famous, *canonical* authors, especially poets (v. the “scholarly” editions of Eminescu’s poetry, where, for instance, *sînt*, rhyming with *pămînt*, is spelt, in a 1960s *Lyceum* edition, as... *sunt*; or, in a 2011 edition of Topirceanu’s poem cycle *Balade vesele și triste*, published by Adevărul Publishers, *vânt* rhymes with *sunt*). The same “etymological” spelling can be encountered in various elementary school textbooks, e.g. “ce *oiu* fi zis”, “un *biciu*”, etc., in texts excerpted from Ion Creangă’s stories... So, was Caragiale not entitled to mockingly spell *icre moi* (i.e. *icre moi*), *□idul* (i.e. *zidul*), and *Eleutheriu Poppesco* (i.e. *Lefter Popescu*)?

Concluding, we can state that the work of cultivating language largely overlaps with the need for its standardization. The latter, very much as the cultural attitude that it must necessarily generate, still faces a difficult task, especially in the specific context where the interest that the members of society take in cultural matters appears to decrease rapidly. On the other hand, imposing the authority of those called to cultivate language, the ecological attitude to language usage should not be tantamount to imposing a dictatorial attitude. Any tool in the domain, designed and built with honesty, accuracy and wisdom by the experts, is welcome in an absolute way. The principle of continuity, in the history / existence of language itself, is a matter of self-preservation, after all.

Be it as it may, school, scholarly and academic institutions alike, are called to do much more along the lines of language standardization and cultivation: for example, special classes devoted to cultivating (or the *ecology* of) the national language, not only in the first seven or eight years of elementary school, but also in high school (up to grades 9-10 at least), where complex expression exercises should be used – not only vocabulary drills, but also exercises of recognizing and correcting common / frequent errors, practice and drills of discourse construction (including the famous *rephrasing tests*, which are actually instances of “syntactic synonymy”, and *jumbled texts*), or special exercises (starting, in fact, from cases of Word Formation, using, for example – and especially – the kind of learned, affix-like, combination forms called *afixoid* in Romanian linguistics), as well as recognition / etymological awareness tests. Why shouldn’t we, Romanians, compile, for instance, an interactive handbook (in printed

or electronic format), something useful like a *Guide for learning Romanian* or a *Guide to the main Romanian language traps*?

References

- Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Gramatica limbii române – I – Cuvântul*, București, Editura Academiei Române, 2005.
- Bulgăr, Gheorghe, (ed.), *Scriitori români despre limbă și stil*, București, Editura Albatros, 1976.
- The Collins Dictionary of English. Electronic edition*, CollinsHarper Publishers, 1993 (COLL)
- Crystal, David, *The English Language*, Penguin Books Ltd., Middlesex, England, 1989.
- Dicționar enciclopedic*, Editura Enciclopedică, București, 1993 (vol. I), (DE)
- Dicționar enciclopedic român*, Editura Politică, București, 1963-1965 (vol. I-IV), (DER)
- Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Editura Academiei R.S.R., 1975, (DEX¹)
- Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Editura *Univers enciclopedic*, 1998, (DEX²)
- Breban, Vasile, *Dicționar al limbii române contemporane*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980, (DLRC)
- Dicționarul limbii române moderne*, Editura Academiei Republicii Populare Române, București, 1958, (DLRM)
- Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, Ediția a II-a revăzută și adăugită, București, Editura *Univers Enciclopedic*, 2005, (DOOM²)
- Forăscu, Narcisa, Popescu, Mihaela, *Dicționar de cuvinte „bucucașe”. Dificultăți de pronunțare și scriere*, București, Editura BIC ALL, 2005
- Lăzărescu, Rodica, *Mic dicționar al capcanelor limbii române. Haz de necaz*, București, Editura Niculescu, 2000
- Manea, Constantin, *Lexicological, lexicographic and didactic issues concerning norm-establishing in the lexicon of current Romanian – with special reference to neologisms*, în *Perspectives contemporaines sur le monde médiéval*, Pitești, Editura *Tiparg*, 2010
- Marcu, Florin, *Marele dicționar de neologisme*, București, Editura Saeculum I.O., 2000, (MDN)
- Marin, Diana, *Dicționar de paronime*, Constanța, Editura Steaua Nordului, 2005
- Rădulescu, Ilie-Ștefan, *Să vorbim și să scriem corect. Erori frecvente în limbajul cotidian*, București, Editura *Niculescu*, 2005
- Suflețel-Moroianu, Rodica, *Dicționar de pleonasme*, București, Editura ALL Educational, 2004
- Wells, J.C., *Longman Pronunciation Dictionary*, Longman Ltd., UK, (LPD).

FROM VIRGIL TO WILLIAM GOLDING: THE DESCENT TO HELL IN THE EUROPEAN IMAGINARY¹

Abstract: *The descent to Hell and the return from there, stages in the process of initiation of such characters as Aeneas, Kesarion Breb or Edmund Talbot, reveal the presence of mythical atemporal meanings in the works of the European writers of all times. As it has been shown by ethnological studies, this narrative sequence is associated, more or less, with rites of passage and with the polysemantic image of the golden bough.*

Keywords: *descent to Hell, golden bough, initiation.*

The descent to Hell is the final stage of the process of initiation, representing a symbolic death which is followed by a rebirth and by the neophyte's receiving of a new name. It is equivalent to descending to the womb of Mother Earth without going back to the embryonic state. Those who manage to do it not only come to no longer fear death, but also to acquire wisdom and secret knowledge. The symbolic death is the end of the ignorance and irresponsibility characteristic of childhood. Coming out of Hell is possible only with the help of a golden bough, which maintains during the *descensus Inferni* the remembrance and even the real presence of the luminous sky and of the World Tree. (cf. Lovinescu, 1989: 19)

In European literature, many heroes have undertaken this "travel", literally or figuratively. In the present paper we shall refer to three of them: Virgil's Aeneas, Mihail Sadoveanu's Kesarion Breb and William Golding's Edmund Talbot, protagonists of *The Aeneid* (written between 29 and 19 BC), *The Golden Bough* (1933) and *Rites of Passage* (1980) respectively, in an attempt to show that mythical atemporal meanings are still present in contemporary works, and are not necessarily restricted to a particular period of time or to a particular space.

Of the three heroes, Aeneas is the one who descends to the real, literal Hell. He does so in order to meet his deceased father and to talk to him about his destiny that he seems to have forgotten. Aeneas is a person not only of noble descent (his father is a prince, relative of the king of Troy), but also of godly one (his mother is the goddess Venus). He is also a genuine hero, having fought in the Trojan War to protect his native Troy. After the Trojans were defeated and the place destroyed, he took what had remained of his people and proceeded, as foretold, towards a new place, where he is supposed to found a new city and a new people. Somewhere along the way he met a charming woman, who delayed him for a while from achieving his purpose, but he managed to leave her and continue his way. Still, it is felt that he needs to be reminded of his duty, which is why he is required to go and talk to his father about this.

He is not even the first hero of the antiquity to have gone to the nether world. Orpheus, Theseus and Pollux are other examples that he himself knows and evokes.

The descent is preceded by a visit to the temple of Phoebus, on the Cumaean shore, meant to secure help from the god in the journey that still awaits them and to help them find out what other dangers they have to go through. Another help is then needed, for the descent to be successful. The Sybil of Cumae, the priestess of the god and a

¹ Amalia Mărășescu, University of Pitești, liviuamalia@yahoo.com

medium who transmits his will and prophecies to the mortals, is to be Aeneas's guide to the nether world. She requires of him not only to sacrifice animals to appease the gods, but also to pick up from a certain forest the golden bough, meant to determine Charon to take them across the Styx though they are alive, and to help them return, as:

"The gates of Hell are open night and day; / Smooth the descent and easy is the way: / But to return, and view the cheerful skies, / In this the task and mighty labour lies." (Virgil, Book 6)

The bough is a gift for Proserpine, the queen of the inferno. It is surrounded by "thick woods and gloomy night" (Virgil, Book 6), it is entirely made of gold and can be rent off only by those favoured by fate. Otherwise, no metal or strength can cut or pull it off. After it is removed, a new one grows immediately in its place.

In order to perform this task, Aeneas begs for the help of his mother, who sends him two doves to guide him to the tree where the golden bough grows. Apart from this, he also has to perform burial rites for a dead friend.

The Hell to which he descends is somewhere downwards. Its entrance is to be reached through a deep cave, down a "rocky rough descent", through a "gloomy grove" and across the "unnavigable lake" Avernus. (Virgil, Book 6) Animal sacrifices are made on the shores of Avernus, to goddess Hecate. It is only after all this that the journey can begin.

The journey takes them to a place with basically two regions: that of the worthy, where Aeneas is to go, and that of the doomed, about whose torments he is told by the Sybil, at his request. In order to reach "the plains of pleasure", he has first to show the golden bough to Charon, to convince him to take them to the inferno, and then to fix it on the gate of Pluto's palace. Only after that can he meet his father, who tells him about the glorious destiny of Rome and of his descendants. The getting out of Hell seems to be easier and smooth after the performance of all these rites, Anchises simply leading his son to the exit.

Though not a war hero, like Aeneas, Kesarion Breb is no less worthy. He is the one that undergoes a process of initiation in the real sense of the word. The reasons why he had been chosen for this, from nine monks, are explained to him by the one who did the selection, the 32nd Dacian priest whom he is supposed to replace at the end of the process. Kesarion has been considered the most worthy of the sacrifice that is awaiting him because he is stronger and more agile than the others, more capable of enduring the sacrifices of ordinary life, more able to refrain himself and to keep his spirit awake. Moreover, he can "read" beyond the appearances of people and things. (*cf.* Sadoveanu, 1998: 22).

The Hell that he goes to is both real and figurative. It is real because it is a real place, the city of Byzantium, however little or much it may have been transfigured by Sadoveanu in order to serve his creative purposes. With a millennial and dazzling history, with various names (Byzantium, Constantinople, Istanbul) and various occupants (Greeks, Romans, Ottomans), capital of several successive civilizations, the city is situated on both sides of the gulf called The Golden Horn, on the European side of Bosphorus, at the crossroads between the East and the West, the North and the South. It is at the same time European and exotic, has a mixed population, and has functioned, in many ways and many times, as a bridge between the Orient and the Occident. It is figurative, because it is not the literal Hell, as in the case of Aeneas, and, more than that, its Hellish side is hidden, therefore it might fool for a while the one who descends to it

unprepared. Actually, we can say that while Aeneas knows very well where he is going, Kesarion Breb might be tempted for a while to see only the good sides of the place.

The city is evoked in a poetic manner, in bright light, under a blue sky, near mirror-like water, with gardens in bloom, with arches and walls, all meant to create the impression of a Paradise (*cf.* Sadoveanu, 1998: 28). Sadoveanu gives us the impression that we are in a fairy-tale-like place, where there are orchards with gold apples and charmed birds singing at the windows. The Cinderella motif also appears in the choice of Maria as a bride for the prince, as she is the only girl in the group to whom a certain shoe fits. The evocation contains so many atemporal images that the topos seems taken out of a dream.

While the description presents an idealized image, the narration projects a different Byzantium. Behind the walls of the city there hides evil: murder, crime, hypocrisy, lies, abuses, plots. The empress Irina herself is capable of anything, from compromising her son to murder, to maintain the throne.

Kesarion is not, however, fooled by the deceiving quality of the place. The reason for this is that his descent to Hell is the final stage of a process of initiation that has taken him first to the temples of Egypt, where he has perfected his inborn qualities and has learnt to discern even better reality from appearance and to see things that remain obscure to other people. In the temples of Egypt he has learnt the theory. It is a secret teaching, about which we are told nothing, except for the fact that it is a dangerous process that lasts for seven years. After that, he himself confesses that he was born a second time. It is a figurative rebirth, to a life which he is supposed to live only spiritually.

Why he has to descend to Hell is partially told him and us by his mentor. Partially, because, in sending him to perform this deed, the Dacian priest has a double purpose. The declared one is to allow him to get acquainted with the Christian religion and to see in what way(s) (if any) it is new and better for the people. The answer that Kesarion has to give to his mentor is that he has found good people only among the poor. The others, including the monks, are greedy, hypocritical and cruel, lying in wait for the slightest mistake that they can use to their advantage. The hidden purpose of the Dacian priest is, however, the one that is most important. As noticed by Petru Mihai Gorcea, his declared purpose is only a pretext for something more profound, something deeply connected to Kesarion's inner nature that could manifest itself neither in the years spent by him in Dacia nor in those spent in Egypt. Being now at the age when the great energies of his nature can be unleashed, Kesarion has to choose whether he wants to do it or not. In other words, being prepared to live an ascetic life, Kesarion has also to opt for it. In order to opt, he needs to make a choice between two parallel and equal offers. (*cf.* 1977: 93)

Being, until now, only a spectator at what is going on in the world, Kesarion becomes a participant. He falls in love with Maria, the virtuous girl who becomes the wife of the empress's son. The feeling is mutual, which only increases the pain. So does the fact that Constantin is a man full of vices, which treats his wife very badly. So badly that in the end they separate and she has to live the rest of her life as a recluse. She also separates from Kesarion, as they both are aware of the fact that in no way can they be together. Actually, this separation is the golden bough that takes them out of Hell. Each of them will perform his/ her duty, as pre-established by laws that are stronger than any human being.

As we can notice, Kesarion's movement is not vertical, like Aeneas's, but horizontal. His Hell is not below, but above the ground. Still, it also implies a descent, not only to a place that is, apparently, inferior, but also to the deepest recesses of human nature.

A similar descent is Edmund Talbot's. Unlike Aeneas and Kesarion Breb, Edmund Talbot is not an extraordinary person. It is true, he may be considered above the average. He can speak several languages and is familiar with the literary and scientific works of several authors. But, more importantly, he has the potential to become a true man. He is very eager to learn and he is ambitious, but also honest, intending to climb on the social ladder without doing anything unworthy in the process. Being an ordinary human being, he also has drawbacks, that are more obvious than those of the previous two characters. He is cocky and a little of a coward, hiding, whenever he has problems, behind his godfather's name. Protected by it, he becomes privileged and takes it as something that is his due, not realizing that he has not only rights, but also responsibilities towards those that are not as lucky as he is. This is a lesson that he will learn throughout the novel.

His initiation, this time not into hidden knowledge, but into manhood, takes place on a ship, during a long travel to Australia. He needs to be initiated in order to become neither the founding father of a nation nor a priest, but a politician / clerk, supposed "to assist the governor in the administration of one of His Majesty's colonies" (Golding, 1980: 4), but also a spy. This will happen not due to his qualities, but due to the intervention of his godfather, a lord whose name we are not told, but who seems to be respected by everybody.

The Hell where he descends as a final part of his initiation is even more figurative, in the sense that he performs the action by reading a letter written by another passenger, reverend Robert James Colley, who had died under mysterious circumstances. The reading helps Edmund see what had been going on right in front of him, but he was too self-centred to notice. Still, the letter presents Colley's Hell, not Talbot's.

Actually, we can say that Colley experiences a descent to Hell within another. Not only is the whole voyage a descent to Hell for him, but he is also the protagonist of a mock final judgment, staged by the lower seamen (with the approval probably of their superiors), who are dressed up as devils, use obscene language and wash him in filthy water, mocking thus at baptism. The only "golden bough" that he finds and uses to take himself out of this is actually a fake that makes him go further down into the abyss. The sailor who takes him to his cabin after this terrible experience, a man whom he admires, not only does not save him, but lowers him even more. They have an oral sexual intercourse, about which the passengers know nothing. After this, Colley retires to his cabin in total mortification and refuses to come out of his state of lethargy, which is first attributed to hangover, but then seems to have no explanation. Finally, he dies.

The ship aboard which these events take place is a Hell itself. It seems more like the ghost of a ship, being an old man-of-war which was transformed "into a travelling store-ship and farm and passenger conveyance" (Golding, 1980: 7), and which stinks from the sand and gravel that are used as ballast. Its captain is a tyrant, and the sailors seem very mean and use a language (their specific jargon) that only they can understand. For Colley, it will remain a hellish place where he meets his end, while for Edmund it will be only the place where he will learn his lessons. He will manage to get out of Hell not only due to his inborn qualities and to his godfather's name, but also due

to the advice of his mentor, Mr. Summers, first lieutenant of the ship, second in command to the captain. It is also true that Talbot will take his advice, recognizing him as his superior, even though Mr. Summers does not have high connections.

What we can notice after analyzing the three literary works is that the “Hells” where our heroes descend are more and more figurative and symbolical as the works are closer to us in time. Still, this does not make them less dangerous. Whether we are dealing with the literal Hell where Aeneas meets his father, with the misleading city of Byzantium where Kesarion Breb is tempted by love or with an ordinary letter recording an ordinary man’s sufferings on a hellish ship, we notice the same dangers lurking at every step. As Colley’s destiny showed, a terrifying fate is to be met by those who descend to Hell unprepared.

References

- Crawford, P. *Politics and History in William Golding. The World Turned Upside Down*, University of Missouri Press, 2002.
- Eliade, M., *Mituri, vise și mistere*, Univers enciclopedic, București, 1998.
- Golding, W., *Rites of Passage*, Faber & Faber, London, 1980.
- Gorcea, P.M., *Nesomnul capodoperelor*, Cartea Românească, București, 1977.
- Lovinescu, V., *Creangă și creanga de aur*, Cartea Românească, București, 1989.
- Sadoveanu, M., *Creanga de aur*, 100+1 Gramar, București, 1998.

Electronic Resources

Virgil, *The Aeneid*, <http://www.online-literature.com/virgil/aeneid>, consulted on March 20, 2012

COMPLEX REPRESENTATIONS OF THE IMAGINARY. INSTANCES OF MISE-EN-ABYME IN GRAHAM SWIFT'S SHUTTLECOCK AND THE LIGHT OF DAY¹

Abstract: This essay starts from the assumption that the fictional world is a space in relation to which *weltanschauung* is revealed and identity is created. The paper plunges into the intricacies of the imaginary, as it analyses double or multiple representations – more precisely, the way these are achieved not only directly, through the text of the novel as such, but also indirectly, through other devices or figurative texts within it. The novel functions as a container for such other(s), which are as many *mises-en-abyme* or mirrors for the narrators' key ideas and philosophy, or for the characters' identities and the ways in which these are constructed.

Keywords: *mise-en-abyme*, ambivalence, identity

Conceptual Framework

Novel writing achieved a passage from realism, (i.e. a “mimesis of product”), to metafiction (a “mimesis of process”) (Hutcheon, L., 1984: 39). A “mimesis of product” happens when readers are asked to recognise in the text a certain order and meanings, based on their similarities with “empirical reality” (*ibidem* 38). The reading is considered “passive”, filled with “codes” that need “to be acknowledged” (*ibidem* 39). A “mimesis of process” draws the reader's attention to the conception of the (literary) work – by both the author/narrator, and the reader, in reading the text (*ibidem*). After Aristotle and Plato, the “mimetic concept” was restricted to that of product (*ibidem* 41). The recreation of the natural order in a work of art made the latter both nature's imitator and its rival (*ibidem* 40). Later, the focus passed on the manner of writing, on the use of conventions in the actual construction of this imitation, something that realism “sought to conceal, or even deny” (*ibidem* 41).

Linda Hutcheon calls this text “narcissistic” (*ibidem* 1). The parallel with the mythological character is based on similarities in terms of actions and attitude. Similarly to Narcissus, who changes form in death and becomes a flower, the novel suffers in its “death” more a transformation than extinction, a change of form, a renewal (*ibidem* 8). Just as with Narcissus, the novel's fate was self-love, (i.e. self-referentiality), which made it degenerate and change form. As realism was obsolete, it was feared that the novel would disappear, as it “proceeded [...] to pine away until the form barely remained” (*ibidem* 13).

The critic goes on to mention various types of narcissism, among which the most important would be “overt” narcissism – when “self-consciousness and self-reflection are clearly [...] thematised or even allegorised” in the text (*ibidem* 23). In “covert” forms, “this process would be structuralised, internalised, actualised”, so less visible (*ibidem*). However, the text may be self-reflective without necessarily being self-conscious as well (*ibidem* 22). The most straightforward type of self-consciousness

¹ Alexandra Roxana Mărginean, Romanian-American University, Bucharest,
alexandra.marginean05@yahoo.com

is a kind of “overt diegetic self-consciousness”, in which “the focus is on the process of actually writing the fictional text one is reading at the moment” (Hutcheon, L., *op. cit.*: 53). It involves the reader openly in the text, sometimes by direct address (*ibidem* 139). In covert forms, teaching the reader about the writing process is not done directly. Indications are only hinted at, by “disruption and discontinuity” of regular reading (*ibidem*). The text disturbs the reader and forces him/her to revise, among other things, “life values”, or “patterns of thought” (*ibidem*). Reading may also be “allegorised as a creative process” instead of being disruptive (*ibidem* 143). We will see that, in most cases, Swift’s narrator is covertly self-referential, but there is an instance of the other extreme, i.e. “overt diegetic self-consciousness”, in *Shuttlecock*.

Hutcheon states that metafiction/narcissism is a thematisation of self-consciousness in fiction with the help of literary devices such as: parody, *mise-en-abyme*, and allegory, all of which she explains further (*ibidem* 48). “Parody” is the outcome of the “realisation of the literary inadequacies of a certain convention” (*ibidem* 50). However, it is “not merely an unmasking” of these, of a non-functional system (*ibidem*). It is a “deviation from the norm”, but it also “includes that norm within itself as backgrounded material” (*ibidem*). In other words, it is an (ab)use of norms.

Mise-en-abyme is “self-mirroring”, i.e. the presence in the work of a mirror that shows its making (*ibidem* 9). This mirror is both part of fiction and somehow exterior to it, denouncing its unreality and its mimetic aspect. It is like the “convex mirrors in the paintings of Memling and Quentin Metsys, mirrors which reflected the scene being painted” (*ibidem*). The same double and paradoxical movement, towards both the inside and the outside of fiction, is demanded of the reader (*ibidem* 7). Her/his involvement and active participation are expected, while at the same time bringing her/him the acknowledgement that what (s)he is getting involved in is not real (*ibidem*).

Mise-en-abyme displays types as well. It can be of old (writing) norms, which it mirrors in order to reveal and defamiliarise (*ibidem* 10). In this case, it can combine with parody of the respective conventions. There is also a *mise-en-abyme* of the very process of production – of meaning, and of the work itself, which are “thematized in the text” (*ibidem* XVI).

Another classification may be performed in terms of horizontality-verticality. “Horizontal *mise-en-abyme*” will, for instance, “call attention to the repetitive, ‘un-lifelike’ nature of the plot” (*ibidem* 54). It operates “on the ‘narration’ level”, as opposed to “vertical” *mise-en-abyme*, in which “two levels of fictive reality and narration proceed to merge” (*ibidem*). In the latter case, another work of art, such as a painting, a photograph, or a book is referred to, described, or narrated.

Hutcheon also mentions, for the classification that she is trying to compile, the three types found by Lucien Dällenbach in his *Le Recit Spéculaire* in 1977. In “simple reduplication”, “the mirroring fragment has a relation of similitude with the whole that contains it” (*ibidem* 55). In a “repeated reduplication ‘in infinitum’”, the “mirroring fragment bears within itself another mirroring fragment, and so on” (*ibidem* 56). The “*aporistique*” *mise-en-abyme* occurs when “the fragment is supposed to include the work in which it itself is included” (*ibidem*). Sometimes, “the *mise-en-abyme* becomes so extended *in size* that it is better described as a kind of allegory” (*ibidem*). Linda Hutcheon considers that this latter type resembles John Barth’s “literature of exhaustion”, which played with parody, mirrorings, and allegories, to the purpose of using up all the possibilities at hand (*ibidem*). Yet, he did not succeed, as, in her terms, “Narcissus lives on” (*ibidem*).

Shuttlecock

In *Shuttlecock* we have multiple reflections, both overt and covert ones. As samples of vertical *mise-en-abyme*, we have two inserted writings: Prentis Senior's war autobiography, and the secret dossiers that result from his son's investigation work at the office. The autobiography, the dossiers, and the novel *Shuttlecock* constitute mirrors to one another, in simple reduplication. The father's war autobiography reflects his identity, as Prentis says that the book is him (Swift, G., 1992: 52), just as the book we read, *Shuttlecock*, reflects its narrator, Prentis. The secret files that the protagonist handles give information not only on the identity of the people analysed in them, but also on Prentis, through the way he refers to them.

We already know, from an earlier point in this paper, about the ambiguous nature of the files. These are declared by Prentis to be both important work performed by a secret service of the police, and trivial inventions not to be taken seriously. Hence, they are both empowering for their guardians, and symbolically castrating. Besides *being* ambiguous, they also *contain* ambiguous stories – the repeated reduplication *in infinitum* thus being achieved. The message we should get when the father's war autobiography is discovered to be a lie, falsely depicting him as a hero, is that the novel we read could be a fabulation as well. This is a warning that Prentis *qua* narrator also gives, in a straightforward address to the reader. It is the only one of such blatant directness in Swift's work. We are told that we should not dig too deep into the meaning of what we have read, in order to find hidden layers, as there may be none:

I stopped reading Dad's book. I inquired no further. How much of a book is in the words and how much is behind or in between the lines? Perhaps it is best not to probe deeply into those invisible regions, but to accept on trust what is there on the page as the best showing the author could make. And the same is true perhaps of *this* book (for it has grown into a book) [...] Once you have read it, it may be better not to peer too hard beneath the surface of what it says – or (who knows if you may not be one of those happily left in peace of mind by my 'work' at the department?) what it doesn't say (*ibidem* 214).

In other words, the reader should be prepared to live with one of the following two conclusions. Either fabulation is all there is to the book, and what we read is just a story. Or, on the contrary, this narrative is the plain truth, and there is nothing to dismantle. The address from the narrator represents either a coming forward to confess a lie or, respectively, a claim to truthfulness. The quote is an instance of overt diegetic self-consciousness, and a *mise-en-abyme* of the creative process of the book. It is meant to ambivalently hint at both sincerity/truth and illusion. It is also a plea for bearing with the character, who does not strike the reader as a likable person.

The word *shuttlecock* is a key concept. Due to its rich significations, it contains, in a condensed manner, the whole fictional work, thus representing an *aporistique mise-en-abyme*. Let us see the meanings attributed to it, and the contexts in which it is employed. Prentis Senior used to be a secret agent during World War II, in occupied France, wherefrom he liaised with resistance to transmit information he got from watching German installations. *Shuttlecock* was his spy code name. Prentis inserts a piece of metalanguage, giving us what resembles a dictionary definition of a shuttlecock, which he describes as “a thing you take swipes at and knock about, like a golf ball” (*ibidem* 49). Thus, it is an object that sways between two poles, back and

forth. The rationale of naming a spy like that may be based on this very characteristic, which creates the image of a person who plays games, or vacillates between two sides. Based on the same features, it could designate a fickle or versatile individual, or the very concepts of vagueness, indecisiveness, and versatility. This word is also the title of Prentis Senior's autobiography – *Shuttlecock: The Story of a Secret Agent* – as well as the title of the very novel that we are reading.

On the one hand, the concept *shuttlecock* alludes to the personalities of the three narrators – Prentis Senior, Prentis junior, and the implied narrator – in relation to their presentations. This allusion is meant to suggest the narrators' ambivalence as far as their reliability, and the ambivalence of their writings in relation to the truth. On the other hand, it hints at the creative process of writing in general, as toil and negotiation. Moreover, the word comes to bear on not only the Prentises and their accounts, but also identity construction, since what they produce is that as well. Moreover, the concept mirrors human condition, as a vacillation between back and forth, between past, present, and future. It also symbolises the condition of the reader.

Reading is thematised in the story in two instances. Prentis reads his father's book, and we read Prentis's notes, which have "grown into a book" (Swift, G., *op. cit.*: 214). The condition of any reader is that of a shuttlecock, in more than one sense. We go back and forth between Dad's book, (which we read as well, from Prentis's quotes from it), and Prentis's book. We also try to go back and forth figuratively, in our minds, to decode the ambivalences that we are fed.

Further self-referentiality is accomplished based on the other meaning of the word. A shuttlecock is also an instrument used in weaving. Deriving archetypally from the legend of the Moira, weaving is linked, on the one hand, with making sense, totality, and telicity, and, on the other, with accidents and chance. All these are connected with story-telling, be it one's lifestory, a novel, or history. Each of these can be understood as a carefully planned, ordered, and telic account, as well as the result of chance, i.e. an unplanned expression, like a stream of consciousness. In any event, such an account prefigures the act of creation, and writing.

Considering all the above, we may assert that the word shuttlecock is a pun. It belongs to the "thematized word games", or puns, which function as *aporistique mises-en-abyme* (Hutcheon, L., *op. cit.*: 101). They "teach the reader" how to decipher a situation (*ibidem*). This key word becomes a sort of code that the reader needs to employ. It is also an allegory, given the prominence that it acquires, and the subtlety of meaning that it renders.

The Light of Day

Self-referentiality may be favoured by one of the following "models" at "the diegetic level": "detective plot, fantasy, games, and the erotic" (*ibidem* 71). These are also called "self-reflective paradigms" (*ibidem* 86). We will show here how these models favour self-reflexivity, and we will dwell upon details that function as allegories and *mises-en-abyme* for the overall meanings in the novels.

In *The Light of Day*, detectiveism bears multiple connotations. Private detective George performs on the margin the same type of work that he used to do in the system of the Police, except that his cases are now marginal themselves. They scrutinise individual existences to solve personal mysteries. Apparently, the scope is no longer the whole of society, envisaged as a fabric interconnected by shared values that uphold a

dominant system. George's situation, (of peripherality and stealth investigation), is a *mise-en-abyme* for his disagreement with allegedly surviving, functional, and valid master narratives, which he dismantles as illusory. One example is the institutionalised lie of the family as a functional social cell.

George pays attention to clues and details in his detective work, in order to solve cases. As a narrator, he tries to compose a bigger picture of possible causalities, to give life a meaning. The reader tries to understand how pieces of information fit into a puzzle that is meant to retrieve the meaning rendered in the novel. George's work of composition is a *mise-en-abyme* for the creative processes of writing and reading.

Details are by definition marginal, what is usually excluded from situations and contexts, so as to make them fit patterns. When foregrounded, details may disrupt existing interpretations, and require schema-refreshing attitudes. In this light, the study of details appears as a *mise-en-abyme* for subversiveness. George's continuous struggle to understand contexts by researching the things that elude the eye is paralleled by his daughter's passionate admiration of art pieces, as she is recomposing and reading so-called pictures of her own. Both George and his daughter are marginal and subversive in some aspects and attitudes – Helen, for instance, in her alternative sexuality.

Helen accuses her father of symbolical blindness in reference to these very details, but George proves her wrong with an observation over an intimate dinner. After having noticed their reflection in a glass, he says to his daughter that, seated at the table as they are, they mirror a Carravaggio painting. This is an example of a repeated reduplication *in infinitum*. By being visible in a glass, their image repeats itself endlessly in each reflection. It is also a vertical *mise-en-abyme*: two forms of representation merge – painting and narrative. Moreover, it is a simple reduplication. Firstly, the endless repetition in the glass is suggestive of the repeated meals that they take in each other's company. Secondly, the characteristic features of a Caravaggio are indicative of the characters' outlook on life and identity construction. Caravaggio's style is both simple and minute. The painter relies heavily on detail but, on the other hand, there is a scarcity of focal points, and very few characters in one work. This is meant to suggest that perhaps the essence that people are looking for is to be found in micro-contexts. Swift's characters seem to agree that duty and morality in one small context is all they can settle for to give meaning to their existence, and perhaps all that is needed. The painter's use of play upon light, darkness, and shades is a *mise-en-abyme* for: the insistence on light as a rich symbol in the novel; the perception of the prison; simultaneous complexity and simplicity of life; the impossibility of declaring and assessing life as being in only black and white, without symbolic greys. Following naturally from this last idea, polarities in general are unreliable; binary thinking can be maimingly reductive, an idea that is linked in its turn with that of (ab)use (or ambivalence) of spaces and roles.

Other *mises-en-abyme* appear in the story in the form of apparently small or insignificant facts, which nevertheless contribute to the philosophy that permeates it. Eugénie and Napoleon are a mirror of Sarah and George, as a couple of lovers, and even of Sarah and Robert, as, after Napoleon's death, his wife outlived him with many years. Just as Napoleon was an exile *de facto*, Kristina Lazic is a refugee. Also, characters feel exiled and alienated in their existences, just as human beings living in (late) modernity. The occupations of a teacher of languages and a translator are *mises-en-abyme* for the creative process. The analogy of people and plants is illustrative of both people's liveliness and their ephemerality. George's journey by car with its stopovers – home,

the police station, the office, the cemetery, the prison etc. hints at: the one performed by George in his mind, detectivism, the recomposition of the story, and fiction writing. Furthermore, a journey suggests a quest for identity and identity construction.

Another *aporistique mise-en-abyme* is the introduction of the motif of *crossing the line* in the story (Swift, G., 2004: 11), (*ibidem* 53), (*ibidem* 94). If we were to describe the characters' actions and attitudes in a nutshell, this phrase would be the best illustration. It is also an *in infinitum mise-en-abyme*, as it finds echoes in other aspects of the story, repeating its conceptual content in them.

In the first place, *to cross a line* refers to deviant behaviour, be it illicit sexuality, murder etc. There are quite a number of adulterous relationships in *The Light of Day*: George's with Sarah (who is married, not to mention his client); George's with Rita, his detective assistant, and with most of his female clients (thus breaking the professional ethics code); Robert's with Kristina Lazic; Frank Webb's. Then, there is the unconventional sexuality of George's daughter, Helen, who is seeing the interior designer Clare. Murder is committed by Sarah, but there is also an attempt of murder on the small merchant Ranjit Patel.

These instances show that the line between the rational and the irrational, between cultivated, educated behaviour and instinctual drives is thin. This particular aspect is mirrored by the design of the landscape of the suburb, which has the Chislehurst caves, stretching over miles, covered by a golf course with clipped grass and thus a closely-controlled nature. Daniel Lea has even suggested that such a physical disposition of the lived environment leaves room for a psycho-analytical interpretation, of the landscape pairing in fact the layers of the human psyche, and for the idea that raw nature lies hidden, dormant or looming, under the social face of people (Lea, D., 2005: 203).

Most characters need to cross all sorts of lines in order to do their jobs. As a detective, George does that a lot, neglecting other people's privacy in multiple ways – taking a symbolic peep into their intimate lives, while listening to his clients' life stories, as well as a literal one, when he follows the adulterous spouses around, not to mention crossing a deontological line when he sleeps with the women he is supposed to help with professionalism. As a translator in the field of national and international affairs, Kristina Lazic negotiates power positions. As a teacher of foreign languages, Sarah negotiates not only with the invisible lines of hermeneutics, but also with her students and with herself, by playing a part (or more parts) before them as she creates her professional *persona*. As a photographer, Frank Webb, George's father, cuts out portions of reality, choosing what to include in his snapshots. These occupations that involve liminality are figurative of their ambivalent personalities. George seems irresponsible, debauched, superficial and insensitive, but turns out to be the opposites of these, as he will wait for Sarah to get out of prison for eight years, thus giving the true measure of his love for her. Kristina is an *ingénue* but ends up turning against the very family that has adopted her – Robert and Sarah – by becoming his lover; she also proves her level-headedness in entering politics, successfully handling her career. Sarah is not only the betrayed woman that feels deprived of her femininity and charm, but also the one that can inspire a lasting and powerful love to George. Rita is merely an assistant, but George admits to feeling outwitted by her in their detective work at times. Frank confesses to the fact that he takes pleasure in studying the young women in bathing suits from the photos that he takes as a beach wedding photographer, while in the darkroom. However, even this attitude has deeper roots and is understood by us in a less

trivial light as we find out that he used to be a war photographer, showing, on a regular basis, images of mutilation and of soldiers that went missing in action.

From the discussion above, on the contagion between normality and abnormality, and on the double roles played by the characters, as well as from other aspects in the novel, another conclusion arises – the inadequacy of judging reality in binary oppositions. This is yet another aspect reflected by the leitmotif phrase that constitutes the point of departure in the analysis above. George invites the revisitation of various ideas and attitudes, starting from the murder Sarah has committed. He casts doubt on whether she should be considered a murderer, trying to justify her deed, saying that she is the victim, and that Bob had in fact taken her life away, metaphorically, and thus deserved to be taken his. Moreover, George casts doubt on other dominant opinions: that civilisation brings benefits to mankind, that war heroism exists, or that the Red Cross is purely charitable. These are the meanings ultimately conveyed by the phrase *crossing a line*.

Conclusions

The mirrors analysed in this paper are figurative structures of the imaginary. As we have seen, they can be various objects or symbolic items that apparently and initially lack importance in the economy of the writings under analysis. One interpretation that all these mirrors seem to preferentially convey is an attitude of ambivalence towards stereotypical thinking and fixities of all sorts, such as generally-accepted discourses (or master narratives), or some of the characters' roles. Ultimately, the worth of these devices of the imaginary – and the reason why they delight the reader – is their in-depth interconnectedness, as well as the profundity and richness of their interpretive implications.

References

- Currie, M., "Introduction", in Currie (ed.), *Metafiction*, London, Longman, 1995
Hutcheon, L., *Narcissistic Narrative. The Metafictional Paradox*, London, Methuen, 1984
Lea, D., *Contemporary British Novelists. Graham Swift*, Manchester, Manchester University Press, 2005
Swift, G., *Shuttlecock*, New York, Vintage Books, 1992
Swift, G., *The Light of Day*, London, Penguin Books, 2004
Waugh, P., "What Is Metafiction and Why Are They Saying Such Awful Things about It?", in Currie (ed.), *Metafiction*, London, Longman, 1995
White, H., *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1973
White, H., "The Question of Narrative in Contemporary Historical Theory", in Currie (ed.), *Metafiction*, London, Longman, 1995.

IMAGINING ONESELF IN A FAIRY-TALE WORLD: A. S. BYATT'S THE STORY OF THE ELDEST PRINCESS¹

Abstract: *It is a known fact that, from one point in time, things (in general) and stories (in particular) have started to repeat themselves. The themes have remained the same, but the heroes have been given new names/ bodies/ lines to say, according to the fashion of the time. That phenomenon is not a modern invention. Even the Bible states, in the voice of the Ecclesiastes, that 'There is nothing new under the sun'. Nevertheless, one feels that, with postmodern writers, the situation is somewhat different: they take old stories, re-write them, but they go one step further : they also mock at them, or instruct the reader to doubt their words and read between the lines.*

The British contemporary author A.S. Byatt is fond of intelligent and imaginative readers. In many interviews, she proclaims intelligence a prerequisite for imagining and decoding a text; for her, a story must always hide a code to be deciphered by the reader. When Byatt writes a text, there are always other texts beneath it, waiting patiently to be discovered. My paper will focus on those elements that re-organize a 'canonical' fairy-tale and transform it into a postmodern one. I will point out the features and techniques that A.S. Byatt uses in order to transform a classical story and imagine herself as the main character in a postmodern fairy-tale.

Keywords: *Byatt, fairy-tale, imagination.*

Introduction

It has become common knowledge that, when we discuss (hi)stories, we can easily recognize patterns that point out at least one thing: they repeat themselves. The themes considered worthy of being approached have remained the same, but the hero(in)es have been given new names/ bodies/ lines to say, according to the fashion of the time. That phenomenon is not a modern invention. The Book of books, the Bible states, in the voice of the Ecclesiastes, that "There is nothing new under the sun" (The Bible: 614). Nevertheless, one feels that, with postmodern writers, the situation is somewhat different: they take old stories, re-write them, but they go one step further: they also mock at them, or instruct the reader to doubt their words and read between the lines.

The British contemporary author A.S. Byatt is fond of intelligent and imaginative readers. In many interviews, as well as on her website, she proclaims intelligence a prerequisite for imagining and decoding a text; for her, a story must always hide a code to be deciphered by the reader. When Byatt writes a text, there are always other texts beneath it, waiting patiently to be discovered. My paper will focus on those elements that re-organize a "canonical" fairy-tale and transform it into a postmodern one. I will point out the features and techniques that A.S. Byatt uses in order to transform a classical story and imagine herself as the main character in a postmodern fairy-tale.

The fairy-tale I intend to analyse is representative for the type of narrative favoured by A. S. Byatt: it has a heroine as the main character, and, what is more, this heroine is fond of her books. This type of character, the intelligent reader, who decodes

¹ Cristina Mihaela Nistor, University Politehnica of Bucharest, cristinamnistor@yahoo.com

texts and interprets the world according to the patterns (s)he recognizes from whatever books (s)he has read, has become a trademark of the Byattian text. In an interview published in *The Guardian*, in 2004, Byatt explains that, in her childhood, she was a voracious and indiscriminate reader; however, far from being fascinated by “stories about children doing what children do”, she liked “magic, the unreal, the more than real” (Byatt 2004). This necessity to perpetuate “the more than real” has haunted Byatt since her early writing days, and all her characters (even those in her novels about the contemporary world) share an inborn quality to identify stories that help shape their life (hi)stories. For instance, Byatt’s début novel, *The Shadow of the Sun*, presents as a main character a heliotropic writer, who has what Coleridge calls a “primary vision” of the world (Byatt 1992: X). Other characters, in Byatt’s celebrated novel *Possession*, become literally “possessed” by their studies and research of two fictional Victorian poets, Ash and LaMotte. These 20th century researchers/ literary critics/theorists live mostly to discover bits and parts of the love-story (and life-history) that LaMotte and Ash shared, in the 19th century. In other words, solving the puzzle of the Victorians’ love affair has become more than a career goal – it is a quest for real life and passion. Without accomplishing this goal, it seems that the lives of the theorists cannot go on – and here, intertextuality is at its best, because the puzzle to be solved is made up of letters, poems and fairy-tales. When researchers can read between the lines of the fairy-tales, they can correctly identify another piece of the puzzle.

Two of the fairy-tales inserted in *Possession*, “Gode’s Story” and “The Glass Coffin”, are also published individually in the collection of the five fairy-stories *The Djinn in the Nightingale’s Eye*, where “The Story of the Eldest Princess” is included as the third story. I will focus on analysing this story in an attempt to demonstrate how an imaginative writer can transform rather a cliché story and make it appealing to the postmodern eye.

The Story of the Eldest Princess. Old Patterns

In order to point out those features that recommend “The Story of the Eldest Princess” as a classical fairy-tale (with a twist), I will resort to the well-known story structure given by Vladimir Propp when he described the essential elements of a folktale. First, we have to remember that Propp used the Formalist method of breaking down sentence structures into analysable elements¹, and approached folk tales in a similar way. By analysing types of characters and kinds of action in a hundred Russian tales, Propp draw the conclusion that there were thirty-one generic functions² in the traditional Russian folk tale. While not all are present in every tale, he found that all the tales he analysed displayed the functions in unvarying sequences.

Thus, amongst other functions, all tales present a hero(ine) that, driven by necessity, leaves home, then, invariably, (s)he violates an interdiction, is tricked by the villain, helps people/animals/insects and gets helped by them in return, eventually defeats the villain, marries the prince(ss) or gets some other kind of reward, returns home and lives happily ever after.

Besides identifying the 31 narrative functions, Propp also discovered that there are eight broad character types in the tales he analysed. These are:

¹ Or “morphemes”, as he called them

² He called them “narratemes”

- The villain (who struggles against the hero, whose place he takes for a short while);
- The donor (who prepares the hero or gives the hero some magical object);
- The (magical) helper (who helps the hero in the quest);
- The princess (person the hero marries, often sought for during the narrative);
- Her father;
- The dispatcher (character who makes the lack known and sends the hero off);
- The hero or victim/ seeker hero (reacts to the donor, weds the princess);
- False hero/ anti-hero/ usurper (takes credit for the hero's actions/ tries to marry the princess).

All these character types are masculine, but they can very well be substituted by a female character, without any additional changes to the story structure. The heroine in our story, generically called “the eldest princess”¹, fits the profile made by Propp up to a point. Thus, she is the eldest of three royal sisters, she is the first sent on a mission/ quest, and she does fail in her attempt, but that is all. The heroine's failure is not the result of the princess's inability to meet the challenges on her quest, but rather an assumed choice – and, here, Byatt transforms the classical story into a postmodern one. Nonetheless, the British author remarks upon the necessity of the pattern in a story, and, in the same interview in *The Guardian*, she acknowledges Propp's influence on her own way of thinking and writing:

As an adult writer I think that my infant synapses grew like a maze of bramble-shoots into a grammar of narrative - part of the form of my neuronal web as linguistic grammars are - and mathematical forms. Vladimir Propp's analysis of the structural forms of the folk tale is exciting because it makes precise and complex something we had already intuited - that the people and events are both finite and infinitely variable. (Byatt 2004)

The Story of the Eldest Princess. Plot and Narrative

For a better understanding of the mechanisms that Byatt uses in her attempt to re-write the fairy-tale and give it a very personal touch, I will give you a brief account of the story as such. Thus, as in all classical tales, there are a king and his queen, and three siblings – this time, three sisters, because Byatt writes about what she knows best², i.e. female challenges and rivalries.

From the very beginning, the reader is suggested that there is a close connection between the colour of the sky, the birth of the three princesses, and people's idea of normality. Thus, the eldest princess is described as “pale and quiet”, and her sky is “a speedwell blue, covered with very large, lazy, sheep-curl white clouds”, the second is “brown and active”, and, at her birth, “there were grey and creamy mares' tails streaming at great speed across the blue”, while the third princess is “bonny and bright and good and grey, of whom everything and nothing was expected” (Byatt 1995:

¹ Usually, names are irrelevant in fairy-tales, and hero(ine)s are named only when either there is a special feature that seems definitory to their appearance or nature (such as Thumbelina, Prince Charming) or their names are the most common ones in that specific country/ region (such as Hans in Germany, John in England, or Ivan in Russia)

² Byatt has a sister who is also a well-known writer, Margaret Drabble; moreover, Byatt's heroines are always interested in the life of the mind, literature and séances, etc

41). When the third princess is born, “the sky was a perfectly clear pane of sky-blue, with not a cloud to be seen, so that you might think the blue was spangled with sun-gold, though this was an illusion” (*ibidem*). In this perfect world, years later, when the princesses have become young women, the blue of the sky begins to gradually disappear, until, one day, it is completely replaced by “a new sky-green” (*ibidem*: 42-3).

In the Byattian imaginary world, colours play an important role, as they help define a character, the narrative atmosphere or a certain situation. It is not a matter of coincidence that the eldest daughter is described as pale, because paleness is, in Byatt’s world, the sign of the reader or the thinker. A similar case is that of the colour green, which is another of the writer’s favourite colours. Byatt explains why she puts so much emphasis on shades and nuances, while discussing fairy-tales in general, and Max Lüthi in particular:

Lüthi even points out that folk tales have certain colours - red, white, black and the metallic colours of gold and silver and steel. The fairy tale world is called up for me by the half-abstract patternings of Paul Klee, or the mosaic definition of Kandinsky’s early, “Russian” paintings of horses and forests. Lüthi makes the point that green, the colour of nature, is almost never specifically mentioned in folk tales. It is interesting in that context that the Grimms’ preface to volume two of the first edition of the Children’s Stories and Household Tales, praising their “genuinely Hessian” Low German narrator, Viehmann, and the precision of her oral narrative, remarks that: “The epic basis of folk poetry resembles the colour green as one finds it throughout nature in various shades: each satisfies and soothes without becoming too tiresome.” (Byatt 2004)

The challenge in front of the princesses (or, rather, the eldest one) is to bring back the colour blue. After several other solutions suggested by chief ministers, generals (who proclaimed waging war against a neighbouring country), and priests (who counselled patience, self denial and the consumption of more lettuce), the one thing they all agree on is the wizard’s idea to send someone on a quest. The only advice given is to keep to the Road and always be courteous. The second princess volunteers for the quest, as action suits her character, but she is refused, and the reason why the eldest princess is given this assignment is that “she was the first, and could best remember the blue sky” (Byatt 1995: 45). That is how things are settled and the postmodern adventure of the eldest princess begins.

The Postmodern Fairy-Tale. Byatt and Her Imaginary Self

In Acknowledgements¹, at the end of her collection of fairy stories, Byatt tells her readers that “The Eldest Princess” was, in fact, commissioned by two editors for the Vintage collection of adult fairy stories, *Caught in a Story*: “Christine² had the idea that writers should write the fairy-tale of their own life, and I have always been worried about being the eldest of three sisters” (*ibidem*: 280). Somehow, one may say that this story is about the writer’s fears and the way to overcome them; another view would be that the story helps and encourages young women to have their own way, while avoiding the company of men (a feminist view, in this case). Either way, it seems

¹ As well as in her 2001 book *On Histories and Stories*

² The editor

obvious that postmodernism has taken over, and the eldest princess is shaped in a very contemporary fashion.

In this fantasy about herself as a character in a fairy-tale, Byatt takes old elements from classical stories and imagines a new quest for the bird that would bring back the colour blue and, with it, a sense of normality. Thus, the heroine is advised not to leave the Road (which stands for reality), and avoid going into the Forest¹ (the place of adventure and fantastic beings). On her way, she takes a glimpse of an old woman who travels very fast ahead of her, and she is puzzled as to what or who the woman is. When the princess gets tired, she begins to think things over. Byatt tells her readers that “she was by nature a reading, not a travelling princess” (Byatt, *op. cit.*: 47). Indeed, from all her readings, the eldest princess has learned that the first royal person sent on a quest must inevitably fail, and be rescued by the third one, who does a perfect job. The fate prepared for her is not something she looks forward to, so, while resting, she sums things up: “She thought, I am in a pattern I know, and I suspect I have no power to break it, and I am going to meet a test and fail it, and spend seven years as a stone.” (*ibidem*: 48). Her salvation comes from an insect, a Scorpion, who asks for her help, because he has a crushed tail and cannot walk. The dialogue between the two resembles a conversation from Lewis Carroll’s *Alice in Wonderland*, a big favourite on Byatt’s list. Both the princess and Alice have to be courteous to insects and other various creatures, who, in their turn, help them as much as they can, even if in strange ways².

At this point in the narrative, the eldest princess decides to have her own adventures, if she is doomed to fail anyway; she weighs things first, to make sure she understands all the risks she takes on leaving the Road:

I could just walk out of this inconvenient story and go my own way. I could just leave the Road and look for my own adventures in the Forest. It would make no difference to the Quest. I should have failed if I left the Road and then the next could set off. Unless of course I got turned into a stone for leaving the Road. (*ibidem.*: 52-3)

On her way, the princess also collects in her basket two other creatures, a Frog and a Cockroach, who, like the Scorpion, need someone to heal them. Even though the princess cannot do that, she is asked to take the creatures to the old woman she thought she saw every once in a while on the path. All the same, she is warned that she must expect no reward for her kindness, as the Frog (for instance) will not turn into a prince if kissed.

Love interest is absent, and, when the princess appears interested in the songs and/ or looks of the three men she sees or hears – the Hunter, the Fowler and the Woodcutter – the creatures tell her horrible stories about other young women, who fell prey to these men and their charms, only to find their death in the union.

When the four travelling companions finally reach the Last House, where the healer lives, they are welcomed by the old woman and her creatures, and they all find a cure for their hurts. Interestingly, the healing process implies the ritual of the ailing creatures’ telling the story of their hurts – a modern therapist’s method. When the princess tells her own story, she is congratulated by the old woman for both her sense of seeing that she was caught in a story, and her courage to try to change it. Byatt has the

¹ Byatt’s capitals

² that do not copy the ways classical creatures help classical fairy-tale hero(in)es, i.e. by giving them feathers, scales or wings

old woman state the role of any writer / or story-teller: “we collect stories and spin stories and mend what we can and investigate what we can’t, and live quietly without trying to change the world” (Byatt *op. cit.*: 66). Moreover, when the princess remarks that the sky is still green and the blue has not returned, the old woman replies in a very postmodern way: “Why should things be as they always were?” (*ibidem.*: 67), which means that even failure and change are very relative, debatable notions.

As a very inquisitive reader and considerate sister, the princess asks for the stories of her siblings, and she is told their possible stories; in the old woman’s words, “many things may and do happen, stories change themselves, and these stories are not histories and have not happened” (*ibidem.*: 68). The irony of things is that, in the possible story about the second princess, who manages to make the sky blue again, people begin to grumble because they miss the wonderful green shades. At the same time, because of the success of her second sister, the third princess is left without a story, so the Old Woman must intervene and devise a brand new story for this one. At the end of Byatt’s postmodern story, the eldest princess is to remain with the old woman, and become a story-teller, which suits her nature best of all.

Conclusions

In “The Story of the Eldest Princess”, Byatt manages to prove, once more, what she has always believed to be true about all fairy-tales, which is that “great stories, and great story-collections, are shape-shifters (Byatt 2001: 166). From the Brothers Grimm she has taken several stories (such as “The Three Little Birds”, “The House in the Forest”, to name just two of them) and used them to spin her own postmodern fairy-tale. Byatt’s heroine is emulated after the writer herself, and that gives the narrative intelligent irony and a good sense of humour. All in all, Byatt has succeeded in creating a wonderful intelligent character, that makes the reader enjoy every word of the fairy-tale, and ask for more.

References

- Bal, Mieke, *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*, Toronto University Press, Toronto, 1985
- Byatt, A.S., *The Djinn in the Nightingale’s Eye*, Vintage, London, 1995
- Byatt, A.S., *On Histories and Stories*. London: Vintage, 2001
- Byatt, A.S., *The Shadow of the Sun*, Harcourt Brace, London: 1992
- Byatt, A.S., *Possession: A Romance*, Vintage, New York, 1991
- Carroll, Lewis, *Alice’s Adventures in Wonderland*, Penguin Books, London, 1994
- Grimm, J.L.C. & W.C. *Grimm’s Fairy Tales*, Wordsworth Classics, London, 1993
- Propp, Vladimir. “Morphology of the Folktale”, Rivkin, Julie and Ryan, Michael. *Literary Theory: An Anthology*, Blackwell Publishers, Oxford, 1998
- The Holy Bible*, Thomas Nelson Publishers, Nashville, 1990.

Electronic Resources

- Byatt, A.S. “Stories of sleeping princesses”, *The Guardian*, Saturday January 3, 2004
<http://www.guardian.co.uk/books/2004/jan/03/sciencefictionfantasyandhorror.fiction>,
<http://books.guardian.co.uk/review/story/0,12084,1115048,00.html>, consulted 24th May 2009
<http://www.asbyatt.com/Onherself.aspx>, consulted on 20th June 2012.

MAJOR MODAL NUANCES IN ENGLISH AND ROMANIAN¹

Abstract: *This article is intended to dwell upon a highly complex matter that generates various difficulties both for native speakers and especially for ESL learners. It is of utmost importance to have sensible knowledge of modality, particularly for translators since every mechanical rendering will alter the connotations of the original (con)text.*

Keywords: *modality, communication, equivalence.*

No matter what the content of the sentences uttered or written by a transmitter may be, he always (sometimes explicitly, other times implicitly) adopts a certain attitude towards the respective content; he expresses a *modality*, “the speaker’s attitude towards the statement” as Charles Bally affirms, emphasizing its importance by naming it “the core of the sentence”.

Bearing in mind that one modal concept may have different levels of intensity, modality can be interpreted as a matter of degree. The intensity of a modal’s value is perceived only in the discourse context. Modality is marked out in terms of the speaker’s attitude towards communication. The speaker is characterized as the source of the speech act while the attitude is defined as a certain degree of belief or as the act of volition, desire, intention etc.

According to Elena Croitoru (2002:20) one can distinguish between the following types of modality:

- a) intellective modality (belief, conviction, doubt, possibility, probability etc.);
- b) emotional modality (anger, admiration, love, desire, hatred, appreciation, disapproval, repulsion);
- c) volitional modality (demand, firmness, insistence, order, necessity, request, supplication).

A similar theory is maintained by Leon Levițchi (1970:137) who states that “in linguistics, the attitude of the transmitter towards the content of the communication is often called modality.”

Modality is rendered by various means: phonetic, lexical, morphological, stylistic and syntactical.

Phonetics displays many aspects of modality and it is in close connection with style and grammar. Consequently, the stylistic and the grammatical contexts may influence such aspects of speech as: differences in word-stress, in sentence-stress, in pitch (using the upper or lower emphatic or emotional ranges in particular segments of speech), in rhythm (determined by the stress of emotions, circumstances etc.), in the use of tones, the use of emphatic pronunciation, the utilization of strong forms (in public oratory, on stage, in dictation).

Of the phonetic means of expressing modality, intonation is the most important: “Aren’t you lying?”↑ “No!”↓ (Levițchi, 1993:70), but rhetorical stress: “W.L. will impersonate Hamlet at the National Theatre tomorrow” - a sentence in which almost every word can be stressed and long vowels can also be mentioned: “What?” - expressing surprise, over-emphasized by lengthening the vowel [ɔ] - [w ɔ: : t].

¹ Paula Pîrву, University of Pitești, gratiela_pirvu@yahoo.com

In Romanian, the main phonetic means of expressing modality are:

- stress which emphasizes the important elements of the context - words, parts of the sentence or sentences, under the form of dynamic stress or intensifying stress: “*Voi credeți în scrisul vostru, noi nu credem în nimic.*” (Eminescu, 1978: 56)

“*Pe cât mergem mai departe, cu atât căldura era mai mare*” (Slavici, 2010:192)

- intonation (the pitch variation of voice marked in writing by special signs): “*Unde te duci?/Când ai să vii?*” (Eminescu, *op. cit.*:78); “*Acesta-i adevărul!?*”.

Lexically, modality can be expressed through:

- a) certain personal or finite verbs that have modal force such as ‘to like’, ‘to intend’, ‘to decide’, ‘to order’, ‘to command’, ‘to warn’ etc.: “I warn you to refrain from provoking me, or I’ll ask your abduction as a special favour!” (Brontë, 1992:45)
- b) other parts of speech with modal force: nouns - ‘intention’, ‘desire’, ‘hatred’; adjectives - ‘sure’, ‘certain’; the adverb ‘firmly’: “No one believes more *firmly* than Comrade Napoleon that all animals are equal.” (Orwell, 2008:32)

While Bantaș (1977:378) includes interjections on this level, Levițchi (1978:137) considers that they are “the most important of all phonetic means by which modality can be expressed”. Thus, a very simple word as the interjection ‘ah!’ can express a wide variety of attitudes such as surprise: “Ah, Mary, Thank you!”, anger: “Ah, how could he do such a thing!”, protest: “Ah, now!”, compassion: “Ah, dearest!”, understanding: “Ah, I see!”, according to the respective context.

- c) the so-called parenthetical words - adverbs and adverbial phrases which lend modal nuances to the whole sentence: ‘likely’, ‘probably’, ‘certainly’ ‘definitely’, ‘positively’, ‘maybe’, ‘perhaps’, ‘there is no doubt about it’ etc.: “But it is very *likely* that he may fall in love with one of them, and therefore you must visit him as soon as he comes.” (Austen, 1985:87)

Similarly, a certain figure of speech may theoretically express different modal nuances. For instance, the stylistic inversion imposed by the placing of an adverbial modifier of time or of an intensifying adverbial of mood in front of the subject of the sentence such as in: “And, *no sooner had Little Red Riding-hood got* near the bed than the wolf...”; the predicative placed in front position with an emphasizing role: “Such was the very armour he had on/When he th’ ambitious Norway combated./ So frown’d he once when, in an angry parle,/He smote the sledded Polacks on the ice.” (Shakespeare, 1919:64); the direct object can take initial position having an emphatic result: “A sorrowful *sight* I saw: dark night coming down prematurely, and sky and hills mingled in one bitter whirl of wind and suffocating snow.” (Brontë, *op. cit.*:69); some adverbial modifiers of place can take initial position for emphasis: “*There* I was, on Joe’s back and *there* was Joe beneath me, charging at the ditches like a hunter, and stimulating Mr. Wopsle not to tumble on his Roman nose, and to keep up with us.” (Dickens, 1994:53)

In Romanian, some of the syntactic means of expressing modality which render the respective sentence dense and expressive are: *ellipsis*, *repetition*, *inversion*, and a number of *parenthetical constructions*. By using them, the speaker gives originality and liveliness to the communication. *Ellipsis* is the omission of certain elements of the sentence without which the idea is however understood due to the context. Sometimes it is necessary for one to go beyond the limits of a sentence in order to clarify certain words, meanings, syntactic values: “Vine cu 12 (tramvaiul 12)”; “Bună!” (may mean “Bună ziua!” or “Prăjitura a fost bună!”); “Minunat!” (may mean: “Tablou magnific!”)

or “Mă bucur că vii cu noi!” or “E o persoană grozavă!”) (Bulgăre, 1968:26). Being a rich source of modality, thus numerous expressions have been created by ellipsis: “Are temperatură” (‘mare’ is implied); “Pe cuvânt!” (‘de onoare’); “Ți-ai găsit!” (‘omul’); (‘Sărac’) “lipit pământului”; “Bată-te să te bată (‘norocul!’); “N-ai decât (‘să faci cum vrei’) etc. (*ibidem*:27)

Ellipsis renders the speech vivid, especially in dialogues, reportages, spoken language:

“- Aduc la vedere biletul de peron.

- Nevalabil!

- De ce ?

- Dispoziție subșef gară: intrare numai cu legitimație de călătorie.” (Bulgăre, *op. cit.*:28)

Repetition even of a verb has a modal force: “Care *vine, vine, vine*, calcă totul în picioare. (Eminescu, *op. cit.*: 92); “*Încet, încet* a început să se stingă închipuirea lui Abu Hasan.” (Caragiale, 1978:43). By repetition, certain syntagms, constructions, phrases or expressions may be created: ‘om de om’, ‘din vreme în vreme’, ‘rânduri, rânduri’, ‘departe, departe’, ‘ce e frumos, e frumos’.

Another contradiction between Bantaș and Levițchi appears when discussing about parenthetical words and constructions: while the former aims that these words belong to the syntactical level, the latter argues that they are lexical means of expressing modality. However, parenthetical words and constructions have a stylistic role, emphasizing certain elements in Romanian: “Era invitată și verișoara Elis și - *mare minune* - a venit. (Eminescu, *op. cit.*:112) These words, phrases or sentences prove emotional reactions or subjective remarks: “Numai în Grădina Ursului - *dacă-i fi auzit de dansa* - se află sălăți de aceste” (Creangă, 1980:52)

It should be pointed out that some of the means of expression can be supplemented or even replaced by gestures. Bantaș shows that “certain gestures may be more expressive than interjections - showing disgust, praise, satisfaction, admiration, enthusiasm etc.” On the other hand, certain intonational patterns may be accompanied by adequate gestures emphasizing the modal nuance, such as: raising one’s head or at least eyebrows and widening one’s eyes to express curiosity; shrugging one’s shoulders shows that the speaker is not willing to participate or to get emotionally involved in the respective matter or even in the conversation as a whole; the repeated nod can express agreement and understanding in exclamations and statements, while a more emphatic movement of the same type indicates insinuation. (*cf.* Bantaș, *op. cit.*:380)

In Romanian, *padding words* without a special meaning or role in the context are stylistic patterns with emotional nuances: ‘frate’, ‘mă rog’, ‘domnule’, ‘mă înțelegeți’, ‘adicăteala’, ‘în fine’, ‘va să zică’ etc.: “Noi toți lucrăm; el, adicăteala, când și când.” (Irimia, 1997:34)

Grammatically, modality in English is expressed by different moods: the imperative, the subjunctive, the conditional. However, the most important grammatical means of rendering modality are the well-known modal defective verbs which are to be discussed later on.

The Imperative is the finite mood which expresses an order, a command, a wish, a greeting, advice, threat: “Come here! Look sharp! Open your books, please! Watch your step! Do be seated! Sing not, ye birds!”

Similarly, the Romanian *imperativ* expresses an order, advice, urge: “Vino! Du! Zi! Fă! Nu cântați!” The role of imperativ in determining by order, urge, request the accomplishment of the action makes it look like a mood of certainty. That is why

writers use it extensively to render an action more dynamic: “Apoi, lasă-ți băiete, satul... și pasă de te du! Când să-ți petreci și tu tinerețea, apucă-te de cărturărie! (Creangă, *op. cit.*:71)

The English Subjunctive expresses an unreal, virtual, unaccomplished, possible state or event when projected into future, or wish, hope, fear, purpose: “He wishes they were here.”; “May you live long!”; “John hopes you may come back soon.”; “Georgina left home early so that she might catch the train.” Its Romanian equivalent is often *conjunctiv*, which expresses a feasible action in its present tense and an unreal action in its perfect tense as *condițional* does. Although it has no apparent modal force, the Romanian *conjunctiv* still expresses purpose, the result, a concessive or a conditional action: “Să am timp. aș veni la tine.”; “Nu vin, să mă rogi!”; “Atât de mult te cicălea, să-ți iei lumea în cap, nu alta.”

In independent sentences it may have several values: *optative* (“Ce să fac acum? Să vin la tine?”), *hortative* (“Să taci din gură!”), *prohibitive* (“Să nu cumva să plece!”), *dubitative* (“Să știe el oare?”), *potential* (“Ce să mai cred despre tine?”) (Găitănanu, 1998:255)

As for *condițional-optativ*, it expresses optative and conditional actions: “Ce m-aș mai plimba la munte!”; “De-ar veni odată vara!” Sometimes the optative action assumes a volitional excess, driven to imprecations: “Arde-te-ar focul! Lua-te-ar naiba! Veni-ți-ar numele!”

As it has already been mentioned, language is not always used just to exchange information by making simple statements and asking questions. Sometimes people want to make requests, offers, suggestions, to express their wishes, intentions, to be tactful or polite or to indicate their feelings about what they communicate. All these things may be done by using modal verbs. In English grammar, modal verbs represent an important category, their possible synonymy being very developed. Since their grammatical regimen and function are very well known, we shall further dwell on the same category of verbs in the Romanian language. Thus, “Gramatica Academiei” (1998:168) considers the Romanian modal verbs as being semi-auxiliary verbs and defines them as lexical means of expressing modality, some of them being characterized by certain specific grammatical features:

- a) their more or less reduced conjugation;
- b) their close dependence on the context;
- c) the fact that they cannot be used in the Imperative mood, just like the English modal verbs. The difference is that in Romanian the respective value may be rendered by *conjunctiv*: “Să poți! Să ai! Să vrei!”;
- d) they are followed by another verbal mood, usually *conjunctiv* (“Trebuie să fie bolnav”) or *infinitiv* (“Mă pot îmbolnăvi dacă...”), some of them by *participiu* (“Trebuie spălat”) or *supin* (“Am de scris”), to which they transfer modal meanings such as possibility, necessity, desire, imminence, non-reality etc. (Avram, 1997:230)

Such modal verbs are: ‘a avea’, ‘a da’, ‘a fi’, ‘a putea’, ‘a sta’, ‘a trebui’, ‘a veni’, ‘a vrea’ in such constructions as: ‘am a scrie/am de scris’, ‘dă să spună’, ‘era să cadă’, ‘e de făcut’, ‘pot face/pot să fac’, ‘stă să cadă’, ‘trebuie să plec’, ‘trebuie lădat’, ‘îmi vine să râd’, ‘vreau să plec’. Among all these, ‘a trebui’ is the most *instrumentalized*: it no longer expresses necessity, its fundamental meaning (“Tu trebuia să te cuprinzi / De acel farmec sfânt” -

Eminescu, *op. cit.*:93) or ‘a avea nevoie’ (“Că mii de ani i-au trebuit/ Luminii să ne ajungă – *ibidem*:123)

When introducing probability, ‘a trebui’ places the respective verbal syntagm between *certainty* and *uncertainty*: “Obraznicul ăsta trebuie să fie ticălosul de frate-meu” (Caragiale, *op. cit.*:96). It is sometimes useful to the speaker to manifest his confidence in the fulfillment of the action: “Mi-a promis negreșit să dejuneze cu noi; trebuie să vie!” (*ibidem*: 108).

When used in imperfect, the modal meaning of certainty is more emphasized: “Când suna știam că Ramses trebuia să fi murit (Eminescu, *op. cit.*:67).

‘A putea’ as a predicative verb expresses:

- physical or intellectual ability: “Că domnesc în lume rele căror nu te poți opune” (*ibidem*:83);
- permission: “Uite, chiar de-acu poți să pornești cu ele la păscut” (*ibidem*:152);
- possibility (accompanied by a reflexive pronoun, with an impersonal value): “Și se poate ca spre răul unei ginți efeminate (*ibidem*:88).

As a semi-auxiliary it expresses:

- likelihood (possibility irrespective of the speaker’s will): “Ascultă, omule,... eu pot pieri, dar de temut nu mă tern (Sadoveanu, 1981:59);
- non-reality: “Puteam să mă-nec dacă nu era el”;
- approximation: “Feciorul putea să aibă peste patruzeci de ani, fata cel mult douăzeci.” (Rebreanu, 1983:46);
- concession: “Poți zidi o lume-ntregă, poți s-o sfărâmi.. . orice-ai spune/ Peste toate o lopată de țărână se depune (Eminescu, *op. cit.*:32);
- disapproval: “Puteai să te duci dracului cu românul și cu muntele tău cu tot!” (Hogaș, 1969:67).

As a semi auxiliary, ‘a fi’ expresses:

- non reality: “Era să dărâm bunătate de casă din pricina carului” (Creangă, *op. cit.*:26);
- possibility: “Nu era să dai tu optzeci de lei taxiului.” Only in spoken language it changes its form according to the person and number: “Dar cât pe ce erai să mă gâtui, jupâneșico!” (Creangă, *op. cit.*: 51)

‘A avea’ is a synonym of ‘a fi’ when expressing non-reality (“Aveam să cad”) or possibility (“I l-am dat, ce-aveam să fac?!”). The difference is that ‘a avea’ is variable according to the person and number: “Aveam să cad, aveai să cazi, avea să cadă.”

‘A vrea’ transfers to the respective syntagms the meaning of non reality: “Am vrut să cad”, used as a semi-auxiliary in the form of *perfect compus*. It is frequently used in the first person singular and it does not admit of negative form.

As noticed, modal verbs represent the most common means of expressing modality both in English and in Romanian. In addition, modality can also be expressed by the various equivalents that modal verbs have.

Even if at a first glance this topic may seem easy, it always turns out to be quite complex. Modality is a phenomenon that aroused the curiosity of many grammarians, logicians and semanticists as modality can be found in many areas of knowledge from grammar to politics and psychology. As a general view, it is marked out in terms of the speaker’s attitude towards the content of communication. Due to its complexity, there can be no doubt that modality has sparked off widespread debates among grammarians and consequently, contradictory approaches.

Primary Sources

- Austen, J., *Pride and Prejudice*, Penguin Books, London, 1985
Brontë, E., *Wuthering Heights*, Macmillan, London, 1992
Caragiale, I. L., *Nuvele și Schițe*, Editura Cartea Românească, București, 1978
Creangă, I., *Povești. Amintiri din copilărie*, Editura Cartea Românească, București, 1980
Dickens, Ch., *Great Expectations*, Penguin Books, London, 1994
Eminescu, M., *Poezii – Proză literară*, Editura Cartea Românească, București, 1978
Hogaș, C., *Pe drumuri de munte*, Editura pentru Literatură, București, 1969
Orwell, G., *Animal Farm*, Penguin Books, London, 2008
Rebreanu, L., *Nuvele și alte opere*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1983
Sadoveanu, M., *Frații Jderi*, Editura Minerva, București, 1981
Shakespeare, W., *Hamlet, Prince of Denmark*, Macmillan, London, 1919
Slavici, I., *Basme și Budulea Taichii*, Editura Astro, București, 2010

References

- Avram, M., *Gramatica pentru toți*, Editura Humanitas, București, 1997
Bally, Ch., *Le langage et la vie*, Payot, Paris, 1926
Bantaș, A., *Elements of Descriptive English Syntax*, Tipografia Universității București, 1977
Budai, L., *Gramatica engleză. Teorie și exerciții*, Editura Teora, București, 1998
Bulgăre, Gh., *Limba Română - Sintaxă și Stilistică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968
Croitoru, E., *Mood and Modality*, Editura Institutul European, Iași, 2002
Găitănaru, Șt., *Gramatica actuală a limbii române*, Editura Tempora, Pitești, 1998
Irimia, D., *Gramatica limbii române*, Editura Polirom, Iași, 1997
Levițchi, L., *Limba Engleză Contemporană - Morfologia*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970
Levițchi, L., *Manualul traducătorului de limba engleză*, Editura Teora, București, 1993
Levițchi, L., Preda, I., *Gramatica limbii engleze*, Editura 100+1 Grammar, București, 1997
Quirk, R., Leech, G. et alii, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman, New York, 1991
Thomson, A. J., Martinet, A. V., *A Practical English Grammar*, Oxford University Press, London, 1969.

VS NAIPAUL – A DUAL PERSONALITY¹

Abstract: *My paper will present a fascinating literary figure whose personality reflects a perfect blending between two different cultures. VS Naipaul is a fine representative of both the English and the Indian nations.*

What I wanted to underline in my paper is the fact that he is among the few authors who, in his works, combined the only image that dominated his soul and mind, India, with the one of the outside world that adopted him – England.

I structured my paper as a comparison between the two nations India and England, accentuating in this way, the travel logs of VS Naipaul. In these travel logs are encompassed both his inner self where a battle between his Indian origin and the English education takes place and accurate images of the world - those of India.

I chose this subject for my paper because I found India and VS Naipaul intriguing and fascinating in the same time.

Keywords: *VS Naipaul, India and England, images of the world.*

Background

I will begin my paper with a simple question: what is India?

The answers to this question are multiple and not simple ones either.

To start with, I can say that India is, in the same time, a state of mind and a versatile nation always showing different images to the people who want to know it. A person who really wants to know India and connect to its rhythm and soul must also be willing to accept the Indian contradictions, religious diversity and, why not, the enigmatic serenity of its people. If I should try to reunite these Indian features under a single name, the perfect one would be *the idea of India*. This name is, in my opinion, an abstract one but, under its surface, hides all that can be interpreted as India. To understand the idea of India better I will start with the Indian contradictions that constitute the main attraction for the rest of the world.

There are numerous examples related to this aspect starting with the fact that India is renowned for its developing nuclear programs in which large sums of money are invested and yet most of the Indian population lives in deep poverty. Indian towns and villages are living images of contradictions. A traveler who visits the Indian cities must not overlap the images of the Westerner cities over these ones because he would make a mistake. Of course there are certain common points like the skyscrapers and the imposing buildings but near them there are also Indian people who are so poor that they live on the streets under nothing else than a simple blanket. They do not have food for their children and still the little one that they do have share it to stray dogs who wander on the street.

Another contradiction refers to the religion. India is a country that invested many resources in different scientific programs yet they are equally investing in faith. Indian people believe in different things and gods. For example, there are many people in the Indian metropolis that believe only in the power of money while in smaller cities there are many beautiful temples dedicated to a multitude of gods where incenses are

¹ Adina Paicu, “Constantin Brâncuși” University, Târgu-Jiu, paicu.adina@gmail.com

burned to honor them. The Indian nation is one of the most religious and tolerant nations on Earth.

Other beautiful features and, in the same time, contradictions that characterize the Indian people are their serenity and their peaceful acceptance of the state of things. There is a huge difference between the Indian nation and the European and American ones in what regards the acceptance of faith and life in general. The Indian nation believes that each person has its path in life shaped by gods and religion so he must serenely and peacefully accept it while the European and American nations mostly believe that it is the individual's duty to make his own destiny.

Taking into consideration all that I said above I believe that India must first be defined with the soul and only then with the mind.

There are, of course, more down to Earth answers to the question: what is India? And two of them came first in my mind. The first answer refers, of course, to the geographical aspect India being one of the largest countries on the Asian continent. The second answer deals with India's powerful and continuous developing economy based on all types of resources starting from the natural ones and ending to the human ones. Due to its rapid economic development India became a major subject of discussions during the great economic summits where the place occupied by the Indian economy in the world today and its numerous business connections with the other economic powers from the European and American continents are largely discussed.

A Little Bit of History

My paper will be gradually presenting the Indian nation starting in the past with a short presentation of the British period of colonization and its main consequences on the Indian people and then it will advance to the present days focusing on the Indian English literature and VS Naipaul as representative of the two countries.

The first time India and England met was *the colonial period*. The British Empire was famous, during that period, for its expansionist desire and for the benefits that came from the newly conquered territories. India was, from the British Empire's point of view, a never ending source of exotic goods. The impact of this colonization on the peaceful Indian nation was a tremendous one and its results are still visible today. When they settled in the Indian cities, the British colonists were taken back by the visible contrasts between their culture and the Indian one. So, with no regard for the uniqueness of this culture they decided that the Indian culture was an inferior one and the Indian population had to be 'civilized'. It is true that, even today when the European nations are more open-minded and willing to accept the new and the exotic aspects of other cultures, the Indian cities may find it hard to digest these aspects, so there is no wonder that those rigid, Victorian conquerors were terribly shocked of what they saw. What the Indians considered great cities and objects of proud were, by comparison, nothing else but average, English village with narrow, muddy streets and a dazzling mixture of buildings some of them tall, impressing palates and other small, one room huts. The Indian people too contrast flagrantly with the well-dressed English gentlemen and ladies because they were bare footed and have no regard for the codes of dressing. There were animals everywhere, especially cows considered holy by the Indians, and there were no rules of circulations. The language too was inappropriate for the English ears and because there had to be a mean of communication between the two parts, the English decided to impose their own language as the more civilized one. Even today the

Indian language is packed with English words as a permanent proof of the colonization impact. And, as the above lines state, the Indian nation lost a great deal of its identity as a result of the British colonization.

I want to present next a direct and still active consequence of the British colonization in India namely *the process of hybridity*. To better understand this process and its negative effects on the Indian nation we must define it first. Hybridity was studied intensely recently after historians and scientists observed many suspicious borrowings and alteration of the culture's purity whenever colonization was involved. Starting from this observation the historians began to ask questions such as: how much of the conquered people identity survives to the long periods of colonization? Or how the effects of the colonization should be interpreted? These questions should be asked in the case of the British colonization in India too.

The perfect example of hybridity in the Indian nation is the present Indian language that is a mix between Indian and English words. And even here the English language wins because the rate between the words is most English and less Indian. Another example of the English rule in India is the stuffiness that characterizes all the major Indian institutions that is an inheritance of the English one.

The conclusions of the historians that studied the Indian process of hybridity were somber. They observed that most of the original features of this nation and the elements that made it unique were partially if not completely lost during the process of colonization. Today there are many positive results in what regards the Indian identity. Although the Indian nations had suffered a lot during the British colonization and the pressures to accept the conqueror's culture were intense, the Indian nation resisted and preserved its unique inheritance. And this is our benefit because today, when India finally opened to the rest of the world, we can enjoy its special traditions and welcoming people.

VS Naipaul: A Dual Personality

As I said above the process of hybridity is reflected in all the fields of the Indian society including the one of literature so I will present next a fine example of hybrid literature namely *the English Indian literature*. This type of literature is a branch of the vast field of postcolonial literature.

From a historical point of view the English Indian field of literature is a fairly new one dating back from the British Empire and its colonies. Studies made by scholars have demonstrated that its beginnings can be associated with the first English schools founded in India by the British missionaries that had as purpose the civilization of the native Indians more exactly to teach them the English language. From different reason the ones that accepted with great ease the English language and adopted it were the Indian upper classes. The East India Company played an important role in this regard because it was in a permanent contact with the Indian population and so speaking and understanding in English became a second nature for many Indians. The first publications that appeared in India were strongly influenced by the English novels and were using more English words than Indian ones. Later on when the process of hybridity was complete the Indian publications were and still are a combination of Indian and English words.

The intense attention that was granted recently to the study of the vast postcolonial field and the raising interest for the culture of the former British colonies

such as India had a benefic impact on the field of literature. Literatures and authors that were unknown or ignored until then became now objects of study. Among them the English Indian literature made its presence known to the world. From the moment the Indian authors began to write they were confronted with a real challenge: which was the right proportion for English and Indian language so that the uniqueness of the Indian culture to be preserved? And immediately after other question appeared: was the 'foreign' language – English – the right one to represent the works of the Indian writers or any English reference should be eliminated from the Indian texts?

If we make a comparison between the main subjects of the first publication in India and the ones from the present we realize that there is a huge difference. The thematic of the past ones was a narrow one possible because the British rule still had a major influence and control while the one from the present is a varied one.

Most of the present English authors of Indian descent started timidly because they did not know how their descriptions of an exotic and distant nation will be received by the large public and how much interest these books will raise. The results exceeded the expectations and not once they were rewarded and recognized internationally.

Among the most known English authors of Indian descent are the following: Salman Rushdie, Vikram Seth, Shashi Tharoor and of course VS Naipaul. Each of them chose to present in different styles and interpretations their own opinions about India. Each of them were born in India and then left it to live in other countries. This situation allowed them to enlarge their universe and to have fresh perspectives on the Indian nation. For example Salman Rushdie was born in India and is a British citizen now. He was the one that created a new trend in the literature by combining English and Indian terms in his books. All his writings about India can be seen as a vast painting of the Indian life this impression being enhanced by the realism of his writings. The next author – Vikram Seth – abandoned the hybrid style of Selman Rushdie and wrote his books in the most pure English language. The subjects of his books are also reflecting the Indian reality.

VS Naipaul is the subject of my paper.

He is one of the most prolific English writers of Indian descent. And, as I entitled my article, he and his books are dual images of the two countries that influenced him in different ways.

VS Naipaul's personality is fascinating because in his soul is a permanent battle between light and darkness, reality and imaginary and between England his adoptive country and India his family home.

Each of these battles found equivalent in his books and travel logs. VS Naipaul travelled a lot and his numerous trips to Africa and India are vivid images of fascinating cultures and their inner self.

He did not travel only from curiosity to India, he did it because he wanted to know his family home and search his roots. All his experiences in this country are transposed into his travel logs. When we read them we realize the powerful impact that India had on VS Naipaul. During his extensive travels he studied in details its people, its customs and culture. But what interested and intrigued him most was the duality that characterizes this country and its people.

His travel logs reflect this Indian duality that, at its turn, echoes in his soul because being a British citizen and being educated in the British tradition he inevitably compared England with India. This comparison was unjust because each of these two countries is special in its own way and his conclusions favored England. When he

returned from his first trip to India and published his first travel log *India: An Area of Darkness* the world was shocked by the intransigence of his opinions. His travel logs are the perfect example of the thin line that unites the imaginary with the reality because the images and the expectations VS Naipaul had in his mind and soul of India visibly contradict the reality. And precisely because he had this preconceived idea of what India should look, feel and think he was disappointed by the local reality. His books reveal the duality of his desires and expectations because during his first trips to India he expected to experience an English-India that is an Indian nation with all the attributes of the better aspects of England. It is true that the long time India has been an English colony had left physical and psychological traces on the country and people but this does not mean that his imaginary version of India has to be taken into consideration.

The words he uses in his books are the perfect expression of the relation between the imaginary and reality that govern VS Naipaul's world.

His travel logs are the perfect example of the use of imaginary because every time he presents us his vision of India or what his expectations are regarding its future we get an insight of his mind and soul and on the battle between it and reality. More than once his books about India have been wrongly interpreted due to the sharpness and intransigence that they reveal about the Indian nation. What many critics and readers did not understand is that beneath this sharpness and intransigence hides his desire to see the Indian people react and involve more in the development of their country.

The permanent comparison between India and England reflected in his books and considered unjust by many critics hides in fact his wish for a better future of India.

One of the main *themes* found in VS Naipaul's books is *the idea of victimhood* and has much to do with India, England and the concept of hybridity. To understand why VS Naipaul presented this particular theme in his travel logs two key questions must be asked and answered: Are the Indian people or not victims of their past? Are they complying in it and do not have the desire to change anything?

His famous trilogy *India: A Wounded Civilization*, *India: A Million Mutinies Now* and *An Area of Darkness* answer these questions. Each of the three parts of this trilogy is the result of his travels to his homeland India. His conclusions are gradually presented in these travel logs. In *An Area of Darkness* and *India: A Wounded Civilization* a part of the answer at the first question can be found. During his first visit to India he saw a people who were still encased in their past and apparently not willing to change anything. The taught years of colonization have eroded the Indian spirit left deep marks on their mind and soul. His third book *India: A Million Mutinies Now* brings a ray of hope because during his third visit he saw changes both physical and mental at the Indian people.

Naipaul's Indian trilogy is special mainly because it unfolds before our eyes the entire history of India. Naipaul is a fine observer of India's evolution starting with its colonial past continuing with its struggle for independence and ending with a detailed analysis of the present day situation. His books reflect these changes. For example, in the first two books *An Area of Darkness* and *India: A Wounded Civilization* the tone of the author was personal and angry because India was still resenting its past and was unwilling to let it go. His tone became gentler and more compassionate in his third book as he observes the changes that are taking place in his ancestral land. In the end it reflects the optimism Naipaul's feels when he sees that India makes the first steps towards an independent and powerful nation.

In **conclusion**, what I consider admirable at this author is the fact that he is impartial, being in the same time a critic and a fan of India and England. Some of his critics said that the tone in his first writings was too sharp, that he had no sympathy for his homeland. That was partially true. Naipaul was raised and educated in England that was a civilized country and was used with a certain level of education and culture. Let not forget that England was a great empire and the Englishmen were known for their correct behavior in every situation. On the other hand, India is a great and ancient civilization capable of great achievements but also of sharp contrasts. It is deeply religious country and unknown until recently when it opened itself to the world. The fact that he intimately knows both countries is reflected in the duality of his mind and soul.

VS Naipaul is the British author who accepts both the old and the new India and knows how to show us, in his books, the best from the two countries.

References

- Bill Ascroft, Gareth Griffiths, Hellen Tiffin, *The Post-Colonial Studies Reader*, Ed. Routledge, London and New York, 1999
- Fardon J., *India ascensiunea unei noi superputeri mondiale*, Editura „Litera International”, București, 2008.
- Naipaul V.S., *An Area of Darkness A Discovery of India*, Editura Vintage Books, A Division of Random House, Inc., New York, 1992.
- Naipaul V.S., *India: A Wounded Civilization*, Editura Vintage Books, A Division of Random House, Inc., New York, 1992.
- Volume Conference on British and American Studies, Transilvania University of Brasov, Transilvania University Press, Brasov, 2011.
- Sanders Andrew, *The Short Oxford History of English Literature*, Ed. Oxford University Press Inc., New York, 2000.
- Doctoral Research, University of Craiova, “Alexandru Piru” Doctoral School, Department of British and American Studies, Ed. Universitaria, Craiova, 2010.

Electronic Resources

<http://www.qub.ac.uk/schools/SchoolofEnglish/imperial/key-concepts/key-concepts.htm>, consulted on the 22 June 2012.

<http://www.qub.ac.uk/schools/SchoolofEnglish/imperial/key-concepts/Hybridity.htm>, consulted on the 22 June 2012.

<http://www.qub.ac.uk/schools/SchoolofEnglish/imperial/india/india.htm>, consulted on the 22 June 2012.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Colonialism> consulted on the 23 June 2012.

SHARING SHAKESPEARE: REINVENTING TEXTUAL AUTHORITY IN THE DIGITAL WORLD¹

Abstract: *The new digital technologies and practices which dominate the media today have expanded the field of Shakespearean adaptations beyond the limits of the cinema screen. Reception and interpretation of Shakespeare films are now linked with multiple technologies and even multiple screens, where textual authority is questioned or reinvented.. My paper aims to discuss the possibility of reworking the canonical Shakespeare text in the new media and the impact this technological mediation may have on teaching methods and institutional practices in education in general, Romanian education in particular. I will focus on visual re-readings of the imaginary and the supernatural in *A Midsummer Night's Dream* and their relation with video sharing and YouTube.*

Film and the new media have become increasingly popular teaching methods in secondary schools, due to a number of factors. Students' attention, sensitivity and memory have radically changed because of their exposure to technology, which starts at an early age. My paper will analyse several issues that can be raised when approaching Shakespeare through (new) media in secondary schools: democratization, redefinition of literacy, new digital reading, authenticity, high culture-popular culture, iconic status of the Bard, dialogic relations, recontextualization, mediation.

The methodological framework of my study includes theories of adaptation, media studies, globalization, translation and intertextuality.

Keywords: *adaptation, recontextualization, interactivity.*

The official site of the World Shakespeare Festival 2012 has a section called *MyShakespeare*, which is a project produced by the Royal Shakespeare Company as a microsite where people from all around the world can share their thoughts and experiences of Shakespeare and his work and ask the question "How do we interpret Shakespeare today?" *MyShakespeare* is described as "an attempt at measuring Shakespeare's digital heartbeat some four centuries after his actual one stopped" (www.worldshakespearefestival.org.uk). Its data visualization is named *Banquo*, after the ghost in *Macbeth* and it helps you find Shakespeare activity on Twitter, Flickr and eBay. I have chosen to start my presentation by mentioning this site because it is a fascinating example of how cultural landmarks of British heritage (RSC, Shakespeare Birthplace Trust) meet global perceptions and interpretations of Shakespeare through the new media, in real time. (*EyeShakespeare* is a new smartphone application made by Shakespeare Birthplace Trust for visitors to Stratford). The site also offers education programmes, online resources for teachers, even a live RSC webcast for schools, scheduled for 2 July 2012. My paper will focus on the tensions between the cultural authority of the text and its latest forms of existence in the new media, which take variety and freedom to new levels and challenge established theories of adaptation. I will also discuss the impact the new media may have on Shakespeare's canonical status in education and the forms this phenomenon may take in Romanian education. Given the diversity of Shakespeare's digital representations, I have selected only two directions of analysis, YouTube use and Shakespeare manga, with emphasis on the

¹ Irina Ioana Spătaru, University of Bucharest, irinailiescu@yahoo.com

imaginary in *A Midsummer Night's Dream* and the effects of its translation into different sign systems.

Shakespeare on YouTube

A simple YouTube search for *A Midsummer Night's Dream* has spectacular results, which prove the dynamics of user generated content online and user selection and control. The short films you get range from the 1935 Warner Brothers film to a Disney 1999 short video in which Pluto is Puck and the Shakespearean couples are Donald-Daisy, Mickey-Minnie; from Michael Hoffman's adaptation with Kevin Kline and Michelle Pfeiffer to a 1964 performance of the mechanicals' play by the Beatles, one of the first attempts to make *Shakespeare our contemporary*; from Helen Mirren's Titania to *The Seasons Alter*, a promotional film of an organization campaigning against global warming, which uses Act 2 scene 1 of the play to draw attention to climate change. Boundaries between different media are loosened and the established definitions of adaptation and appropriation are questioned. Theories of adaptation are challenged in cyberspace, Linda Hutcheon's definition of adaptation as *transposition to another medium* is not enough to describe the multiplicity of interpretations that can be found on video-sharing sites, one needs distinctions between adaptation and appropriation, like those clarified by Julie Sanders. She defines adaptation as commentary, revision, addition, in relation with an informing sourcetext as original, while appropriation is "a move away from sourcetext into a new cultural product and domain." (Sanders, 2006: 26) This move away looks more like what is happening on YouTube where even canonical adapters like Olivier and Branagh are assimilated by pop culture.

Lauren Shohet describes video-hosting sites as *mobile archives* which no longer follow Derrida's archival principles: legitimization, classification, hierarchization. (Shohet, 2010: 68). YouTube itself is a mobile archive and its features, as described by Shohet, are relevant when discussing its role in education. It is characterized by a multiplicity of interpretations, homogenization of interface, bias toward brevity, temporal leveling, no other indexical hierarchy except frequency of use, sampling, remixing, re-use, re-play, presence and interactivity. "Moreover, the aggregation of past performances available on YouTube fosters historical consciousness." (*ibidem* 71) What is remarkable is that YouTube mixes videos taken from different media with original Shakespeare-related videos such as student work, school productions and high school assignments, which paradoxically reinforce Shakespeare's canonical place in compulsory schooling, as Shohet observes. These videos form a distinct category due to their originality and relevance for education, therefore they can be accessed on specialized sites such as Bardbox and The Folger Shakespeare Library YouTube Channel, which narrow down the heterogeneous range of options to one single criterion, education. The presence of YouTube in students' lives and even in classes cannot be denied, it will certainly intensify with the development of technological resources for teachers, interactive white boards and multimedia learning projects like the Discovery School experiment in Romania, which combines Internet use and television with classroom activities.

Education and The New Media

In the process of democratization and change that has influenced education systems all over Europe, in which the authority of canonical figures is questioned and boundaries between high culture and low culture are blurred, Shakespeare's future in education is reconsidered in close connection with film adaptations and the new media that are supposed to reinvent his work and make it accessible and relevant to students' lives today, with no fear of *dumbing-down* or *teening* the Bard. We live in a *post-textual*, *post-print* culture, where *transmedia storytelling* (Henry Jenkins' concepts) or cross-media approaches are inevitably associated with teaching. In Jenkins' view, transmedia in education involves "structuring the curriculum in favour of a comparative media perspective, providing a context for helping students to think across media platforms." (Jenkins, 2010: 943) Textual authority has been refashioned, even canonical texts can be mediated by the screen, even by several screens, as Laurie Osborne observed, naming the multiple forms of visual interaction that we have today, such as computer, TV, web television, even Amazon Kindle's screen as e-book. (Osborne, 2010: 48) In the Romanian school system, film adaptations and Youtube have been largely used in teaching Shakespeare, even if this approach is not the norm. In Romanian secondary schools, using film in the classroom is kept within the curriculum authority, as it usually accompanies lessons in Ministry approved textbooks for ninth or eleventh graders. The main problems that may appear when using films or Youtube videos in the classroom are concerned with the clashes between traditional, text-based teaching and interactive, multimedia approaches, which can have several effects: teachers' computer skills are usually inferior to students abilities in using technology, which might hinder teacher-student interaction in the use of new media; students' exposure to Youtube might go beyond teachers' guidance and control, as their choice of videos is not restricted to classroom assignment tasks, they can have access to several versions of the play, even to recorded students' productions, which can be confusing, unless they are given a historicizing perspective in additional materials, also introduced via technology. A possible solution would be adapting AEL methods for teaching Shakespeare in Romanian schools by creating a specialized set of activities and a syllabus. **AEL** is an educational program powered by Siveco (a global eLearning solutions provider using cutting-edge technology). AEL comes from **Advanced eLearning** and it is a multimedia learning program in which lessons are taught in a computer lab and are based on **AEL eContent**, a digital library which can be translated and localized to adapt to the educational and cultural background of any country. AEL lessons encourage student-centered, participative learning by mixing pedagogy with entertainment, including short extracts from movies. (<http://www.siveco.ro/content.jsp?page=212&language=2>) A Shakespeare educational programme in AEL could function in a similar way with the red button BBC project for digital television, which was released in 2005. Some Shakespeare plays were adapted for a modern TV audience by the BBC, accompanied by four pre-filmed programmes (including Glossary, Context and Theme) that viewers of digital television could access after seeing the films. These programmes not only encouraged viewer interaction, but they also suggested a return to an authorial original, to the real thing, after the modernized versions, an attempt to preserve the iconic status of the Bard. This was followed by a BBC-hosted educational website for schools, training students in digital media skills and inviting them to submit their own productions of the plays. In this way,

it turned out that “Shakespeare works provide a familiar entertainment vehicle for a certain form of mass education in new technology.” (Kidnie, 2009: 131)

Virtual lessons for AEL classes can be designed to combine objective information presented as text, with visual input (paintings, drawings, museum exhibits, buildings, all related to Tudor history) My suggestion is that a virtual lesson designed for an AEL virtual library should follow the structure already used for the existing AEL Romanian classes, but should start from canonical images like portraits or BBC adaptations, then move to Hollywood and other pop culture avatars. Students need a clear picture of historical accuracy in order to understand mechanisms of change and reinterpretation. Coherence through historicizing is needed, either before, or after students’ encounter with several film versions of a scene on a video-sharing site.

What must be remembered is that the dominant conceptual paradigm in teaching Shakespeare in Romania is centered on canonicity. Even younger students perceive Shakespeare as an icon of British high culture, which is due to traditional practices in teaching Romanian classes. For example, a Romanian literature textbook for 9th graders includes Shakespeare in a special section named *Literature and Film* and at the same time reinforces his canonical position as this section is part of a bigger chapter centred on Eminescu and the theme of love. (Crişan, Papadima *et alii*, 2008) Therefore, film adaptations in the Romanian classroom can only follow an Anglo-centric direction in my opinion, as films are selected according to the curriculum, to the students’ age and to relevance for the teaching aims. Even if Shakespeare has been globally screened across nations and cultures, hybridity and transnationalism are not recommended for the use of film adaptations in teaching, non-Anglophone Shakespeare films are excluded, since the aims of English lessons are to teach English language and culture to non-English speakers. Moreover, what all these suggestions assume is students’ visual literacy, their ability to work with visual texts even better than they can work with written texts, which has developed recently. If introduced through film and YouTube, an already mediated Shakespeare might lose its cultural authority as an icon of British high culture when localized in Romanian schools, but at the same time, it meets the canonizing perspective that students have acquired in Romanian literature classes. This contradiction can only be solved by finding a balance between historicizing practices and the careful selection of the media products to be used in class.

Shakespeare Manga

What manga adaptations do is take the visual redefinition of Shakespearean text even further. After the films of the 90’s, the playwright has been identified with visuality, as Douglas Lanier points out, assuming the visual literacy of the audience through sophisticated editing and cultural quotations. “Shakespeare became definitely post-textual.” (Lanier, 2010: 106) Discussing *the mangafication* of Shakespeare as a result of the needs of the educational market, Lanier admits that “the visual culture is the new cultural dominant, graphic versions of Shakespeare are becoming texts in their own right”, paradoxically sending students back to texts. (Lanier, *op.cit.*:111) “Thus the Shakespearean text is reintroduced, but now not in terms of traditional scholarly protocols but rather in terms of popular visual media and their modes of reception.” (*ibidem*) In this context, textual alterations are inevitable, sometimes the original text is abridged, cut or even modernized and translated into prose. A new Classical Comics

series contains three different versions of the same text: original, plain text and quick text. Textual authority is reconsidered, to meet the demands of youth culture. I am inclined to believe that losing the original language in prose is not the right solution for making Shakespeare accessible, it is that kind of translation that gives Bottom the head of an ass. It gave Jan Kott the title for one of his treatises: *The Bottom Translation*. Jennifer Hulbert applies Kott's carnivalization theory to the transformation of the original text into prose: "One might consider these translations of Shakespeare into contemporary vernacular prose as a sort of Bottom translation. What was once high culture is now transformed into the common and everyday." (Hulbert, 2010: 18) Keeping the original language, even if texts are abridged should be given careful consideration for educational purposes, because, as Sir Trevor Nunn, former Artistic Director of the RSC said, "Ultimately for me, it's the language that matters- no language, no Shakespeare...What we find in his language defines how close we are getting to Shakespeare." (Nunn qtd. in Kidnie, *op. cit.*: 114) That is why the SelfMade Hero editions of manga Shakespeare will be given special attention in what follows, as a successful attempt to maintain Shakespeare's original language in education with the help of popular culture conventions.

I will make a short analysis of the intersections of Shakesporean text, English folklore and imaginary, modern technology and manga codes in the SelfMade Hero edition of *A Midsummer Night's Dream*. Unlike the Japanese manga, this edition can be read left to right, but most of the other manga conventions have been kept: black and white except for the introduction of the characters or dramatis personae, cinematic techniques, few words (abridged text, but original language), sound effects, wide variety of frames and panels, details reduced to essentials. Manga books have their own visual language with specific grammar given by the sequence of panels, JVL, Japanese Visual Language. Emma Hayley, one of the publishers of the SelfMade Hero series describes it as "a manga and graphic novel imprint whose principal aim is to breathe new life into the classics." (qtd. in Johnson-Woods, 2010: 267)

In this edition, the play is set in modern-day Athens, in a technological present that is announced in a small tag: "Athens- where modern technology meets ancient tradition." Theseus and Hippolyta communicate with Egeus through huge screens, the mechanicals prepare their play on a screen (the scroll of every man's name) which breaks down, watches go beep!, the characters' clothes mix modern dress with Greek elements, which makes them look like trendy teenagers. Gender crossing features are borrowed from the norms of the Kabuki theatre and are a common point between Shakesporean performance and manga. There are two categories of manga- shojo (targeted at women) and shonen (for men), each category following specific rules and even unwritten codes. According to Hayley, *A Midsummer Night's Dream* "has a shojo quality with its theme of romances and its double heroines." (*ibidem*: 275) In this way, Shakespeare's theme has been assimilated to an unmistakable and globally recognizable category, it has been relocated in a culturally neutral area. Apparently, British heritage features have been done away with, but some elements of historicity are kept, as if to invite students to do further research. For example, in Act 2 scene 1 of the original play there is a flattering reference to Queen Elizabeth: "And the imperial votress passed on/ In maiden meditation, fancy free", safe from Cupid's arrows that missed her. In this version, Oberon's words are accompanied by two small panels, one on each of the two pages, which are very close to Queen Elizabeth's iconic portraits, even if her face cannot be seen. In the second picture, she covers her heart with both hands to protect it

from love's arrows. Heart symbols are indebted to shōjo manga, even some speech bubbles are heart-shaped, but Elizabeth's double presence in the lines and in the graphic equivalents of the lines brings back the historical element that gives coherence and educational value to this manga adaptation of the play. The book also has additional material, *A Brief Life of William Shakespeare* and a plot summary of the play, which add the historical element.

It has been said that manga books are subject to indigenization and denationalization due to their transnational, global relevance and due to the nature of the characters who are "racially, ethnically, sexually indeterminate and globally recognizable." (Johnson-Woods, *op.cit.*: 241) Therefore they can be recontextualized in any educational environment. A number of questions are still to be answered if manga Shakespeare were used in Romanian education: is SelfMade Hero manga the most suitable because it is London-based and it keeps the original language? Is it closer to the canon? Does it keep more of the text authority because it keeps the original language? Would it distort Romanian students' perception of Shakespeare? Does it need additional material that should lead students *to the real thing*? All these questions reflect the main risks that appear when using new media or transmedia approaches of a canonical text with educational aims in general.

Conclusions

Illusion and distorted reality, remixing and hybridity are clear features of the new media. The BBC Shakespeare Re-Told *Dream* reflects this reality and sends it back to the viewer as this version of the play deals with issues of perception and sight. Puck's words *Things aren't always what they seem to be* open the film, indicating the viewers vulnerability to manipulation. Only the love juice helps us see, as Puck literally lets a drop fall and clear the image. "This idea that there exist alternative realities if only one could see them thus extends beyond the fictional world of the film to include the viewers watching the programme." (Kidnie, *op. cit.*: 127) Apart from entertaining, the media can confuse and manipulate. The question is how far we should take the use of new media in education and what can be done to adapt them, to tame them for classroom use.

References

- Brown, Kate, Illustrator, *A Midsummer Night's Dream*, Manga Shakespeare, Amulet Books, New York, 2008.
- Coursen, Herbert R., *Shakespeare Translated: Derivatives on Film and TV*, Studies in Shakespeare, vol.15, Peter Lang Publishing, New York, 2005
- Crișan, Alexandru, Papadima, Liviu, Pârvulescu, Ioana, Sâmișăian, Florentina, Zafiu, Rodica, *Limba și literatura română, Manual pentru clasa a IXa*, Humanitas Educațional, București, 2008.
- Hulbert, Jane; Wetmore, Kevin, J. JR; York L. Robert, Ed., *Shakespeare and Youth Culture*, Palgrave Macmillan, 2010.
- Hutcheon, Linda, *A Theory of Adaptation*, Routledge, New York London, 2006
- Jenkins, Henry, *Transmedia Storytelling and Entertainment: An annotated syllabus*, Continuum, Journal of Media and Cultural Studies, Vol.24, No.6, December 2010, 943-958, Abingdon, Taylor & Francis Ltd.
- Johnson-Woods, Tony, Ed., *Manga. An Anthology of Global and Cultural Perspectives*, Continuum, New York, 2010

Kidnie, Jane Margaret, *Shakespeare and the Problem of Adaptation*, Routledge, London and New York, 2009
Lanier, Douglas, *Recent Shakespeare Adaptation and the Mutations of Cultural Capital*, *Shakespeare Studies* 2010, 38:104-114
Osborne, Laurie, *iShakespeare: Digital Art/Games, Intermediality and the Future of Shakespearean Film*, *Shakespeare Studies* 2010, 38: 48-57, 12
Sanders, Julie. *Adaptation and Appropriation*, Routledge, London and New York, 2006
Shohet, Lauren, *Youtube, Use and the Idea of the Archive*, *Shakespeare Studies* 2010, 38: 68-76, 12, Columbia, AVP.

Electronic Resources

http://shakespeare.about.com/gi/o.htm?zi=1/XJ&zTi=1&sdn=shakespeare&cdn=education&tm=9&gps=368_332_1276_498&f=11&su=p284.13.342.ip_p504.6.342.ip_&tt=2&bt=1&bts=0&st=8&zu=http%3A//www.worldshakespearefestival.org.uk/ consulted on 5th June 2012
<http://www.siveco.ro/content.jsp?page=212&language=2> consulted on 18th March 2012.

VISUAL READABILITY VERSUS LINGUISTIC INDECIPHERABILITY IN CONRAD'S NOSTROMO¹

Abstract: *The paper focuses on Conrad's 'Nostromo' and discusses the visual not as the encoding of typical Conradian images or recurrent symbols but as a medium of expression of human behaviour. It deals especially with the character of Emilia Gould, one of the most admirable women in Conrad's fiction, analysing how she comes to resort to and rely on the visual within the marital relationship. If Charles Gould is characterised in terms of responses to material matters, Emilia is characterised through her sensitivity to immaterial concerns. If the imperturbable Charles belongs to the realm of action, Emilia belongs to that of contemplation, characterized by physical immobility. Their relationship is marked by linguistic sterility, reflected in biological barrenness through the absence of a child. The relationship relies on visual rather than linguistic interactions. Emilia's responses during linguistic exchanges are verbs or phrases of visual perception, such as "raised her eye", "frowning", "surveyed", "brightened up." Emilia's visual behaviours offer a decoding facility for Charles's imperturbability. Her success or failure in interpreting his readability eventually determines Charles's pattern of marital behaviour.*

Keywords: *visual readability, linguistic interaction, marital relationship*

In his essay *Speechless feeling*, Adam Gillon (1994: 128) remarks from the very beginning that,

Like the best of *auteurs*, Conrad has an excellent dramatic eye which enables him to select those visual aspects of nature or the human body which can be magnified for the purpose of making the reader view things and people as the novelist commands. Like the camera lens, Conrad observes his object closely, not at random but as if under a precise directorial instructions which determine the choice of angle, the lighting and thereby the extent and nature of the frame to be recorded.

And, like most of the gifted playwrights, Conrad knows how to enrich his character's dialogue with dramatic gestures, especially gestures by hands.

While acknowledging the visual as a powerful tool for meaning in the hands of the novelist, a claim promoted by the novelist himself in the Preface to *The Nigger*, in his intentional call of "make you see" (Conrad, 1920: x), Gillon also emphasizes the presence of gestures as aiding linguistic representation, namely the "character's dialogue." Conrad's concern with vision has already been recognized by critics, a concern which among other things might have also been inspired by Schopenhauer's idea of vision in his essay *On vision and colors*. George Stahl (2010: 16) in his introduction to his translation of *On vision and colors by Arthur Schopenhauer and Color Vision by Philip Otto Runge* points out that "Sight, according to Schopenhauer, is the most refined sense, followed by hearing." I will depart from this last remark to focus on Conrad's novel *Nostromo*, more particularly the characters of Emilia Gould and

¹ Armela Panajoti, University of Vlora "Ismail Qemali", Albania, armelap@assenglish.org

Charles Gould, husband and wife, and discuss the visual, more precisely sight, not as the encoding of typical Conradian images or recurrent symbols but as a medium of expression of human behaviour. I will try to argue how Emilia Gould will come to resort to and rely on the visual within the marital relationship.

That the novel expresses a deep concern with language, among other things, has been discussed by several critics, with the characters in the novel being broadly divided into the eloquent and the silent. Elsewhere, I have argued (Panajoti, 2011: 90) how this second group of characters, to whom Charles Gould belongs, represents the most powerful group of characters in the novel. Still, although Charles's imperturbability matches his successful dealings with material matters, it hardly matches Emilia's immaterial sensitivity. If Charles belongs to the realm of action, Emilia belongs to that of contemplation, characterized by physical immobility. Thus, the two modes of expression facing language in the novel are, in my view, silence and iconicity. In front of them language becomes powerless and indecipherable.

In this paper I will try to demonstrate how Emilia Gould comes to rely more and more on the visual in a context of linguistic barrenness. The visual is for Emilia Gould a representation form and a decoding tool at the same time. The first can be easily detected in the descriptions applying to her. In some instances she is either described as fairylike or as Madonna like: "Mrs. Gould, with her little head and shining coils of hair, sitting in a cloud of muslin and lace before a slender mahogany table, resembled a fairy posed lightly before dainty philtres dispensed out of vessels of silver and porcelain." (52)

Fantastic or iconographic, both types of descriptions applying to Emilia suggest that her husband Charles Gould, be it in his capacity of the knight for the fairy-like Emilia or in that of the king for the Madonna-like Emilia, fails to recognize his role and mission and in so doing he remains alone and childless or as Emilia summarily remarks by the end of the novel, "Incorrigible" (510). If we presume Gould to be the knight of the story, then, in this capacity what he "fails to recognize is that the 'treasure' is worthless without the 'fairy princess,' and that in abusing his union with her he has refused the human communion that is an essential benison of the treasure" (Van Ghent, 1987: 30). But if we presume Emilia to be a Madonna, as Conrad describes her several times, then it can be claimed that,

[...] the iconographic style insidiously suggests [...] that the heroes and saints had serious defects which are concealed by the flattering arts of sculptor, lithographer and photographer. Furthermore, it exposes the deadly, dual process of treating human beings as objects and of investing material objects with spiritual worth. Because of Gould's facility for dressing his silver in 'the fair robes of an idea,' Emilia becomes no more real to him than the blue-robed Madonna in their ancestral Spanish home; and Charles himself, forever mounted on his 'slatecoloured beast,' becomes as cold and inscrutable as the equestrian statue of his predecessor Charles IV, the last king to rule over South America. (McAlindon, 1987: 63).

In both capacities Charles Gould proves to be unfaithful to Emilia, by allowing "his redemptory idea of the mine to usurp her place in his emotions" (Van Ghent, *ibidem*: 24).

If we examine closely the progress of their relationship, we will soon realize that action and vision are at interplay in the creation of this future relationship. After we

are informed us that the young couple met in Lucca, Italy, we learn that, “Charles Gould did not open his heart to her in any set speeches. He simply went on acting and thinking in her sight. This is the true method of sincerity.” (60) Interestingly, later we are told that “She was the first person to whom he opened his lips after receiving the news of his father’s death. ‘It has killed him!’ he said.” (60). Conrad could have used “talked” instead of “opened his lips”, but the emphasis on the action is in my view intended to hint at the rarity of linguistic exchange as well as to clearly define Charles Gould as a man of action. The details of the setting describing a ruined palazzo in which Emilia is staying and where Charles comes to bring the news of his father’s death seem anticipatory of their future. Charles keeps looking at the marble urn while talking to Emilia and holding her hand. According to Price (1987: 70),

Conrad uses the setting of the palazzo to suggest the world the Goulds will enter, the ‘degraded grandeur’ comprehending both the original idealism with which their silver mine will be worked and the long history of corruptibility to which Gould’s service to material interests will add another chapter. One can both recognize the Goulds’ new hope as they stand in the decayed palazzo and read, in the painted ceiling above them, the grandeur of an older generation which has had to yield to fowls and cattle its uselessly large and formal spaces.

That Charles will become a man of action is paradoxically determined by the imposition of cumulative language upon him. His father’s letters would practically define the course of his future actions:

To be told repeatedly that one’s future is blighted because of the possession of a silver mine is not, at the age of fourteen, a matter of prime importance as to its main statement; but in its form it is calculated to excite a certain amount of wonder and attention. [...] In about a year he had evolved from the *lecture of the letters* a definite conviction that there was a silver mine in the Sulaco province of the Republic of Costaguana, where poor Uncle Harry had been shot by soldiers a great many years before. (57)

After that, Charles would develop an interest in the development of the mine, summed up in his philosophical cry for the promotion of material interests. He would develop a diffidence and dislike of language and a disposition for taciturnity and action: “His future wife was the first, and perhaps the only person to detect this secret mood which governed the profoundly sensible, almost voiceless attitude of this man towards the world of material things.” (59) For Gould, “Action is consolatory. It is the enemy of thought and the friend of flattering illusions. Only in the conduct of our action can we find the sense of mastery over the Fates. For his action, the mine was obviously the only field.” (66)

After their marriage, the visual would become a tool in Emilia’s hands to use for purposes of communication and understanding. There is too much emphasis on the verbs of visual expressions and actions at this point. So we read, “surprised at her husband’s silence, she raised her eyes, opened wide, as pretty as pale flowers” (70), “Mrs. Gould, frowning, surveyed him from head to foot”(71), followed by Mrs Gould’s thoughts, or “She brightened up delicately” (72), “She glanced up at him with admiration” (84). By pinning his faith to material interests and declaring “no going

back” (85), Gould is practically saying goodbye to the realm of language. His dedication to the mine and the promotion of material interests will eventually ruin his married life. A very exciting moment in the novel is when Emilia Gould’s hands touch the first silver ingot coming out of the San Tome mine:

[...] she had laid her unmercenary hands, with an eagerness that made them tremble, upon the first silver ingot turned out still warm from the mould; and by her imaginative estimate of its power she endowed that lump of metal with a justificative conception, as though it were not a mere fact, but something far-reaching and impalpable, like the true expression of an emotion or the emergence of a principle. (107)

Often paralleled to a birth description, the passage is very much suggestive of the effect the mine will have on Gould’s married life. By dedicating himself to the mine, Charles has practically betrayed his wife by yielding all his energy to the mine with very productive results. As Van Ghent (*op. cit.*: 24) argues,

The Goulds have no children. It is suggested that, with a subtle unfaithfulness to his wife, Charles Gould has allowed his redemptory idea of the mine to usurp her place in his emotions. [...] The “spungy lump,” “still warm from the mould,” lies in Emilia Gould’s hands as a “conception,” a truly immaculate conception and the only one she will know. The San Tomé mine is to make her married life barren.

The success of the mine is the failure of their married life. Gould fails to see that his surrender to silence and action has ruined the ideal of his young life. The progress of this success interrupts marital communication even more than before and leaves Emilia all alone in the Treasure House of the World. Her last communication with her husband is a cable call, conveyed to her by their servant, Basilio:

Through the garden gate emerged Basilio, grown fat and sleek, with an elderly hairless face, wrinkles at the corners of his eyes, and his jet-black, coarse hair plastered down smoothly. Stooping carefully behind an ornamental clump of bushes, he put down with precaution a small child he had been carrying on his shoulder--his own and Leonarda’s last born. The pouting, spoiled Camerista and the head mozo of the Casa Gould had been married for some years now.

He remained squatting on his heels for a time, gazing fondly at his offspring, which returned his stare with imperturbable gravity; then, solemn and respectable, walked down the path.

“What is it, Basilio?” asked Mrs. Gould.

“A telephone came through from the office of the mine. The master remains to sleep at the mountain to-night.”

Dr. Monygham. had got up and stood looking away. A profound silence reigned for a time under the shade of the biggest trees in the lovely gardens of the Casa Gould.

“Very well, Basilio,” said Mrs. Gould. She watched him walk away along the path, step aside behind the flowering bush, and reappear with the child seated on his shoulder. He passed through the gateway between the garden and the patio with measured steps, careful of his light burden. (519)

The passage is worth discussing because it suggests that Emilia realizes the barrenness of her married life and the failure of her youthful ideals in the very simple image of Basilio and his child. The care with which he carries his child is very meaningful to her. The message he conveys to Emilia is an indication of total absence of communication between the couple and the content of the message itself confirms Charles’s betrayal and his separation, physical and ideological, from his wife. Unfortunately, he is utterly blind to see all this:

She had a clear vision of the grey hairs on his temples. He was perfect--perfect. What more could she have expected? It was a colossal and lasting success; and love was only a short moment of forgetfulness, a short intoxication, whose delight one remembered with a sense of sadness, as if it had been a deep grief lived through. There was something inherent in the necessities of successful action which carried with it the moral degradation of the idea. She saw the San Tomé mountain hanging over the Campo, over the whole land, feared, hated, wealthy; more soulless than any tyrant, more pitiless and autocratic than the worst Government; ready to crush innumerable lives in the expansion of its greatness. He did not see it. He could not see it. It was not his fault. (521)

What can finally be said is that although vision aids and obeys meaning, it defies action. Emilia Gould uses the visual as a tool to keep up marital communication and make up for linguistic absence. Although Emilia’s visual behaviour offers a decoding facility for Charles’s imperturbability, her success or failure in interpreting his readability eventually determines Charles’s pattern of marital behaviour. As such, linguistic sterility is reflected in biological barrenness through the absence of a child.

References

- Conrad, J., Preface to *The Nigger of the 'Narcissus'*, Garden City, NY, Doubleday, Page and Company, 1920.
- Conrad, J., *Nostramo: A Tale of the Seaboard*, Carabine (ed.), Oxford, Oxford University Press, 1984.
- Gillon, A., “Speechless Feeling”, in Gillon and Brebach, (eds.), *Joseph Conrad--Comparative Essays*, Lubbock, TX: Texas Tech University Press, 1994.
- McAlindon, T., “Nostramo: Conrad’s Organicist Philosophy of History”, in Bloom (ed.), *Joseph Conrad’s Nostramo*, NY: Chelsea House, 1987.
- Panajoti, A., “Silence and linguistic hegemony in Conrad’s fiction”, in Panajoti (ed.), *The Said and the Unsaid: Papers on Language, Literature and Cultural Studies*, Tiranë: Mirgeeralb, 2011.
- Price, M., “The Limits of Irony”, in Bloom (ed.), *Joseph Conrad’s Nostramo*, NY: Chelsea House, 1987.
- Stahl, G., Introduction to *On vision and colors by Arthur Schopenhauer and Color Vision by Philip Otto Runge*, New York, Princeton Architectural Press, 2010.
- Van Ghent, D., “Guardianship of the Treasure: Nostramo”, in Bloom (ed.), *Joseph Conrad’s Nostramo*, NY: Chelsea House, 1987.

ENGLISH ONOMATOPOEIAS – A GENERAL OVERVIEW¹

Abstract: According to English grammars and dictionaries it appears that either the English language lacks onomatopoeias, or that they are so insignificant that they are not worth mentioning. However, if we take a closer look not only at daily speech, but also at literature, we come across numerous words which fall under the heading of “onomatopoeia”, irrespective of whether it is considered an interjection or a distinct unit. This paper presents English onomatopoeias and their role in written and oral communication.

Keywords: onomatopoeia, onomatopoeic word, interjection.

Although it is generally considered that interjections and onomatopoeias are either one and the same unit, or distinct units closely connected, which are widely used particularly in the spoken language, most English grammarians pay little attention, if any, to them. Thus, the term “interjection” has been used in English grammars either to refer only to interjections - *A New English Grammar* (Sweet, H., 1891:151-153), *A Comprehensive English Grammar* (Eckersley, C. E., Eckersley, J. M., 1960:315-317) - or it has sometimes included onomatopoeias as well - *A Grammar of Contemporary English* (Quirk, R., Greenbaum, S., et alii 1978:413-414). However, most of the English grammars written by Romanian authors include onomatopoeias within the broader category of interjections: *Gramatica limbii engleze* (Levițchi, L., Preda I., 1967), *Limba engleză contemporană* (Levițchi, L., 1970), *Gramatica limbii engleze* (Galateanu-Farnoaga, G., Comisel, E., 1996).

In this respect, there is absolutely no difference between English grammars and dictionaries and their French, Italian or Romanian counterparts, as they also present a variety of definitions which can only underline the absence of any consensus regarding these items. Throughout the past century, the lack of interest for these items has resulted in a variety of names, definitions, typologies and values.

Actually, onomatopoeias, whether considered a sub-type of interjection (especially in grammars) or a type of sound symbolism (especially in linguistic studies and in pragmatics), are almost never treated as lexical units by themselves, capable to have a certain position and to play their own role in language. Irrespective of the manner of treatment, the only unanimously recognised characteristic of onomatopoeias is their capacity to phonetically imitate sounds and noises from nature.

In this respect, the study entitled *Interjecția și onomatopeea în limba română* (1971:165-193) written by the Romanian linguist Constantin Dominte occupies a special place due to its rigorously detailed analysis of both Romanian interjections and onomatopoeias. In spite of the fact that most of the Romanian grammars starting from the middle of the 19th century and up to the present treat these lexical units together under the common name of “interjections”, the famous Romanian linguist made a clearcut distinction between interjections and onomatopoeias based on the criterion of their referent. According to the Romanian author, an interjection can be uttered only in the presence of the referent, i.e. the respective emotional state, because “interjections

¹ Roxana Corina Sfetea, The University of Medicine and Pharmacy “Carol Davila”, Bucharest, rsfetea@yahoo.com

reveal some internal impulses, which are of an emotional nature, they reflect them spontaneously”; whereas an onomatopoeia can be uttered in the absence of the referent, i.e. the respective noise, because they “constitute attempts to reproduce external acoustic stimuli” (1971:168).

In Webster’s *Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language* (1994:1007) the onomatopoeia is defined as: “1. the formation of a word, as cuckoo or boom, by imitation of a sound made by or associated with its referent. 2. a word so formed. 3. Rhet. the use of imitative and naturally suggestive words for rhetorical effect.”. The noun ‘onomatopoeia’ was recorded in English as early as 1570 with the meaning ‘creation of words’, being borrowed from Greek through Late Latin: “onomatopoiia” [onomato- (name)+ poi- (to make)+ia].

Onomatopoeia is defined in *Longman Dictionary of the English Language* as “the use of words that sound like the thing that they are describing, like ‘hiss’ or ‘boom’.” (1984:989). Mention should be made of the fact that in both these dictionaries onomatopoeias are not recorded as individual entries, but are included within interjections.

Under the heading of “interjection” there are only 14 onomatopoeias recorded in the above mentioned dictionaries, namely: *achoo, ahchoo, hachoo, hic; bang, vroom, wham, yucky, zap; cockadoodledoo, ha-ha, haw-haw, te-hee, yum-yum*. The first four are recorded only in Webster, the following five only in Longman and the last five in both these dictionaries.

In *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (1997:180), David Crystal defines only interjections, without making any reference whatsoever to onomatopoeias.

To conclude, the examination of the definitions of onomatopoeias in English dictionaries, be they monolingual or linguistic, shows a somewhat paradoxical situation inasmuch as the onomatopoeia is considered a lexical unit by itself - in point of definition, at the same time being listed under the heading of “interjection”!

An overview of English grammars such as *A New English Grammar* (Sweet, H. 1891:151-153), *Elements of English Grammar* (West, A., 1905:198), *Descriptive English Grammar* (House, H. C., Harman, S.E., 1950:196-198), *Understanding Grammar* (Roberts, P., 1954:243-244), *A Comprehensive English Grammar* (Eckersley, C. E., Eckersley, J. M., 1960:315-317), *A Grammar of Contemporary English* (Quirk, R., Greenbaum, S., et alii, 1978:413-414), and *Advanced English Language* (Thorne, S., 1997:41) reveals that there are no references to onomatopoeias in the chapters dealing with interjections. This appears to indicate that English authors make a clearcut distinction between interjections and onomatopoeias, unless they simply ignore the latter. Only Sara Thorne in the chapter dealing with rhetoric briefly mentions that “*Onomatopoeia is the term used when the sound of a word directly links to its meaning.*” (*Advanced English Language*, 1997:76).

However, the authors dealing with English phonetics or sound symbolism consider onomatopoeias, irrespective of whether they include interjections or not, the best known type of sound symbolism.

Thus, in *Bloomsbury Grammar Guide*, in the chapter entitled *Figures of Speech and Literary Devices*, onomatopoeias are treated as a type of sound symbolism because “*words are onomatopoeic if the sound of the word suggests its sense.*” (Jarvie, G., 1993:154-155). Such onomatopoeias, or better said “*mimic words*”, are made up in English from certain sounds which have an unpleasant connotation, such as the group of sounds [sl]-: *slush, slap, slime, slink, slither*, or are associated with light, such as the group of sounds [gl]-: *gleam, glow, glisten*. Some of the onomatopoeias were created

for cartoons, such as: *wham, zap, kerplonk, splat*, while others imitate sounds made by human beings or by animals: *yum yum, bow wow, cock-a-doodle-doo, cuckoo, peewit*.

Otto Jespersen, the Danish linguist, in *Language - Its Nature, Development and Origin* (1959:396-411), in the chapter entitled *Sound Symbolism*, treats in great detail the onomatopoeias of the English language which he considers to be a type of expressive words. The author includes 'onomatopoeias proper' or 'echo words' among the words having sound symbolism and points out that these words achieve a "direct imitation of sounds", although an imperfect one due to the inability of the speech organs to perfectly reproduce all the inarticulate sounds, thus making the choice of the sounds to a certain extent accidental. This is why different peoples have selected different sound combinations, more or less conventional ones, to express the same sound. In this sense, the best known example is the sound made by the rooster: *cock-a-doodle-doo* (English), *kykeliky* (Danish), *kukeliku* (Swedish), *kikeriki* (German), *coquelico* (French) and *cucurigu* (Romanian).

Jespersen offers many examples of onomatopoeias (including 'onomatopoeic words') which reproduce a variety of sounds, such as the sounds made by metal: *clink, clank, ting, tinkle*, the sounds made by water: *splash, sizz, bubble*, the sounds made by animals: *bow-wow, roar*, and the sounds made by human beings: *smack, sneeze, grunt*.

After examining the above-mentioned specialty literature, particularly Constantin Dominte's definitions and classifications, I shall treat English onomatopoeias as distinct lexical units (as against interjections), which are invariable morphemes imitating sounds and noises, characterized by an exclamatory intonation, as well as by semantic and pragmatic features (descriptive function – to express indirectly and conventionally their referents).

The corpus of English onomatopoeias compiled to enable their detailed examination was extracted by using their Romanian equivalent from L. Levitchi's *Romanian-English Dictionary* (1994) and the examples were taken from classical literature.

Thus, from the semantic point of view, English onomatopoeias can be divided into two broad categories: onomatopoeias which refer to objects, i.e. those which express sounds or noises made in nature or by certain objects, and onomatopoeias which refer to human beings and animals, for instance: *Hark! now I hear them - ding-dong, bell.* (Shakespeare, W., *The Tempest*, 1910:7), *And let me the canakin clink, clink!* *And let me the canakin clink.* (Shakespeare, W., *Othello*, 1910:1103), *Knock, knock, knock! Who's there?* (Shakespeare, W., *Macbeth*, 1910: 986), *When birds do sing, hey ding, a ding, ding.* (Shakespeare, W., *As You Like It*, 1910: 275).

The first category can be further subdivided into onomatopoeias expressing natural sounds and noises made by the contact between various objects (solid objects, solid and liquid objects, rigid or flexible objects and air) and sounds and noises made by certain human objects and instruments.

The sub-category of onomatopoeias expressing natural noises and sounds includes the following: sounds and noises made by the contact between solid objects: *bang, boom, bump, clonk, crash, dash, plump, hop, pop, puff, smack, smash, splash, thud, thump* (falling); *bang, bump, clank, clang, crack, clink, ding* (collision between objects); *bang, clack, crack, crash, knock, smash, smack, slap, tap, tick-tack thud, thump wham* (various blows); *whirr* (rolling); *crack, pop* (breaking of a solid object); *crack, smash* (breaking of

glass objects); sounds and noises made by the contact between solid and liquid objects: *splash*; *whoosh* (the sound of water); *flip*, *flop*, *splash* (falling into water); *drip* (falling of a drop); *glug* (sounds made by liquids); sounds and noises made by the contact between rigid or flexible objects and air: *snap*, *smack* (cracking); *fizz*, *hiss*, *swoosh*, *whirr*, *whizz* (movement); various types of sounds and noises from the inorganic world: *clack*, *creak*, *din*, *screech*, *squeak* (sharp and shrill); *clink*, *ding*, *chink* (ringing); *click*, *crack*; *zap* (sharp and sudden); *rap* (rhythmical); *bong*, *boom* (dull and resonant).

The sub-category of onomatopoeias expressing sounds and noises made by certain human objects and instruments includes: sounds and noises made by various instruments: *tick*, *ticktack*, *ticktock* (clock); *honk* (horn); *click* (scissors); *click*, *whirr* (mechanism); *ring* (telephone); sounds made by musical instruments: *bang*, *boom*, *drum*, *tom-tom* (drum); sounds and noises made by means of transportation: *bang* (cart); *puff* (train); *vroom* (engine); sounds made by bells: *clang*, *ding*, *dong*, *ding-dong*; *bong* (large bells); *clink*, *tinkle* (small bells); sounds and noises made by firearms: *bang*, *boom*, *pop*, *whizz*, *zing* (shooting); *boom*, *roar* (big gun); *whizz* (arrow), *click* (cocking of a pistol); sounds and noises made by other categories: *bang*, *click*, *snap* (sudden closing or opening).

The second category - onomatopoeias referring to human beings - can be further subdivided into three large sub-categories: natural sounds made by human beings, sounds expressing movements of the body (gestures) and sounds made by animals.

The first sub-category of onomatopoeias expressing natural sounds made by human beings can be further subdivided according to the manner in which these sounds are produced, respectively voluntarily (singing, whistling, etc.) and involuntarily (sneezing, swallowing, yawning etc.).

Thus, onomatopoeias expressing natural sounds produced voluntarily include: *phew* (whistling); *puff* (smoking); *glug* (drinking); *bang*, *knock*; *slap*, *smack*, *ratatat* (blows); *snap*, *yum-yum* (eating); *pah* (spitting); *smack* (kissing); *cackle*, *peep*, *babble*, *bleat*, *roar*, *bla-bla* (talking), whereas those expressing sounds produced involuntarily comprise spontaneous physiological reactions such as: *ticktack* (heartbeat); *bawl*, *howl*, *yowl*, *wail* (crying); *ha-ha*; *haw-haw*, *howl*, *roar*, *yowl*, *hee-haw*, *heh*; *te-hee* (laughter); *hic* (hiccups); *zzz* (snoring); *puff* (inhaling/ exhaling); *wheeze* (breathing with difficulty); *whoop* (gasping); *ahchoo*, *hachoo*, *tisho* (sneezing); *cough*, *whoop* (coughing).

The second sub-category of onomatopoeias expressing sounds related to the movements of the human body (gestures) includes: *bang*, *smash* (falling); *clump*, *tramp*, *pat*, *tick-tack* (walking); *hop*, *pop* (sudden movement); *snap* (abrupt motion); *hop* (jumping, lifting a heavy object).

The third sub-category of onomatopoeias expressing the sounds made by animals can also be further subdivided into three broad categories according to the referent: mammals, birds and insects, as well as various sounds or noises made by the movements of animals and birds.

The broad category of onomatopoeias expressing the sounds made by mammals comprises domestic animals: *bow-wow*, *woof-woof*; *howl*, *yowl*, *yap*, *yelp*, *growl*, *g-r-r*, *yip* (dog); *mew*, *miaou*, *miaow* (cat); *neigh*, *whinny* (horse); *hee-haw* (donkey); *moo* (cow); *baa*, *bleat* (sheep); *bleat* (goat); *grunt*, *oink*, *squeak* (pig), and wild animals: *roar* (lion); *howl*, *yowl* (wolf); *yelp* (fox); *grrr* (bear).

Some of these onomatopoeias can be considered synonyms, although they actually express nuances of the sounds made by the same referent, e.g. the sounds made by dogs in various cases: *bow-wow*, *woof-woof*, *howl*, *yowl*, *yap*, *yelp*, *grr*, *growl*.

Similarly, the broad category of onomatopoeias expressing the sounds made by birds also comprises domestic birds: *cackle*, *cluck* (hens); *cock-a-doodle-doo* (rooster); *cheep* (chicken); *honk* (goose); *quack* (duck), wild birds: *hoot*, *whoop* (owl); *caw*, *croak* (crow); *peewit* (little owl); *cuckoo* (cuckoo); *coo* (pigeon); *jug* (skylark); *poo-poo-poo* (hoopoe); *whit* (sparrow); *cheep*, *whit*, *peep* (chick), as well as insects: *chirp* (cricket) and *buzz* (bee).

There are very few onomatopoeias expressing the sounds and noises made by the movements of animals, birds or insects: *snap* (sudden bite), *hop* (jumping); *clop*, *trot* (trotting of horses); *buzz* (flying of bees and flies), *whirr* (flying of birds).

From the point of view of their morphemic structure, onomatopoeias can be simple (made up of one word) or compound (made up of two or more onomatopoeias, possibly rhiming).

Most of the simple onomatopoeias are made up of one morpheme: *baa*, *bang*, *boom*, *buzz*; *cheep*, *chirp*, *clack*, *clap*, *clang*, *click*, *clink*, *clop*, *cluck*, *coo*, *crack*, *crash*, *croak*; *dash*, *ding*, *dong*; *flap*, *flip*, *flop*, *fizz*; *glub*, *grunt*; *hiss*, *honk*, *hoot*; *mew*, *miaou*, *moo*; *phew*, *ping*, *pop*, *puff*; *quack*; *slap*, *smack*, *smash*, *snap*, *splash*, *squeak*; *tang*, *thud*, *thump*, *ting*, *tramp*, *tweet*; *whack*, *whirr*, *whit*, *whizz*, and only a few of them are made up of two morphemes: *atchoo*; *cuckoo*; *jingle*; *tinkle*.

Compound onomatopoeias are either made up of two identical terms: *arf-arf*, *cluck-cluck*, *ha-ha*, *haw-haw*, *knock-knock*, *ratatat*, *woof-woof*, *yum-yum*; or of different terms: *bow-wow*, *chit-chat*, *click-clack*, *cock-a-doodle-doo*, *ding-dong*, *he-haw*, *lickety-split*, *tick-tack*. In the first instance the sounds or the noises expressed are made by repeated actions (*woof-woof*), and in the second instance the respective sounds or noises are successive and different (*tick-tack*).

In English and American literature onomatopoeias are used very rarely: “*Caw! Caw! Caw!*” *cried the raven impatiently*. (Golding, L., 1933: 87), “*Clop! Clop!*” the hoofs went again. (Golding, L., 1934:162), ... *to the very edge of the copse, ... from far away in which came the sounds, ‘Cuckoo-cuckoo!’* (Galsworthy, J., 1934:151), most of the examples being found in Shakespeare’s plays: *Hark, hark!* [Burden: *Bow, wow*, dispersedly] / *The watch-dogs bark*. (*The Tempest*, 1910:6), *Hark, hark! I hear /The strain of strutting Chanticleer* [Cry: *Cock-a-diddle-dow*.] (*ibidem*), *Sea-nymphs hourly ring his knell*: [Burden: *ding-dong*] (*ibidem*:7), *Have I not in a pitched battle heard / Loud ‘larums, neighing steeds, and trumpets’ clang?* (*The Taming of the Shrew*, 1910:287), *Puff! / Puff in thy teeth, most recreant coward base!* (*The Second Part of Henry IV*, 1910: 537), *Buzz, buzz!* (*Hamlet*, 1910: 1021), *Seeming to feel this blow, with flaming top /Stoops to his base, and with a hideous ‘crash’ /Takes prisoner Pyrrhus’ ear.* (*ibidem*: 1022).

However, because onomatopoeias are characteristic to the spoken language, those which express sounds made by animals are frequently used in children’s literature: *Crash! A great stone, dropped from above smashed through the bottom of the boat.* (K.Grahame, 1939:157); *Toad prudently dropped flat in the road, and Bang! a bullet whistled over his head.* (*ibidem*); ... *pat-pat-pat of little feet, still a very long way off.* (*ibidem*: 33); *Bang! go*

the drums! (*ibidem*: 82); ... *at intervals he faintly murmured: "Poop-poop?"* (*ibidem*: 88).

Onomatopoeias can be further distinguished from onomatopoeic words which have become words properly, have been included in a word class (nouns, verbs etc.) and have received syntactic functions. For instance: [*The cock crows.*](Shakespeare, *Hamlet*, 1910:1008), *The cat will mew, and dog will have his day.* (*ibidem*:1045), (First Witch): *Thrice the brinded cat hath mew'd.* (Second Witch): *Thrice and once the hedge-pig whin'd.* (Shakespeare, *Macbeth*, 1910:994), *What! will the line stretch out to the crack of doom?* (*ibidem*: 996), *thy groans/ Did make wolves howl and penetrate the breasts/ Of ever angry bears.* (Shakespeare, *The Tempest*, 1910:5), *Thou hast howl'd away twelve winters.* (*ibidem*:5), *A howling monster: a drunken monster!* (*ibidem*:14), *Where but even now with strange and several noises/ Of roaring, shrieking, howling, jingling chains.* (*ibidem*:24). Irrespective of the word class they belong to, all the words whose phonetic form is the result of the speaker's intention to imitate a sound or a noise can be included under the heading of "onomatopoeic words".

It stands to reason that verbs are better represented among onomatopoeic words than nouns because especially actions, expressed by verbs, are accompanied by noises. Consequently, the reproduction of the respective noise will suffice to refer to the action itself: *to bang, to boom, to crack, to splash*, etc. Obviously, there are also nouns of onomatopoeic origin, such as *creak, rumble, cough, zing*.

In written and spoken English, the frequency of onomatopoeic words formed by conversion from onomatopoeias is extremely high. Actually, the most frequently used means of word formation in English is conversion, in this instance from onomatopoeias into nouns and verbs, without any change of meaning, in general. There are rather few instances of conversion only into nouns (*cuckoo, chirp, hiss, buzz, hum, honk, vroom*).

All the onomatopoeias which underwent conversion into verbs, were also converted into nouns, in some cases the original onomatopoeia being easily recognised: *bang, bleat, bong, boom, bump, buzz; caw, cheep, chink, chirp, clack, clang, clank, clap, click, clink, clop, clomp, clonk, cluck, clump, clunk, coo, cough, crash, crack, croak, crunch; dash, ding, drip; flap, flip, flop, fizz; growl; haw, hiss, honk, hoot, hop, howl, hum; knock; moo, mew; peep, plump, pop, puff; quack, rap, ring, roar; slam, slap, smack, smash, snap, splash, squeak, swoosh; tang, tap, tick, ting, tinkle, thud, thump, tramp; vroom; whirr, whit, whizz, whoop; yap, yelp, yip, yowl; zap, zing*; in others being more difficult to recognise: *babble, bawl, blab, blubber, cackle, chuckle, chortle, flow, glob, jangle, jibber, jumble, jeer, jiggle, gobble, gurgle, hiccup, mumble, plop, slop, slouch, slump, splurge, slush, rattle, rumble, squeal, whistle*.

There are also some verbs formed by compounding: *clip-clop, haw-haw, hee-haw, jug-jug, pooh-pooh, puff-puff, see-saw, tick-tock*.

To conclude, although onomatopoeias (and interjections!) represent a minor part of the vocabulary, they should be studied in more detail, as well as included in grammars and dictionaries, and also taught, because it is clear that due their peculiar (imitative) character they play a unique role in language.

References

Crystal, D., *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Blackwell, Oxford, 1997
Dominte, C., *Interjecția și onomatopeea în limba română* în "Limba și literatura română", anul XX,

nr. 1-2, AUB, Bucharest, 1971: 165-193

Eckersley, C.E. & Eckersley, J.M., *A Comprehensive English Grammar*, Longman, London, 1960

Galateanu-Farnoaga, G., Comisel, E., *Gramatica limbii engleze*, Lucman – Omegapres, Bucharest, 1996

Galsworthy, J., *The Forsyte Saga*, William Heinemann Ltd., London, 1934

Golding, L., *The Miracle Boy*, The Albatross, Hamburg, 1933

Golding, L., *Bare-Knuckle Lover*, in *The Albatross Book of Short Stories*, The Albatross, Hamburg, 1934: 158-170

Grahame, K., *The Wind in the Willows*, Methuen & Co.Ltd., London, 1939

House, H.C., Harman, S.E., *Descriptive English Grammar*, Prentice Hall Inc., New York, 1950

Jarvie, G., *Interjections. Onomatopoeia*, in *Bloomsbury Grammar Guide*, Bloomsbury, 1993: 59-60; 154-155

Jespersen, O., *Language, Its Nature, Development and Origin*, George Allen & Unwin Ltd, London, 1959

Levițchi, L., Preda I., *Gramatica limbii engleze*, Editura Științifică, Bucharest, 1967

Levițchi, L., *Limba engleză contemporană – Morfologie*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucharest, 1970

Levițchi, L. D., *Dicționar român-englez*, Editura Thausib, Sibiu, 1994.

Longman Dictionary of the English Language, Merriam-Webster Inc., 1984

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. *A Grammar of Contemporary English*, Longman, London, 1978: 413-414

Roberts, P., *Understanding Grammar*, Harper and Row Publishers, New York, 1954

Sfetea, R.C., *Onomatopeea și simbolismul fonetic*, Editura Universitara “Carol Davila”, Bucuresti, 2005.

Shakespeare, W., *The Tempest, As You Like It, The Taming of the Shrew, The Second Part of King Henry IV, Macbeth, Hamlet, Prince of Denmark, Othello, the Moor of Venice* in *The Complete Works of William Shakespeare*, Oxford University Press, London, 1910:1-25; 249-278, 279-309, 504-540, 978-1005, 1006-1049, 1091-1130.

Sweet, H., *A New English Grammar - Logical and Historical*, Oxford at Clarendon Press, First Edition, 1891

Thorne, S., *Advanced English Language*, Macmillan Press Ltd., Oxford, 1997

Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, Grammercy Books, New York/ Avenel, 1994

West, A. S., *The Elements of English Grammar*, Cambridge at the University Press, Cambridge, 1905.

THE IMAGE OF THE OTHER IN HENRY JAMES'S A BUNDLE OF LETTERS¹

Abstract: *This paper explores the substance of travel in connection with the representation of, on the one hand, the American and, on the other hand, the European with reference to Henry James's tale "A Bundle of Letters". James's works are placed against a background dominated by great technological progress and in consequence they portray essential aspects of the international encounters that characterized the nineteenth century. The paper discusses the ambivalence of the concept *imageme* (Leerssen) in the context of the examination of the image that both the American and the European have among their own fellow citizens and among those representing a different culture.*

Keywords: *imageme, tourism, stereotype.*

Henry James deals with the New World versus Old World issue and his writings have provided fruitful material for studying the fixed representations of various cultures, or, put it differently, the national stereotypes that he ironically exposes. It is nevertheless important to focus on the flexibility of national clichés, conditional on the angle of vision, as part of the international theme. Having in the background the main contrast between America and Europe it is useful to examine the image that the characters have in the eyes of the other travelers they meet, whether they are neighbors or foreigners. James's narratives are extremely valuable as they depict the image of various European, and, respectively, American people, when establishing a dialogue with the one situated on the other side of the Atlantic. What is intriguing is the manner how each of them is perceived by the other and by their own fellow citizens and it is interesting to examine if they are generally seen in the same way or differently.

"A Bundle of Letters", written in 1879, is part of volume XIV of the New York Edition, volume which gathers tales that Henry James himself refers to as "international", although he admits "the general applicability of that term" (James, Preface, 1936: v) to his entire work. Therefore the XIVth volume of the revised version of his works might be said to contain writings which deal even more with the international aspect than all others and is, as a consequence, an emblem of the author's interest in the stated theme. The tale "A Bundle of Letters" has an epistolary form and consists of nine letters that the dwellers of a French boarding-house send to their families and friends. Almost all characters represent tourists who choose to become clients of Madame de Maisonrouge's establishment because they are eager to improve their knowledge of French, therefore the boarding house witnesses the encounter between travelers from both sides of the Atlantic.

Before starting the discussion on the different images that Americans and Europeans acquire, it is useful to give a brief account of the evolution of tourism, since the origin and status of the voyager are related to his or her personal views and to the others' inspection of his/her own reflection. The prototype of the tourist in the 19th century differs from the one characterizing previous centuries as it is in the 19th century when steamships brought fresh opportunities for the

¹ Mădălina Stănescu, University of Bucharest, mada.stanescu@yahoo.com

communities situated on the two sides of the Atlantic. It opened new horizons for people starting with seamen and ending with wealthy tourists. Voyages progressively became more secure and enjoyable due to the constant technological improvements. The beginnings of ocean crossings were marked by different accidents and various problems but before the twentieth century transatlantic trips started to be seen as agreeable experiences. Steel notes that “from the late nineteenth century, the image of sea travel was slowly transformed from one of discomfort, disease and danger to one of comfort, safety, health and pleasure” (Steel, 2011: 54).

The most important aspect when observing the emigrant’s profile is the lowering of fares, as a cheaper ticket brought new opportunities to larger social groups and added new meanings to the transatlantic passage (Baines, 1995: 39). The introduction of regularly timetabled departures led to a price drop for transoceanic travels. In 1850 the cheapest ticket from Liverpool to New York “was about a month’s income for a skilled worker or two months’ income for an unskilled worker” (Baines, *ibidem*: 40), but afterwards the fare “fell steadily down-ward from the 1860s until the end of the nineteenth century” (Renella, Walton, 2004: 368). Gaining wider access to steamship tickets revealed the various reasons why people engaged in deep-sea itineraries.

Starting with the 19th century, travel acquired new connotations, since, as it has been mentioned before, an easier and more comfortable traverse of the Atlantic and, more notably, a cheaper trip offered the chance to more people to engage in a crossing of the ocean. While in the 17th century Europeans who migrated in family groups were considered to be an “anomaly” (Games, 2002: 42), seeing that the emigrants were usually young single individuals, both men and women, who wished to work in the New World but had no means to pay for the travel, the prototype of the nomad underwent noteworthy transformations during the following hundreds of years. At the beginning of the 19th century “the typical emigrants were a young family, often accompanied by children”, but towards the end of the same century those who would leave Europe “were young single adults and males outnumbered females by about two to one” (Baines, *ibidem*: 39). Put it differently, the end of the 19th century equals to Europeans’ use of the transatlantic voyage as a tourist activity.

On the other hand, Americans’ tour of Europe illustrates their great interest in the world on the other side of the Atlantic. Their wish to take the Grand Tour symbolizes the longing for becoming familiar with the civilization and the customs that they could not find at home. The transatlantic passage acquires educational connotations since the ones coming from the New World could thus become acquainted with the European landscape, museums, architecture and, in particular, with a distinct way of life. The arrival on the Old Continent equals with their entrance into a world only known from books. The excitement associated with the possible visit of a real castle dominates the innocent Americans, such as Bessie in “An International Episode”, who are only familiar with “the idea of them [the castles]” because they have “never seen one” since there is “none in America” (James, 1936: 386).

Americans’ voyage with the purpose of performing a tour of Europe is an implicit theme in the tale “A Bundle of Letters” (1879). The main character is traveling, without anyone’s supervision, to get cultured. Miranda Hope says she crossed the ocean “[f]or general culture, to acquire the languages and to see Europe” for herself, (James, 1936: 483) while another American, Louis Leverett, wants to discover human nature and “to look right into European life” (*ibidem*: 498). The third American portrayed in the short story is Violet Ray from New York, who is

accompanied by her mother at the establishment so that she “should pick up more French” and that her “mother would learn how a French household’s conducted” (*ibidem*: 491).

The French pension plays the role of the setting for the encounter between varieties of cultures and the American young man, Louis Leverett, confesses, or even complains, that the place “*is* furiously cosmopolite” (*ibidem*: 500). When taking part in an intercultural discourse one attempts to comprehend the new civilization using all means available, but occasionally one does not see correctly the recently met culture. Stereotypical thinking plays a very significant role in the dialogue between distinct cultural groups given that it can have a great influence on the understanding that a certain group has of the other. Thus, the label given to a country may be associated with disenchantment, since it prevents one from accurately judging a foreigner, and perceiving the real nature of the previously unknown society may cause disappointment.

Diderot and D’Alembert create in *Encyclopédie* a “contrastive list” of national features, on the basis of stereotypical judgment, so as to describe the European moral background. In their view, the French- one of the nations carefully depicted by James in his works- are characterized by “airiness, gaiety, sociability, their love of their kings and of the monarchy as such” (Leerssen, 2000: 273). The view that the three Americans in “A Bundle of Letters” have of France is a generally positive one, since it meets their expectations, and their opinions are not very distinct from the just mentioned clichés. Miranda Hope admires the various Parisian “monuments and palaces”, she finds the city “elegant” (James, *op. cit.*: 481) and the people “polite” (*ibidem*: 483,505). She admits to previously existing beliefs about the French, but she experiences the presence of those national attributes and declares: “Paris [...] quite came up to my expectations, much as I had heard and read about it” (*ibidem*: 480). Louis Leverett divulges that he has always had “an intense desire to see something of *real French life*”, suggesting thus the New World’s fascination with European traditions. As he decided to “take right hold for” himself and to “look right into European life and judge it without [...] prejudices” (*ibidem*: 498), as he himself states, Louis is absorbed by the French dynamism. He describes his hopes:

somehow I seem never to meet those opportunities that we hear about and read about- the things that happen to people in novels and biographies. And yet I’m always on the watch to take advantage of any opening that may present itself; I’m always looking out for experiences, for sensations- I might almost say for adventures” (*ibidem*: 496).

Looking forward to the exploration with excitement, what he discovers is a France as good as he expected and he declares he is drawn to the “aesthetic, sensuous, *entirely* living” French (*ibidem*: 498), who possess an “artistic temperament” (*ibidem*: 497) and who cherish the tradition of “sociability” (*ibidem*: 499). The third American’s beliefs come to complete the image that the New World has about Zola’s nation, a reflection that matches the stereotypically described character of the French by Diderot and D’Alembert. Violet Ray’s expectations were not as great as those of her two compatriots but she notices and esteems the ability of “the French spirit” to “throw a sort of grace” over everything (*ibidem*: 493).

If during this intercultural communication France seems to have cast a spell on the American, the Europeans’ estimations of the same nation differ significantly and this may be connected to Leerssen’s principle of *image*. He defines the *image* as “the bandwidth of discursively established character attributes concerning a given nationality and will take the form of the ultimate cliché, which is current for virtually all nations: *nation X is a nation of contrasts*” (Leerssen, *op. cit.*: 279). It is his belief that this concept could best describe the manifestations of

the “ambivalent polarity” of the majority of national images (*ibidem*): “National imagemes are defined by their Janus-faced ambivalence and contradictory nature. They define a polarity within which a given national character is held to move” (*ibidem*). When a predetermined potential characteristic proves to be absent the contrasting pole of the image demonstrates its existence. As Leerssen clearly affirms, “the currency of a national attribute means it is tacitly accompanied, in the discursive tradition, by the latent presence of its possible opposite” (*ibidem*: 279-280).

As a result, the Europeans’ way of judging France may be identified with the opposed pole of the same image. While all three Americans detect and value the French artistic and gracious spirit, their sensuality, politeness and sociability, for the English Evelyn Vane and the German Rudolph Staub a distinct picture is available. The ideas with which they came to France do not receive the anticipated answers. In the case of the English girl it is helpful to connect her reaction with the North/South binary opposition of the image. The cold North she comes from is contrasted with the warmer South, as one of the reasons she is here is her sister’s health, who would benefit from the sunny climate of Southern France. She, nevertheless, does not think the place to be as “good as papa supposed” (James, *op. cit.*: 516). The other citizen of the Old World, the German man, does not see the airiness of the French, but their cerebral, business-like minds, as he considers the owner of the boarding house to have a “mathematical head” (*ibidem*: 526). On the other hand, he “was resigned in advance to being treated worse” than all others (*ibidem*: 527) but, to his surprise, the opposite happens and he is treated as the rest of the dwellers.

When trying to answer the question whether the image of a certain nation is unchanged in the mind of all the other various countries or it differs depending on the position of the observer, the matter of the American is very significant. Is the American the Other in Europe or is the new comer more of an outsider in relation to his own compatriots? It is interesting to discuss the image of the American in Europe and his/her image among his/her fellow citizens in relation to the ambivalent image. The best example is provided by Miranda Hope, who is traveling all alone during her European tour. It seems that Americans, rather than Europeans, are those who consider this to be inappropriate. Her first letter shows her amazement to discover “none of those objections to a young lady traveling in Europe by herself of which we heard so much before I left” (*ibidem*: 481). Moreover, two pages later she complains that the only “drawback” she experiences is when “Americans sometimes express surprise that I should be traveling round alone; so you see it doesn’t come from Europeans” (*ibidem*: 483, emphasis mine). The other Americans, nevertheless, think that one of their fellows should behave another way. Violet Ray says her father “declared he’d never leave” her and her mother alone in Paris (*ibidem*: 490). Thus the belief that the New World has about its own reflection on the Old Continent contradicts Miranda’s actions and when her manner of conducting herself proves not to meet the expectations, the opposite pole of the image is activated. In consequence, Violet, her compatriot, characterizes her as “too horrible and too humiliating” (*ibidem*: 495).

On the other hand, Europeans interpret her conduct more as a symbol of spontaneity, “freshness and vigour” (*ibidem*: 529). Furthermore, Miranda observes in her letter to her mother that she sees “plenty of other ladies alone (mostly French) and they generally seem to be enjoying themselves” just as much (*ibidem*: 485). The only European who expresses her complete disapproval of the girl’s deeds is the English young lady, who considers her to be “awfully vulgar” (*ibidem*: 518). Thus, as in the case of Daisy Miller, the American is condemned and attacked more

by the ones that should show a trace of support, as a consequence transforming him/her in the outsider of his/her own nation.

In conclusion, French people tend to be seen negatively by Europeans and American people are treated more harshly by their own neighbors as well, even if they receive some sort of criticism from the ones on the other side of the Atlantic also. The features that they acquire in the mind of their fellow citizens and in the one of the other cultures, traits that are often contrasting, form in the end the complete face of the image. These distinct reflections can be linked to and integrated in the broader Jamesian international theme since, taken on the whole, the image that they themselves attain while analyzing the others or the representation that they attach to the new society stand as a symbol of the dissimilarity between the Old Continent and the New one. The way in which both those from the New World and those from the Old World see themselves and the others brings to the surface the contrast between, on the one hand, the American freedom, “vitality, frivolity, freshness” (Righelato, 2006: xv) and willingness to experience, and, on the other hand, the European tradition, “cynicism” (Lund, 1998: 129), “corruption” (Weisbuch, 2001: 219) and sophistication (Righelato, *op. cit.*: xiv), traits that become present either if the Old World is examining the New One or if it is analyzing its own citizens.

References

- Baines, Dudley, *Emigration from Europe 1815-1930*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995
- Games, Alison, “Migration”, in Armitage, Braddick (eds.), *The British Atlantic History, 1500-1800*, New York, Palgrave Macmillan, 2002
- James, Henry, “A Bundle of Letters”, *The Novels and Tales of Henry James, Vol XIV*, New York, Charles Scribner’s Sons, 1936
- James, Henry, “An International Episode”, *The Novels and Tales of Henry James, Vol XIV*, New York, Charles Scribner’s Sons, 1936
- James, Henry, Preface, *The Novels and Tales of Henry James, Vol XIV*, By James, New York, Charles Scribner’s Sons, 1936
- Leerssen, Joseph Theodor, “The Rhetoric of National Character: A Programmatic Survey”, *Poetics Today* 21.2 (2000), 267-292
- Lund, Michael, “Henry James’s Two-Part Magazine Stories and ‘Daisy Miller’”, *The Henry James Review* 19.2 (1998), 126-138
- Rennella, Mark and Walton, Whitney, “Planned Serendipity: American Travelers and the Transatlantic Voyage in the Nineteenth and Twentieth Centuries”, *Journal of Social History* 38.2 (2004), 365-83
- Righelato, Pat, Introduction, *Daisy Miller and Other Stories*, By Henry James, London, Wordsworth Classics, 2006, vii-xvi
- Steel, Frances, *Oceania Under Steam: Sea Transport and the Cultures of Colonialism, c.1870-1914*, Manchester, New York, Manchester University Press, 2011
- Stowe, William W, *Going Abroad: European Travel in Nineteenth-Century American Culture*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1994
- Weisbuch, Robert, “James and the American Sacred”, *The Henry James Review* 22.3 (2001), 217-228

Article co-financed from the European Social Fund, through the Sectoral Operational Programme Human Resources Development, project «Excellence and Interdisciplinarity in Doctoral Studies for an Informational Society» POSDRU/107/1.5/S/80765, priority axis 1-”Education and professional training in support of economic growth and development of a knowledge-based society”, major area of intervention 1.5. The content of this material does not necessarily represent the official position of the European Union or of the Romanian Government.

LITERARY IMAGINATION AND LATE NINETEENTH-CENTURY TERRORISM: JOSEPH CONRAD'S THE SECRET AGENT AND HENRY JAMES'S THE PRINCESS CASAMASSIMA¹

Abstract: *A widespread theory in the field of terrorology holds that terrorism is constructed in a culture primarily through sound and photographic image, i.e. through media transmission. However, it is equally important to note that terrorist violence can impact on a culture through literature as well. The present paper sets out to demonstrate that literature can act as an efficient mediator between an actual terrorist happening and the addressées of such an event; in other words, literary imagination can represent terrorist violence through its convention of fictionality and aestheticising powers. Our study aims at analysing the specificity of this relation in its incipient stages – the focus will be laid on the way in which nineteenth-century terrorist violence was transfigured by literary imagination and represented at the level of fiction, with special reference to two canonical writers: Henry James (1843-1916) and Joseph Conrad (1857-1924).*

Keywords: *literary imagination, terrorist violence, anarchism, propaganda by the deed.*

The Figurative Dimension of Terrorist Violence

It is commonly accepted that terrorism is constructed in a culture primarily through sound and photographic image, i.e. through media transmission. Terrorist violence begins with a few people “plotting violence for maximum exposure” (Scanlan, 2001:1) and then coming to us on television as part of their strategy of publicising the terrorist message. Once projected in the mass media, terrorist violence quickly passes “into popular imagination” (Scanlan, 2001:1), into works of art (e.g. novels and movies) that resort to the power of imagination in order to understand and decode each message transmitted by a terrorist act.

Thus, it is equally important to note that terrorist violence can impact on a culture through literature as well. In fact, “in attempting to trace the complex dynamics of terrorism, there is much to be learned from the examinations of it from within literature itself” (Houen, 2005: 18). Writing literature has commonly been about writing aesthetically, yet, writing has a pronounced social character. A writer is above all the product of his/her environment, and when this particular environment is dominated by violence or at least threats of violence, it would be quite unnatural not to transform it/them into fiction matter. The ability of literary imagination to transform thought about violence into flesh, i.e. to give it material form, and its capacity to translate the physicality of violent action into thought define its unique cultural power to re-fashion or simply to present violent actions and behaviours. This enables us, at least partially, to categorize literature among the means of analysing terrorist behaviour and motivation.

The relation between literary imagination and terrorist violence is favoured by the nature of the terrorist act itself. Symbolic, immoral (Baudrillard) and traumatic (Derrida), any terrorist act is susceptible of being interpreted as a symbiosis between a *narrative*

¹ Valentina Stîngă, University of Pitești, valentina.stinga@upit.ro

scheme and *a symbolic capital* (Houen, 2005: 10); a symbiosis that has often been exploited by literary plots for reasons of violence performativity. Literature possesses the potential to aestheticise terrorism in what Marc Guillaume defines as “mixed fictions” (Baudrillard et al., 2002:35), within which the ‘figurative’ aspects of terrorism become obvious and implicitly contribute to the process of remodelling/refashioning literature.

Historically, the series of “mixed fictions” begins in the nineteenth century – a century commonly associated with the emergence of the *systematic* forms of terrorist violence. To paraphrase Marx and Engels, “a spectre was haunting Europe” in the second half of the nineteenth century to the early beginnings of the twentieth century - the spectre of *terrorist violence* that claimed direct attention from the authorities. In this period, the concept of *terrorism* gained some of the characteristics that we associate with the phenomenon in present times. If in previous ages terrorist violence had been conceived as the intervention of the state against its citizens (the so-called *Régime de la terreur*, 18th century), in the nineteenth century terrorism became the tool of revolutionary forces (e.g. the Irish IRA, the Russian Narodnaya Volya, the German Red Army etc.) that used it to fight *against* the state – seen as a source of permanent injustice and disruption of social harmony.

The transition to this new hypostasis of terrorist violence was authored by the *anarchist*¹ doctrine, combined with socialist nuances, which produced a lot of changes within the incipient paradigm of *terror*. Far from being an ideological instrument of the state, anarchism and its adepts pleaded for the annihilation of state institutions through the very efficient ‘*propaganda by the deed*’² – ideas (‘propaganda’) were not dangerous, but the facts (‘by the deed’) deriving from those ideas had a greater impact on collective consciousness. And the facts were indeed difficult to ignore: the last decades of the nineteenth century witnessed a wave of bombings and assassination attempts that resulted in enormous public distress across Europe. On the one hand, these terrorist incidents seemed to encourage the fears of the decline of the traditional modes of authorities. On the other hand, they became the central object of popular imagination.

Imagining Terror: *The Princess Casamassima* and *The Secret Agent*

Though anarchism has often been commented on via its unprecedented, but temporally-limited effect (because of the lack of efficient means of mass communication), it certainly left its trace in the cultural imagination of nineteenth-century intellectuals. The fascination with anarchism and its perpetrators was reflected in the emergence of *literary* terrorists, who made their way into nineteenth-century fiction as a means of trying to decipher the wider meanings of this complex phenomenon. Appalled by the violence that typically accompanied a terrorist act, novelists as different in temperament and cultural

¹ *Anarchism* – a terrorist ideology holding all forms of political authority to be unnecessary and undesirable and pleading for a society based on free association of individuals and groups.

² This idea had been expressed a hundred years earlier by Carlo Pisacane, a nineteenth-century Italian revolutionary and anarchist, who had said that “*The propaganda of the idea is a chimera. Ideas result from deeds, not the latter from the former, and the people will not be free when they are educated, but educated when they are free*” (quoted in Bruce Hoffman, 2006)

background as Henry James (1843-1916) and Joseph Conrad (1857-1924) responded with books that explored the minds of terrorists. Quite surprisingly, these two writers had previously acquired wide fame through their fictionalization of completely different themes, unrelated with the idea of *violence*: while Henry James was reputed for his preoccupation with the so-called *international theme*, Joseph Conrad's life at sea resulted in widely appreciated sea adventures and stories.

However, the novelty of the phenomenon and the unprecedented nature of anarchist violence made these two writers participate intensely in the socio-political situation of the day. *The Princess Casamassima* (Henry James, 1885) and, respectively, *The Secret Agent* (Joseph Conrad, 1907) depart from their authors' canon and demonstrate their sensitivity to the contemporary socio-political issues. The novels, therefore, can be located at the beginning of a tradition of literary works "which explored the meaning and significance of terrorism for a public desperate to understand *why*?" (Law, 2009:109). Anchored rather firmly in their time, with their references to anarchist violence and political crime, they enjoy a central position (however hard earned) both in their writer's canon and in any coherent and systematic approach of the relation between terrorist violence and literary imagination for reasons that are to be dwelt on in what follows.

The Princess Casamassima was written while James was in London during an intense period of terrorist activity in Europe. The context of anarchist conspiracy captured James's imagination, who sets out to tell the story of a "little bookbinder", by the name of Hyacinth Robinson, the bastard son of a French seamstress and an English nobleman. Raised by a poor woman, Hyacinth grows up to become a bookbinder in the London working-class slums and ends up joining a conspiracy of anarchists plotting to assassinate high-ranking authorities as a sign of proving the inefficiency of the political and social system of the day. After taking the vow, Hyacinth changes perspective and, when he is actually given a terrorist mission to carry out, he hesitates - he no longer sympathizes with radical politics, but feels duty-bound to carry out his assignment. As he fails to find a solution to this dilemma, he commits suicide.

At the level of plot, Conrad's *The Secret Agent* concentrates on a secret agent/*agent provocateur*, by his fictional name of Adolf Verloc, who has infiltrated an anarchist group in London while working for a foreign embassy. Having been given an order to organise a terrorist act, Verloc trusts his mentally-retarded brother-in-law, Stevie, with the task of placing the explosive near the target (Greenwich Observatory). Stevie fails to leave the place in due time and is killed by the explosion, thus turning the event into a front-page mediatic discourse. Several traces lead to the identification of the role played by Mr. Verloc in this shady story, a moment from which his fate is sealed: Winnie, his wife and Stevie's sister, kills him and later kills herself, the suicidal event being transfigured in the media.

Both writers openly acknowledge their reliance on the socio-political fabric of the day. In the preface to *TPC* James confesses that he undertook a process of research, walking the streets of London, dropping by pubs, listening for "*the social ear*" or "*some gust of hot breath*" (*TPC*, xxix) in order to write about anarchism and the fear it inspired. He confesses himself to be less interested in first-hand documentation and more interested in the people's speculation about the anarchist conspiracy, about the others' feelings and fears. In his turn, Conrad talks about having used as an inspiration source for his plot a terrorist act which

came to him “*in the shape of a few words uttered by a friend in a casual conversation about anarchism or rather anarchist activities*” (*Author’s Note*, 1984: 39). Conrad does not hesitate to reveal the actual source of his imaginative flight and states his intention of providing a fictional explanation for a real event that marked both the British and the European society at the end of the 19th century. According to the ‘Author’s Preface’ published in 1920, *TSA* was inspired by the “*already old story*” (*Author’s Note*, 1984: 39) of the Greenwich bombing¹ and the “*criminal futility*” (*Author’s Note*, 1984: 39) of anarchist terror.

Terrorist Violence in the Nineteenth Century – from Revolution to Propaganda

In the novels under study both James and Conrad demonstrate their sensitivity to the idea of terrorist violence and the way in which it affects and alters human consciousnesses. However, each novelist chooses to fictionalize it by laying stress on different ideological facets of it.

Henry James approaches terrorist violence through its *revolutionary* component: the novel reveals its author’s belief in the imminence of a revolution. As Hyacinth confidently states at some point in the novel,

“in silence, in darkness, but under the feet of each one of us, the revolution lives and works. It is a wonderful, immeasurable trap, on the lid of which society performs its antics” (TPC, 1987: 330).

Acting as always, doing what it always does, society is on the margin of revolution, and revolution is essentially the *sine qua non* condition of social remodelling. His statement reflects one of the major theoretical coordinates of anarchist violence, advocated by the Russian theorist Peter Kropotkin, who openly declared: “There are periods in the life of human society when revolution becomes an imperative necessity, when it proclaims itself as inevitable. New ideas germinate everywhere, seeking to force their way into the light, to find an application in life; everywhere they are opposed by the inertia of those whose interest it is to maintain the old order” (Kropotkin, 2002: 35). In such a context as is the one that James creates at the level of fiction, revolution “becomes a social necessity” (Kropotkin, 2002: 37).

The Secret Agent demonstrates Conrad’s solid awareness of the dynamics of anarchist violence. One of the most interesting aspects of this novel is its fictionalization of the concept of *propaganda by the deed* (or, in this particular context, by *the bomb*). Surprisingly, the propagandistic call to action belongs to a Russian embassy official, Mr. Vladimir, whose job has been to finance terrorist interventions on British soil. As part of this campaign, Mr. Vladimir delivers a passionate discourse of violence and apology of the bomb in front of the secret agent. The point is not killing people to promote an idea; the point is to perform an act of pure violence, not “sanguinary” (*TSA*, 1984:65), but purely symbolic or expressive. What he wants Verloc to plan and execute is a purely destructive act, with no other meaning but violence itself; there is no need for destruction translated into

¹ The Greenwich bombing - the accidental death of a presumed anarchist bomber, Martial Bourdin in the vicinity of the Greenwich Observatory (February 1894).

human deaths, since the act would not be intended as a “mere butchery” (*TSA*, 1984: 67), perhaps because, as he states further, murder itself became something of a commonality in those times: “Murder is always with us. It is almost an institution” (*TSA*, 1984: 67). For unicity and symbolism purposes, Vladimir’s intention is to have an attack organised against the Greenwich Observatory and the ‘first Meridian’, that is an attack against time or against the human perception and measurement of time. The motivation lies in his desire to escape the conventional journalistic discourse on terrorist violence: as he openly declares, the mass media have clichéd phrases and structures to explain and represent a terrorist act to the public opinion. The shocking potential is therefore annihilated by the common occurrence of such events, and by the conventional filter of the mass media. What he aims for is something that could defy the journalists and preserve its original meaning. Sources of terroristic ‘novelty’ are exhausted:

“All this is used up; it is no longer instructive as an object lesson in revolutionary anarchism. Every newspaper has ready-made phrases to explain such manifestations away” (*TSA*, 1984: 66).

Vladimir’s statement shows his sensitivity to the power of the journalistic discourse in the interpretation of terrorist violence, which, in turn, indicates the link established between terrorism and the mass media at that time. The instances of violence to which he has previously referred are a common fact in people’s lives.

The Agents of Terrorist Violence: from Sham Revolutionism to Nihilism

The writers’ interest in terrorist violence extends to the personalities of the individuals who are susceptible of resorting to violent intervention against the established order/authorities. Besides their numerous other qualities, these two nineteenth-century novels are quite important in their proposing a *typology* of terrorist personalities that best reflects the age mentalities as regards the phenomenon. As a consequence, it could be easily argued that both novels are populated by three distinct categories of agents of terrorist violence.

First of all, in each of the two novels under discussion there is the category of the *publicly-known* terrorists, i.e. the anarchist groups that presumably promote the terrorist ideology. There is indeed an anarcho-socialist group in James’s *The Princess Casamassima*, but the group appears to be one of sham revolutionists, devoted more to talking than to acting. The novelist’s description of the anarchists is not meant to present them as genuine terrorists, dynamite-addicted and professional assassins ready to take someone’s life in order to promote a cause. The *Sun and Moon* members (named after the physical setting of their meetings, i.e. a London pub) are not virulent revolutionaries, eager to take action against the established social order. Most of them admit that the only thing they do is to spend time in palaver. Perhaps this is the reason why the importance of such a terrorist group is voluntarily underestimated by one of them, who chooses to refer to it as “just a little movement” (*TPC*, 1987: 130). The members involved in this movement were as diverse and non-harmful as

“a little shoemaker, with red eyes and a grayish face, whose appearance Hyacinth deplored, scarcely ever expressed himself but in the same form of words: “Well, are we in earnest, or ain’t we in earnest? – that’s the thing *I* want to know”“ or “a large red-faced man, of uncertain attributes and stertorous breathing, who was understood to know a good deal about dogs, had fat hands, and wore on his forefinger a big silver ring, containing some one’s hair – Hyacinth believed it to be that of a terrier, snappish in life. He had always the same refrain: “Well, now, are we just starving, or ain’t we just starving? I should like the ‘vice of the company on that question” (*TPC*, 1987: 282).

Talking is their favourite action:

There were members of the club who were apparently always in the enjoyment of involuntary leisure – narrating the vainest peregrinations in search of a job, the cruellest rebuffs, the most vivid anecdotes of the insolence of office (*TPC*, 1987: 282).

Moreover, there are members of the group who declare that “we are not serious”, thus questioning their authenticity and their availability to take real pragmatic action against the injustice they permanently perceive.

The same pattern of terrorist behaviour is fictionalised in Conrad’s novel as well. That the novelist grew disillusioned with the political realities of his day is obvious from the manner in which he constructs terrorist identity throughout *The Secret Agent*. As Mulry says, the “weight of commentary on the anarchists tends to disregard them as individuals, to shy away from labelling them as anarchists, or to suggest that their treatment reveals Conrad’s contempt for anarchist ideology” (Mulry, 2007: 2).

Apparently, the group whose doctrinaire premises are supposed to have fuelled the Greenwich explosion is a dangerous anarchist cell. It may be argued that the ideas “canvassed” by the anarchists “are clearly derived from the concerns of anarchist theorists” (Mulry, 2007: 6), but it is equally important to state that the actual revolutionism of Conrad’s anarchists is false, and their willingness to resort to violence as a means of producing change is minimum; what seems to characterize them is indolence, an opinion which Conrad must have extracted from the mediatic representations of the day (Seymour Smith, Introduction to *The Secret Agent*, 1984: 12) and which he redistributes to some of the important characters in the novel. The anarchists in the novel were indeed enemies of the social order, but at the same time they were victims of fatigue; they thought the social conditions unjust and identified many problems in society, but did not offer practical solutions to improve anyone’s living conditions. This discrepancy lends itself, naturally, to irony – a type of irony that emphasizes a pessimistic attitude towards society and individuals which is revealed through a heavily ironic verbal style.

If, generally speaking, anarchists and anarchism are unflatteringly portrayed in *TPC* and *TSA*, the observation cannot be extended to the two genuine anarchist personalities in the novels: James’s Dietrich Hoffendahl and Conrad’s Professor. Hoffendahl is the mythical terrorist who is never seen, but whose heroic deeds in the name of the cause have circulated widely and have fuelled the bravery of his fellows, functioning as a point of reference for future actions:

“ (...) one of the purest martyrs of their cause, a man who had been through everything – who had been scarred and branded, tortured, almost flayed, and had never given them the names they wanted to have. “ (TPC, 1987: 288)

The ‘altruistic’¹ gesture of sacrificing himself and letting his colleagues escape without being questioned by the police brought Hoffendahl the status of a ‘martyr’. The revolutionaries’ respect for Hoffendahl’s actions is best summed up by one of them, who constructs an enthusiastic discourse around the myth of the terrorist:

“He himself esteemed Hoffendahl’s attempt because it had shaken, more than anything – except, of course, the Commune – had shaken it since the French Revolution, the rotten fabric of the actual social order” (TPC, 1987: 288-289).

Similarly, Conrad’s professor is “the perfect anarchist” *par excellence*. He is the chemist preoccupied with discovering the formula of the “perfect detonator”, who is reluctant to being part of a group and adopting the overall idea of the group. The Professor does want a revolutionary act, but one deprived of any meaning or motive, a revolutionary act per se. “As a member of the spiritual elect of evil, the Professor despises politics, regards himself as absolved from social and political conventions, and feels nothing but contempt for the common people” (Eagleton, 2005: 121). By embracing death, the Professor is totally isolated from time, change, history and social reality, and therefore he lives an existence of absolute freedom. No one can touch him in a literal sense, because he walks about the streets of London carrying with him an India rubber so as to blow himself up if need be. Conrad’s Professor is an authentic advocate of violence and lives for it. His authenticity is underlined by contrast with the littleness and superficiality of the other supposed revolutionaries. The Professor characterizes the four as “unable to think independently” (TSA, 1984: 130) and having “no character”.

Thirdly, there is one actual terrorist in each novel, i.e. the one who actually authors a violent incident, be it voluntarily (Hyacinth) or involuntarily (Stevie). In *The Princess Casamassima*, Hyacinth Robinson vows to perform an act of violence, which makes him a member of the *Sun and Moon* anarcho-socialist group. Once ‘recruited’, Hyacinth does not follow the conventional trajectory of a devoted member of a terrorist group. His loyalty to the cause, which is the *sine qua non* condition of a genuine terrorist personality, fades away gradually, as he gives in to the beauties of the world. In such a context, the political scheme ends with the suicide of the terrorist, which is, in fact, the sole violent action that marks the existence of the terrorist group. Unlike the twentieth- and twenty-first-century terrorist ideologies, when the terrorist’s suicide is usually accompanied by numerous other deaths, in James’s *The Princess Casamassima* the terrorist kills himself (he shoots himself through the heart) without any collateral damage.

James’s intention when making his terrorist kill himself is obvious: there is no happy ending to a terrorist action; the failed communication between the individual and society (that Jürgen Habermas mentioned as one of the premises of terrorist behaviour)

¹ According to Bruce Hoffman, the ‘altruist’ nature of a terrorist’s actions (rooted in his/her belief that he/she acts in the name of a ‘good’ cause) differentiates a terrorist from a criminal (2006: 37).

cannot be restored and leads to a spiral of violence. If the alternative of death seems more attractive to a terrorist who can't just abandon his terrorist 'vocation' and refuses to perform an act of violence, his inability to inflict violence in the first place might be connected with the immaturity and lack of authenticity of his beliefs. After all, when it comes to revolutionising the world through violent deeds, the essential condition for the efficient enactment of such a revolution would be related to its *cause*, i.e. to its being determined and provoked by particular components of the context of its occurrence. The details related to this issue from *TPC* possibly launch the hypothesis that the idea of a revolution might have derived from arguments of a rather personal, not political, nature. Hyacinth Robinson himself could be easily interpreted as having chosen to be a radical terrorist as a result of his hyphenated identity, as well as a result of his desire to make himself useful.

The Secret Agent is rightly considered "the first suicide-bomber novel of English literature" (Eagleton, 2005: 121) because it does indeed contain an act of involuntary suicide. The one to commit suicide is Stevie, Verloc's retarded brother-in-law and apparently the least likely character to be involved in a terrorist plot. Perhaps it would be interesting to launch the hypothesis that the closest to the profile of the nineteenth-century anarchist is Stevie, the involuntary terrorist who executes the attack unknowingly. In a few words, he could be described as a "docile boy with a penchant for endlessly drawing circles with a compass, who loses his head at the sight of injustice and suffering" (Melchiori Arnett, 1985: 77). But the docile young man hides the potentiality of becoming a dynamiter, and this transfer of competences is suggested from his past: In Chapter One, Conrad narrates a happening from Stevie's fourteenth year of life:

"When he had reached the age of fourteen a friend of his late father, an agent for a foreign preserved milk firm, having given him an opening as office-boy, he was discovered one foggy afternoon, in his chief's absence, busy letting off fireworks on the staircase. He touched off in quick succession a set of fierce rockets, angry catherine wheels, loudly exploding squibs - and the matter might have turned out very serious. An awful panic spread through the whole building" (*TSA*, 1984: 49).

The explanation for his decision to light the fireworks came much later, when his sister managed to get a 'misty and confused' confession out of him:

"It was only later on that Winnie obtained from him a misty and confused confession. It seems that two other office-boys in the building had worked upon his feelings by tales of injustice and oppression till they had wrought his compassion to the pitch of that frenzy" (*TSA*, 1984: 50).

The fragment suggests that a resemblance between Stevie's wish to light the fireworks and the contemporary anarchists' recourse to dynamite is definitely not out of the question; as his own sister mentions later during the narrative, Stevie "can't stand the notion of any cruelty" (*TSA*, 1984: 87).

The actual terrorist in Conrad's tale is, therefore, Stevie, who, "hypersensitive to the injustice which exists in the world, is filled with helpless rage against it, and who inevitably falls a victim to the dynamite he is obediently carrying with perhaps only a vague idea of its purpose as a social protest, a purpose which links back to his own protest with the

fireworks a few years earlier” (Melchiori Arnett, 1985: 80); it is through his involuntary agency that propaganda becomes deed.

Conclusions

Nineteenth-century literary imagination responded to the reality of terrorist violence by fictionalizing and aestheticising it. The two novelists that have been the subject of our endeavour, Henry James and Joseph Conrad, used their creative abilities to approach the sensitive issue of nineteenth-century anarchist violence in such a way as to reveal its futility. In both *The Princess Casamassima* and *The Secret Agent* violence is doomed to come back on the terrorists themselves, with terrorists blowing themselves up and committing suicide, unafflicting the social order.

References

- Baudrillard, Jean, Guillaume, Marc, *Figuri ale alterității*, Pitești, Paralela 45, 2002;
- Borradori, Giovanna, *Filosofie într-un timp al terorii. Dialoguri cu Jurgen Habermas și Jacques Derrida*, București, Paralela 45, 2005;
- Borradori, Giovanna, *Philosophy in a Time of Terror : Dialogues with Jurgen Habermas and Jacques Derrida*, Chicago, University of Chicago Press, 2004;
- Conrad, Joseph, *Agentul Secret*, București, Editura Leda, 2005;
- Conrad, Joseph, *The Secret Agent. A Simple Tale*, London: Penguin Books, 1984;
- Eagleton, Terry, *Holy Terror*, Oxford, Oxford University Press, 2005;
- Hoffman, Bruce, *Inside Terrorism*, Columbia, Columbia University Press, 2006;
- Houen, Alex, *Terrorism and Modern Literature. From Joseph Conrad to Ciaran Carson*, Oxford, Oxford University Press, 2005;
- Kropotkin, Peter, *Anarchism: A Collection of Revolutionary Writings*, New York, Dover Publications, 2002, available online at http://books.google.com/books?id=HDL4rxpeCaYC&printsec=frontcover&dq=Anarchism:+A+Collection+of+Revolutionary+Writings&hl=ro&ei=s8uuTMLFIZL24gbW4LzwBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false;
- Law, Randall D, *Terrorism: A History*, Cambridge, Polity Press, 2009;
- James, Henry, *The Princess Casamassima*, London, Penguin Books, 1987;
- Melchiori Arnett, Barbara, *Terrorism in the Late Victorian Novel*, London, Taylor and Francis, 1985;
- Mulry, David. *The Anarchist in the House: the Politics of Conrad's The Secret Agent*. In Stape, John Henry, Simmons, Allan (eds.). *The Secret Agent: Centennial Essays*. Amsterdam, Rodopi, 2007;
- Scanlan, Margaret, *Plotting Terror. Novelists and Terrorists in Contemporary Fiction*, Charlottesville and London, University Press of Virginia, 2001.

Articles

- Baudrillard, Jean. “The Spirit of Terrorism”. Available online at humanities.psydeshow.org/political/ baudrillard-eng.htm.

“THE VILLAIN IN WUTHERING HEIGHTS”: AN ANALYSIS OF ELLEN DEAN’S NARRATIVE DISCOURSE¹

***Abstract:** Drawing on James Hafley’s 1958 piece of writing in which he argues for the perception of Ellen Dean as “one of the consummate villains in English literature”, the article sets out to investigate the facets of the character’s narrative discourse. Whether truth as she views it, or deliberate misdirection, the intradiegetic narrator’s presentation of her own actions and thoughts provide a multitude of interpretations, from “a specimen of true benevolence and homely fidelity” to “hidden enemy”. In the universe of the novel, the character provides the construction of reasonings to support, rationalize, or even to excuse her actions. These reasonings may be evidenced as the logical fallacies, or, alternately, as indicative of solipsistic plans. Consequently, the analysis showcases her autonarrative as a means of (re)constructing identity.*

***Keywords:** narratology, discourse analysis, identity.*

1. Introductory Remarks

While still holding the attention of critics 165 years later², Emily Brontë’s novel initially received overwhelmingly negative reviews, being perceived, among other supposed faults, as a clumsily contrived work. Since that time, however, the novel has received considerable praise for the “superb” conception “matched by a technique equally superb” (Allen, 1976: 197), with its “cunning interposition of intermediate narrators” (Daiches, 1979: 1066). To be more precise, the primary narrator, Mr. Lockwood, relates in his diary a secondary narrator’s account of the events. In its turn, Ellen Dean’s narrative is interspersed with confessions/soliloquies from most of the other characters, these tertiary accounts including Isabella’s most likely hyperbolic letter, and Zillah’s recountings. Consequently, the action of the novel, which had not yet been concluded at the time of Lockwood’s writing, is related by multiple narrators. One remarkable accomplishment of the novel, then, is the particularly complex and at the time innovative narrative perspective.

Moreover, the elaborate narrative structure supports the currently held perspective that *Wuthering Heights* is “the product of a mature artist who knows what effects she wished to achieve and possessed the ability to carry her scheme through to a logical and satisfying conclusion.” (Watson, 1970: 97)

¹ Lucia-Alexandra Tudor, “Ștefan cel Mare” University of Suceava, tudor.lucia@usv.ro

² To exemplify, two recent articles about the novel are Crisman, William, “Zillah as Biblical «Shadow» in *Wuthering Heights*”, in *ANQ: A Quarterly Journal of Short Articles, Notes and Reviews*, Vol. 14, Iss. 3, 2001, pp. 27-29 and Ward, Ian, “Emily Brontë and the Terrorist Imagination”, in *English Studies*, Vol. 89, Iss. 5, 2008, pp. 524-551.

2. Notes on the Character of Ellen Dean

When summing up the multiple perspectives on Ellen Dean, as expressed by the critics, we may note that a number of different aspects stand out. First of all, her character plays a twofold role in the novel: she is both narrative instance and acting character. In regard to her function, she is “at once narrator and chorus” (Allen, *op. cit.*: 198) and appears to be a plot necessity given that she is either present in all key moments, or acquires detailed information about them¹. Secondly, our view of her as being essentially a spectator, or a mere observer like Lockwood, is contradicted by the actual events in the novel. These indicate clearly that, as critic James Hafley points out, Ellen Dean’s actions affect the other characters – we may point here to the role she plays in Catherine’s illness and its fatal consequences.

Within the universe of the novel, she has been described as a “simple peasant woman” (Allen, *ibidem*) of “inherent good nature” (Traversi, 1970: 266), which would lead to her being an “accurate and honest reporter” (Sherry, 1976: 131). However, her limited perspective of the events that constitute the plot of the novel makes her, of necessity, a “deceptive witness” (*ibidem*).

The conventional interpretation, to which Hafley objected, held that Ellen Dean is a common-sense woman with a preference for the normal and ordinary. It has also been noted that “at times her moral and emotional response to what is happening warns the reader not to accept her conclusions” (*ibidem*: 133), thus acknowledging that she is to be viewed as an unreliable narrator. However, Hafley built the case for another possible interpretation: motivated by her desire to secure a comfortable position for herself, Nelly is the actual villain in the novel, constantly making use of falsehoods in order to present herself in a better light. Having started out by being almost on a par with the Earnshaw children, she is motivated by the desire to maintain her status. She is thus cruel in the beginning to Heathcliff (cf. Hafley, 1958: 202), an action for which she offers no reason, merely noting – while not actually uttering the words – that she hated him: “Hindley hated him, and to say the truth I did the same” (Brontë, 2010: 39). Later in the novel, her feelings towards Cathy are presented to Lockwood (and to the reader) as “...she did turn out a haughty, headstrong creature! I own I did not like her, after infancy was past; and I vexed her frequently by trying to bring down her arrogance: she never took an aversion to me, though.” (*ibidem*: 70) As indicated by the emphatic form of the verb and by the punctuation, Ellen’s attitude is of firm disapproval, possibly even anger; the juxtaposition of Ellen’s admitted unpleasant behaviour with Cathy’s lack of rancour seems to present a more positive image of Cathy than of Ellen. Nevertheless, more than two instances of less than outstanding behaviour are necessary in order to form an opinion on her character.

Following Catherine’s marriage to Edgar Linton, Ellen becomes, by her own choice, an active participant in the events at Thrushcross Grange by lying to her mistress – “I was anxious to keep her in ignorance” (*ibidem*: 122) – and withholding significant

¹ Indeed, Melvin R. Watson considers that “[c]ertain time-honored but slightly unnatural conventions [...] are used”; “to have Ellen Dean as a narrator, we must accept the fact that a servant can be in many places where she would not normally be and hear many things that she would not normally hear”. (Watson, *op. cit.*: 93).

information, such as Cathy's actual condition of health – "I kept it to myself" (*ibidem*: 126) – and Isabella's elopement – "I saw nothing for it, but to hold my tongue" (*ibidem*: 137). Ultimately, Ellen acts as a go-between for Heathcliff and Cathy, arranging a meeting that leads to Catherine's final attack of her illness.

It is to be noted that the narrative technique employed by Emily Brontë "removes the author entirely from the scene" (*ibidem*: 129). Effecting this distance has both positive and negative consequences, one of the latter being the risk of remaining exposed to unlikely interpretations, or "absurdities", as Wayne C. Booth considers Hafley's radical view of Ellen Dean as foe and not friend (*cf.* Booth, 1983: 369). Similarly, another critic considers that "It would be wrong, however, to read too much sophistication, [...] too subtle a method into the novel. There is no evidence that it was Emily Brontë's intention to provide such an appeal to the intellect" (Sherry, *ibidem*: 137). Nevertheless, the case can be made, even without reference to Umberto Eco's *intentio lectoris*, that the arguments presented by Hafley in what could be termed a radical interpretation stem from the text of the novel. We submit that the novel allows both interpretations, remaining ambiguous by virtue of its being a literary work.

3. Ellen Dean's Narrative Discourse

Ellen Dean is relating a series of events, in other words she is performing the universal human action of telling a story. A particular of her narrative is that it has a dual audience, being formally directed at Lockwood and at the same time, but on an entirely different level, to the reader; whereas the characters in the novel speak directly to each other or to Ellen, in what falls mostly under the category of conventional human interaction, her recounting is designed as a story within the fictional universe of the novel – a deliberate action on her part, as the following quote attests: "I could have told Heathcliff's history, all that you need hear, in half a dozen words." (Brontë, *op. cit.*: 64) Consequently, Ellen Dean holds the position of the story-teller, thus shaping the narrative universe by selecting, emphasising or possibly omitting certain events or details¹; her role as narrator is marked at the level of the text by the framing.

The beginning of her actual narration is preceded by Lockwood's invitation and her acceptance of recounting Heathcliff's history; the listener notes that "she commenced, waiting no further invitation to her story" (*ibidem*: 37), in what possibly indicates eagerness. Moreover, we are reminded of the intended recipient of the story by the narrator repeatedly addressing Lockwood directly, e.g. "We don't in general take to foreigners here, Mr. Lockwood, unless they take to us first" (*ibidem*: 48), "But, Mr. Lockwood, I forget these tales cannot divert you" (*ibidem*: 64), or "Well, Mr. Lockwood, I argued and complained" (*ibidem*: 162). We note that she keeps her audience in mind at all times.

Within her narrative, we can identify a plain presentation of facts and events (accompanied by no commentary, even at times when it would provide further insight), as well as occasional explanations or justifications for her actions, e.g. "I should not have

¹ An extreme example of which would be – in popular culture – the narrator in Agatha Christie's classic detective novel *The Murder of Roger Ackroyd*.

spoken so, if I had known her true condition, but I couldn't get rid of the notion that she acted a part of her disorder." (*ibidem*: 127) We may discern here a subtle hint at the end of her speech, which, while not being directly accusing, is enough to raise suspicion. It is therefore possible that Ellen is attempting to plant ideas in Lockwood (and possibly the reader's) mind.

Furthermore, Ellen occasionally makes certain comments that jar with our traditional view of her as "healthy, placid, unstirred by strong emotions" (Sherry, *op. cit.*: 131); these comments are interpreted by Hafley as evidence of her duplicity: "'She's fainted, or dead,' I thought: 'so much the better. Far better that she should be dead, than lingering a burden and a misery-maker to all about her.'" (Brontë, *op. cit.*: 174-5). While the panic manifested beforehand by the character is a possible explanation for the callous comment, it is equally possible to view the statement as characteristic of a cold, calculated person. Another relevant example is her unusual utterance, "But you'll not want to hear my moralising, Mr. Lockwood; you'll judge, as well as I can, all these things: at least, you'll think you will, and that's the same." (*ibidem*: 197) The concluding part of this statement casts a suspicious light on her character.

4. Possible Interpretations of Ellen Dean's Identity

Ellen Dean shows preferences and changes loyalties – actions that are congruous with human nature. She manifests a definite preference for Edgar Linton, as evinced by her use of the pronoun "us" and statements such as "my heart invariably cleaved to the master's" (Brontë, *op. cit.*: 113), which lend credibility to the hypothesis that she harboured feelings of a romantic nature towards him.

Certain comments on her part, specifically those of the "I resolved to", "I determined to" category, all containing verbs indicative of decision, emphasize her position as actant in the narrative and, at the same time, highlight a determination which seems to characterize her.

Moreover, the text provides us with smooth comments such as "I took the liberty of turning back to listen whether they would resume their quarrel together" (*ibidem*: 123) which raise the suspicion of a hidden duplicitous nature.

The opening paragraph of chapter XII, a description of the chaos at Thrushcross Grange on Catherine's illness, ends with an image of Ellen Dean as the person taking charge: "I went about my household duties, convinced that the Grange had but one sensible soul in its walls, and that lodged in my body. [...] I determined they should come about as they pleased for me" (*ibidem*: 126). This quote could be indicative of either her staid, down-to-earth nature, or of a belief of superiority on her part, or possibly even both. The spare narrative does not contain an indication of whether she believes herself to have been right; similarly, when recounting Cathy's accusations of "Nelly is my hidden enemy" (*ibidem*: 135), Ellen does not comment on them, although, as Hafley emphasises, the manner of her recounting leads to the possibly – in Hafley's view quite certainly – false belief that Cathy is delusional. However, we may refer to the following quote:

I seated myself in a chair, and rocked to and fro, passing harsh judgment on my many derelictions of duty; from which, it struck me then, all the misfortunes of my

employers sprang. It was not the case, in reality, I am aware; but it was, in my imagination, that dismal night; and I thought Heathcliff himself less guilty than I. (*ibidem*: 291)

This is the key scene of Ellen describing her guilt, interpreted by Hafley as the author attempting to warn the reader of Ellen's real nature. His explanation would require the character to knowingly lie, yet it is also possible that, faced with a depressing reality, her mind opts to disbelieve it.

As Ellen Dean is telling a story, she is giving voice to events and in doing so she presents to Lockwood and, indirectly, to the reader, a world of her creation, about which we may wonder whether it is consciously or unconsciously built.

In confirmation of Eco's tripartite classification, the same discourse has received multiple and differing interpretations. Thus, in 1850 Charlotte Brontë wrote about Ellen Dean as "a specimen of true benevolence and homely fidelity" (*apud* Hafley, *op. cit.*: 199); however, a more recent critic comments that "while Nelly's comments are often sound, we frequently feel that, because she is conventional and limited, she cannot see the action in perspective" (Sherry, *op. cit.*: 129).

5. Conclusions

It may be noted that Ellen Dean's narrative discourse contains, at the very least, half-truths, distortion of facts and concealments; moreover, an analysis of her narration should take into consideration its role within fictional universe, wherein Lockwood is the intended recipient.

Although, as critics point out, Hafley's interpretation may appear forced, in particular on points such as the constant villainous intent, which would imply the character as a master planner since her adolescence, we believe and have tried to show that the text supports both theories: Ellen Dean as a figure with both positive and negative traits, and as a character with minimal capacity for caring and intent on furthering her position. Yet another possibility to be taken into account is that her feeling of guilt may be repressed and that she may have deluded herself into believing that the burden of responsibility does not lie with her.

References

- Allen, Walter, *The English Novel*, Penguin Books, Harmondsworth, 1967
Booth, Wayne C., *The Rhetoric of Fiction*, The University of Chicago Press, Chicago, 1983
Brontë, Emily, *Wuthering Heights*, HarperCollins, London, 2010
Cecil, Lord David, "Early Victorian Novelists: As They Look to the Reader", in Wright, Austin (ed.), *Victorian Literature. Modern Essays in Criticism*, Oxford University Press, London, 1970, pp. 41-53
Cuțitaru, Codrin Liviu, *The Victorian Novel*, "Al. I. Cuza" University Press, Iași, 2004
Daiches, David, *A Critical History of English Literature*, Secker & Warburg, London, 1979
Langman, F.H., „Emily Brontë's ›Wuthering Heights‹", in Erzgräber, Willi (ed.), *Englische Literatur von William Blake bis Thomas Hardy*, Fischer Bücherei, Frankfurt am Main, 1970
Sherry, Norman, *Charlotte and Emily Brontë*, Evans Brothers Limited, London, 1976
Traversi, Derek, "The Brontë Sisters and *Wuthering Heights*", in Ford, Boris (ed.), *The Pelican Guide to English Literature*, vol. 6, *From Dickens to Hardy*, Pelican Books, Harmondsworth, 1970

Watson, Melvin R., "Tempest in the Soul: The Theme and Structure of *Wuthering Heights*", in Wright, Austin (ed.), *Victorian Literature. Modern Essays in Criticism*, Oxford University Press, London, 1970, pp. 86-97

Electronic Resources

Hafley, James, "The Villain in *Wuthering Heights*", in *Nineteenth-Century Fiction*, Vol. 13, No. 3. (Dec., 1958), pp. 199-215, <http://www.jstor.org/stable/3044379>, consulted on 5 April 2012

Nixon, Ingeborg, "A Note on the Pattern of *Wuthering Heights*", in *English Studies*, Vol. 45, Iss. 1-6, 1964, pp. 235-242, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00138386408597213>, consulted on 5 April 2012

ACKNOWLEDGMENT

This paper has been financially supported within the project entitled „***Doctorate: an Attractive Research Career***“, contract number POSDRU/107/1.5/S/77946, co-financed by European Social Fund through Sectoral Operational Programme for Human Resources Development 2007-2013. **Investing in people!**

NATURAL SELECTION IN JOHN STEINBECK'S FICTION AS A MORAL POINT OF VIEW¹

Abstract: *The meeting with the biologist Edward Ricketts in Monterey changed Steinbeck's career as a writer and his vision of the world. Animal life and the complexity of undersea eco-systems proved a sense of existence that made Steinbeck's philosophy on life, man and survival even stronger. Like Goethe in Faust who got inspiration from the physiology of plants, Steinbeck adapted the mechanisms of Darwin's evolutionary theories in his fiction. His readings and research on evolutionary biology made Steinbeck relate human being to animal activities and human activities to natural processes of the universe. He could notice that humans inherited from animals good but also "dark genes". However, Steinbeck believes that people can overcome their animal baseness through evolution. He believes in universal responsibility, universal brotherhood, and the power of unity. By employing some of Darwin's theories, Steinbeck does not underestimate the importance of morality; on the contrary, he wants to show that morality is "the result of evolutionary forces rather than of an omnipotent God". The writer uses these theories because he considers science a way to truth and thus, a means to reveal his own image of the world.*

Keywords: *Evolutionary theories, image of the world.*

Nowadays human-animal comparisons and analogies have become the subject of many and popular fields of study such as psychology, anthropology, philosophy. John Steinbeck's books are read today all over the world especially due to his biological perspective which is in fact a unifying subject of nearly all his works. "To some degree, the continuing popularity of Steinbeck's writings may result from the fact that he and Ed Ricketts were far ahead of their time in understanding the evolutionary thread that binds together all living things" (Kelley, 2002: 256). No other major fiction writers of the age were arguing in the same thing; he was well ahead of his time. "Steinbeck's contribution to American literature is unique, for he offers dramatizations of biological principles – the "what actually is" in our interrelations with the natural world – that cut through Christianity, humanisms, economics, sociology and politics," states Brian Railsback in *Parallel Expeditions* (1995: 7). Analyzing the *The Log from the Sea of Cortez*, the nuclear chemist Peter A. J. Englert stated that Steinbeck and Edward Ricketts's "comments on science, the scientific process, and the study of nature are highly relevant to the education of today's environmental scientists and warrant further investigation" (1997: 177).

Steinbeck was very much interested in Darwin's evolutionary theories and he writes with enthusiasm about Darwin in *The Log from The Sea of Cortez*. As Brian E. Railsback writes in *Parallel Expeditions*, Steinbeck adapted in his fiction the mechanism of Darwin's theories. Although Darwinism was the focus of many controversies for more than a century, it was integrated not only in many scientific fields, but also in different cultural domains. Darwin's great idea is so powerful even today and one can say Steinbeck's fiction is even more fashionable due to his evolutionary vision.

¹ Maria Roxana Tudoroiu, University of Craiova, roxanne_t82@yahoo.com

Steinbeck was not a scientist, but he was interested in exploring the world we inhabit. Even from his childhood he was attracted by nature. He used to spend a lot of time wandering around the surroundings of his birthplace, Salinas Valley. In fact, he spent his entire life traveling and writing realistically about what he saw, about the people he knew so well.

Later on, as a student, he became very interested in biology. At Stanford, he took courses in biology and philosophy and thus he learned interpretations of Darwin's theories from important naturalists and biologists. Both Richard Astro (*Steinbeck and Ricketts*) and Jackson Benson (*The True Adventures of John Steinbeck, Writer*) suggest that Professor William Emerson Ritter, an admirer of Darwin, had a powerful influence on Steinbeck's way of thinking and writing. His holistic view on nature, that the whole not only depends upon its parts, but also determines the direction of the parts, became a major theme in Steinbeck's fiction. As Benson writes, Steinbeck attended the courses of Harold Chapman Brown, professor of philosophy at Stanford. The writer was interested in his ideas concerning science as a way to truth, the human species as part of a larger unit.

Although Steinbeck manifested interest in biology even before meeting Edward Ricketts, there is no doubt that the friendship with Ricketts had a great influence on Steinbeck's career as a writer. They had a close relationship; they used to have endless discussions, observations and experiments concerning biology. The study of the animal life and the complexity of undersea eco-systems at Ricketts' laboratory at Cannery Row had a crucial impact on Steinbeck's philosophy on life, man and survival. Under the influence of professor John Elof Boodin's ideas, they developed the notion of the phalanx or "group man". In *The True Adventures of John Steinbeck*, Benson writes that many critics believe his major works were written during the time of their friendship. Most of the scientific books that Steinbeck read between 1930 and 1936 were part of Ricketts' tiny library at Cannery Row laboratory. They also borrowed books from the public library in Pacific Grove and, according to Benson and DeMott, they all had in common the name "Darwin" and commentaries on his evolutionary theories. Darwin's theories but also his own observations and experiments with the biologist Edward Ricketts on the marine organisms determined Steinbeck to relate the life of the little organisms (how they adapt to the environment and interact one with the other) with the way of life of human beings in society. However, the writer believes people, unlike the cells of an organism, have the chance to choose, to overcome their animal tendencies and control the way they behave. The same idea is supported by Dennett: "We, unlike the cells that compose us, are not on ballistic trajectories; we are guided missiles, capable of altering course at any point, abandoning goals, switching allegiances, forming cabals and then betraying them and so forth" (1995: 460).

His readings and research on evolutionary biology made Steinbeck relate human being to animal activities and human activities to natural processes of the universe as he expressed it in his fiction. He could notice that humans inherited from animals good but also *dark genes*. However, Steinbeck believes that people can overcome their animal baseness through evolution. He believes in universal responsibility, universal brotherhood, and the power of unity. He believes people, unlike animals, can understand and rely on each other. Thus, this study will explore not only how Darwinian concepts are applied in Steinbeck's

works, but also the moral messages Steinbeck transmits. By employing some of Darwin's theories, Steinbeck does not underestimate the importance of morality; on the contrary, he wants to show that ethics is "the result of evolutionary forces rather than of an omnipotent God" (Kelley, 2002: 261). The same opinion is expressed by Daniel C. Dennett in *Darwin's Dangerous Idea* who considers that Darwinism does not degrade the worth and meaning of morality.

The writer believed in the natural process of evolution and its power and influence on morality in humans. Under the influence of this thinking, the writer anticipated many studies of evolutionary psychology¹ that he developed in his works (Kelly, 2002: 255). However, Steinbeck and the evolutionary psychologist Robert Wright share the same opinion concerning the "survival of the fittest". They both believe that we should not take the "survival of the fittest"² as a moral guideline. They reject the Social Darwinists' ideology according to which all is natural is also good. "Natural selection's indifference to the sufferings of the weak is not something we need to emulate. Nor should we care whether murder, robbery, and rape are in some sense 'natural'. It is for us to decide how abhorrent we find such things and how hard we want to fight them" (Wright, 1996: 102). Dennett was another opponent of Social Darwinism as he writes: "If doing what comes naturally meant doing what virtually all other animal species do, it would be hazardous to the health and well being of us all" (1995: 478). Steinbeck is more concerned in his books with the life of poor people and he considers it is not 'natural' for the strong to exploit the weak. Therefore his biological perspective was often misunderstood and many critics considered him a proletarian and an anti-capitalist.

Steinbeck considered natural selection a means which leads to progress. He is an admirer of Darwin's theory of natural selection which "is grounded on the belief that each new variety, and ultimately each new species, is produced and maintained by having some advantage over those with which it comes into competition; and the consequent extinction of less favoured forms almost inevitably follows" (*Darwin 1968*: 323). This idea is best revealed in his most important novels: *Of Mice and Men*, *The Pastures of Heaven*, *Tortilla Flat*, *The Grapes of Wrath*, *In Dubious Battle*. Lennie (*Of Mice and Men*) and Tularecito (*The Pastures of Heaven*) are lower mind characters who are not fit to the society where they live and therefore their end is tragic. Both Tularecito and Lennie are mentally retarded people but the writer does not present them like some monsters because, without intention, they act destructively in moments of despair. Thus, they become sympathetic figures and any reader would regard them not only with fear but also with affection as their protectors (Gonzales and George) do. In fact, compassion, understanding and tolerance towards the others are the messages that Steinbeck wants to transmit.

¹ Evolutionary psychology (EP) seeks to identify which human psychological traits are evolved adaptations - that is, the functional products of natural selection or sexual selection. The theories on which evolutionary psychology is based originated with Charles Darwin's work, including his speculations about the evolutionary origins of social instincts in humans. Evolutionary psychologists say that natural selection has provided humans with many psychological adaptations, in much the same way that it generated humans' anatomical and physiological adaptations.

² "The Survival of the Fittest" was coined by Herbert Spencer and adopted by Darwin from the fifth edition (1869) of the *Origin*.

In creating these characters, Steinbeck clearly draws on the biological concept - the environmental fitness. They seem to be unfit for the community where they live because of their physical or intellectual disabilities, their social status; these are also reasons why they are isolated. For example, Lennie is not allowed to take part in any social activity because of his mental disability. The other men on the ranch do not want to include him in such activities as horseshoes.

In *The Grapes of Wrath*, the process of natural selection starts with Grandpa, then Grandma, Muley, Noah and the Wilsons. But those who remain are more powerful than ever because they adapt and become stronger, as Railsback states in *Parallel Expeditions* (1995: 132). As Grandpa and Grandma are concerned, their *extinction* is part of the natural process of life because of their age just as in the case of old Dan in *Dubious Battle* or Crook in *Of Mice and Men*. Thus Steinbeck suggests Darwin's already stated idea that "the strongest live and the weakest die" (*Darwin*, 1968: 263).

In *Tortilla Flat* "the paisanos are clean of commercialism", "they lack progress" (Railsback, 1995: 116). They do not struggle for a better existence. They are satisfied with their simple and poor everyday life. "Without struggle, there can be no evolution," writes Railsback (1995: 116). Although Steinbeck does not totally reject the paisanos' philosophy of life, he cannot agree with their meaningless way of life. The writer becomes even sarcastic and ironic when describing some of their actions. Drinking, making love and lying in the sun seem to be their only goals in life. "Steinbeck's paisanos of Monterey are almost as parasitic" (Gibbs, 1997: 96). Steinbeck chooses a tragic end for these characters pointing this way he is not anti-progress, but he values evolution. The writer is not so much concerned with the realities of the 1930s and definitely not a sentimentalist as he was so often condemned. In *The Origin of Species*, Darwin suggests that without natural selection the heights of achievements exhibited by civilized nations would have never been attained. He also wonders if the struggle for existence in the case of the savages living on very fertile land had been sufficiently severe (1968: 219).

In Steinbeck's novels, the concept "the struggle for survival" also involves the idea of unity and compassion. When in danger, people feel the need to cooperate, to help each other. The notion of Phalanx or group man (in *The Grapes of Wrath*, *In Dubious Battle*, *Tortilla Flat*) invented by Steinbeck and Ricketts was used especially to emphasize human capacity to become united and therefore strong. Darwin wrote: "I use the term Struggle for existence in a large and metaphorical sense, including dependence of one being on another" (1968: 116). It is the same message Steinbeck wants to transmit: the selfish will not survive and competition makes people stronger. The writer believes in progress and in the humans' capacity to adapt, become stronger, but at the same time compassionate. In *The Grapes of Wrath*, all the migrants in the camp show sympathy and solidarity. They behave like a real community and try to lead a civilized way of life. The order in the camp is settled by rule but also by common-sense and consciousness.

In Steinbeck's view, just like in Darwin's *On the Origin of Species*, the struggle for survival does not occur only at one level¹. In his novels, Steinbeck dealt only with two

¹ Darwin believes the struggle for life takes place at three levels; "either one individual with another of the same species, or with individuals of distinct species, or with the physical conditions of life" (1968: 117).

of them: people who fight against other people (in *The Grapes of Wrath*-Californians against migrant people, *In Dubious Battle, Of Mice and Men*) and people who fight the physical conditions of life, including natural forces (in *The Grapes of Wrath – The Dust Bowl; To a God Unknown*). Steinbeck was especially concerned with the human self-hatred. “He wants to cut through politics and see what truly causes people to fight and kill each other” (Railsback, 1995: 71). Darwin argued that “the struggle almost invariably will be more severe between individuals of the same species, for they frequent the same districts, require the same food, and are exposed to the same dangers” (1968: 126). An animal characteristic, violence is also part of the human nature and Steinbeck reveals it in almost all his novels. Both Darwin and Steinbeck consider the competition among humans as the most violent. They see humans as “a race full of anger”, “the most ferocious competitors among any of the species” (Railsback, 1995: 69).

However, since human being is a social animal as Darwin asserted, “it is almost certain that he would inherit a tendency to be faithful to his comrades, and obedient to the leader of the tribe; for these qualities are common to most social animals” (Darwin, 1968: 167). This is what Steinbeck reveals in some of his novels, especially in *The Grapes of Wrath, In Dubious Battle* and *Tortilla Flat*. Better than the other Steinbeck’s literary works, *Tortilla Flat* illustrates the author’s interest in evolution. Besides the entertaining stories, the writer wanted to reveal a more complex level of meaning of these episodes and to show in the adventures of the paisanos significant human values. The friendship that makes the group working like an organism is the highest virtue just like in Malory’s Arthurian cycle. Steinbeck’s main concern was not to draw a parallel between his novel and Malory’s work but to reveal in Danny’s paisanos the loyalty and mutual respect of knights in Arthur’s time. As Arthur gathers loyal men that form the Round Table, so the paisanos Danny collects around him - Pilon, Pablo, Jesus Maria Corcoran, the Pirate, Big Joe - respect one another. In the first chapter, when Danny finds out that he inherited a house, he tells Pilon: “Pilon, I swear, what I have is thine. While I have a house, thou hast a house” (John Steinbeck, 1997: 26) They share not only the house but the wine and women too. When Pilon received some money from a hotel guest to buy some ginger-ale, he spent it on wine and brought two women in the house rented from Danny. Danny came in and “Pilon fell into his arms and placed everything at Danny’s disposal” (John Steinbeck, 2001: 36) They trust Pilon to manage their actions as he is good at logic. They accept the Pirate as a member with his five dogs. The group also works together for the Pirate’s benefit. They agree to help him buying the candlestick that holds the group together. Similar to the units of an organism, the paisanos share common and complementary features. They are loyal and tolerant towards their comrades as they mostly value the friendship and not the wealth. The same human values are revealed in *In Dubious Battle*, where Steinbeck does not describe the workers and their leaders in terms of their physical appearance, state of mind or state of health. He is more interested in presenting their relationship of cooperation, obedience, sympathy. Sympathy is the single quality that separates the beast from the human person (Railsback, 1995: 106) Steinbeck wants to communicate to his readers that the human capacity for love, ideals and compassion can overcome animal tendency.

Unfortunately, Steinbeck’s biological perspective was underestimated by many of his contemporary critics. Railsback considers that the “inability to read Steinbeck’s work

beyond a political framework is a blindness to his ecological perspective” (1995: 6). The conclusion of this analysis is probably best revealed in Simmonds’ words, who considers Steinbeck’s biological perspective a way of communication between himself and his readers, “a new way of making people understand each other” (2001: 234).

References

Primary sources

- Steinbeck, John. *In Dubious Battle*, Penguin Books. London, 1993.
Steinbeck, John. *Of Mice and Men*. Penguin Books, New York, 1993.
Steinbeck, John. *The Grapes of Wrath*, Penguin Books, London, 1992.
Steinbeck, John. *Tortilla Flat*, Penguin Books, London, 1997.

Secondary sources

- Astro, Richard. *John Steinbeck and Edward F. Ricketts: The Shaping of a Novelist*, The University of Minnesota Press, Minneapolis, 1973.
Benson, J. Jackson. *The True Adventures of John Steinbeck, Writer*, Heinemann, London, 1984.
Buss, David M. “The Great Struggle of Life: Darwin and the Emergence of Evolutionary Psychology” in *American Psychological Association* vol 64, No. 2.(2009) 140-148.
----- “Strategies of Human Mating” in *Psychological Topics* 15 (2006), 2, 239-260
Dennett, Daniel C. *Darwin’s Dangerous Idea: Evolution and the Meaning of Life*. Allen Lane The Penguin Press, London, 1995.
Darwin, Charles. *On the Origin of Species by Means of Natural Selection or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, ed. J.W. Burrow (Harmondsworth Penguin, 1968) [1859] *The Descent of man and Selection in Relation to Sex*, second revised and augmented edn. (Murray, London, 1986) [1871].
Fensch, Thomas. ‘Introduction’ to John Steinbeck’s *Tortilla Flat* (Penguin Books Ltd., London, 1997.)
Fontenrose, Joseph. *John Steinebeck: An introduction and Interpretation*, New Jersey: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1963
Jay Parini, *John Steinbeck: A Biography*, Heinemann, London, 1994
Jones, Steve. “A Slower Kind of Bang” (review of E.O. Wilson, *The Diversity of Life*), London Review of Books, April 1993, p. 20
Kelley, James C. “The Global Appeal of Steinbeck’s Science: The Animal-Human Connections”, in Susan Shillinglaw and Kevin Hearle eds., *Beyond Boundaries*, Tuscaloosa and London: University of Alabama Press, 2002: 255-265.
Lester Marks, *Thematic Design in the Novels of John Steinbeck*, The Hague, Mouton, 1971
McElrath Jr, Joseph R., Jesse S. Crisler and Susan Shillinglaw. *John Steinbeck: The Contemporary Reviews*, Cambridge University Press, New York, 1996.
Nagel, James. ‘Introduction’ to John Steinbeck, *The Pastures of Heaven* (Penguin Books Ltd., London, 1995.)
Railsback, Brian E. *Parallel Expeditions: Charles Darwin and the Art of John Steinbeck*. University of Idaho Press, Moscow, Idaho, 1995.
Simmonds, Roy. *A Biographical and Critical Introduction of John Steinbeck*, The Edwin Mellen Press, New York, 2000.
Wright, Robert. *The Moral Animal*, London: Abacus, 1996.

LA CORRESPONDANCE ENTRE ANDRÉ GIDE ET ROGER MARTIN DU GARD DANS L'ESPACE DE LA LITTÉRATURE¹

Abstract: *The paper tries to prove that The Correspondence between André Gide and Roger Martin du Gard is more than a simple poetic document; it is in itself a literary work which can be analysed as a poetic/poetic act, with its specific features and its own causes. The letters, as an exercise of spontaneous writing, imply the natural passing into the space of scripturality where the "self" will be altered by the secret mechanism of the "writing hand".*

Keywords: *literary space, poetics, scripturality.*

La correspondance et son statut non- fictionnel

La correspondance, ainsi que le journal intime représentent un genre d'écriture qui a encore un statut incertain dans l'espace de la littérature ; ce qu'ils ont en commun, c'est le caractère non-fictionnel ; ils sont une confession sur soi, suite à une expérience réelle. Pour ceux qui considèrent que la littérature de fiction est un territoire avec des limites strictes et des règles préétablies, rigides, toute discussion semble peut-être inutile.

Nous ne devons pas ignorer *de plano* les arguments qui contestent le statut d'œuvre littéraire de telles écritures. Un argument en faveur de cette idée serait que les œuvres de non-fiction repoussent une grande partie des conventions de la littérature. À côté de leur caractère non-fictionnel, on leur reproche la fragmentation, l'absence de cette « praxis » coordonnée et ordonnée, qui caractérise l'acte de création et également la présence du « moi » biographique.

Pourtant, l'histoire de l'art a démontré qu'une création artistique qui a beaucoup de valeur peut vaincre toute théorie, quels qu'en soient les arguments ; nous devons tout analyser sous le signe de la relativité, qui est la seule à offrir un espace fructueux aux discussions.

La Correspondance entre André Gide et Roger Martin du Gard représente une écriture qui a suscité un intérêt particulier, non seulement pour ceux qui cherchaient des documents concernant la vie et la création de ces deux auteurs, mais aussi pour ceux qui cherchaient et y trouvaient leurs manières uniques d'écrire, les pensées, la vie, le temps.

Le lecteur peut constater que, quoi qu'ils écrivent leur « Œuvre » ou ces lettres, les deux auteurs gardent, dans une large mesure, leur méthode de création ; d'une certaine manière, les lettres offrent le résultat d'un processus de sublimation du « moi » biographique, et ces fragments de « réalité » franchissent, des fois, la frontière de la fiction grâce à une praxis *sui generis*.

Paul Valéry soutient constamment « l'indépendance de l'homme biographique et de l'auteur », (Valéry, P., 1973-1974 :1028) mais il affirme aussi : « nous ne sommes que ce que les événements tirent de nous. » (*ibidem* : 1037) Entre les deux propos il n'y a aucune contradiction.

¹ Irina Aldea, Université de Pitești, irina.aldea@upit.ro

L'indépendance est impérative dans l'acte de création parce que l'émotion de « l'homme biographique » empêche, naturellement, le processus d'impersonnalisation créatrice. Il est nécessaire que ces événements, qui ont mis l'empreinte sur des éléments du « moi » biographique, soient réévalués par le « moi » auctorial. Ces événements seront soumis à une herméneutique propre à l'acte de création et, grâce au hasard, ils gagneront de nouvelles significations.

L'importance d'une création artistique est étroitement liée aux désirs et aux buts y recherchés par le consommateur, au-delà des rigueurs d'ordre théorique. Borges exprime de manière convaincante cette idée : « Nu este clasică (repet) o carte înzestrată, în mod necesar, cu anumite merite, clasică este cartea pe care generații de oameni, mânați de rațiuni diferite, o citesc cu o anticipată fervoare și cu o misterioasă cuviință. »(Borges, J-L., 1999 :322)

Pourquoi André Gide et Roger Martin du Gard lisaient-ils et relisaient Montaigne, sinon pour y trouver des réponses aux questions qui ne cessaient de les harceler ?

Si on procède à l'approche de *La Correspondance* comme littérature, nous devons démontrer que, même si elle fait partie de la catégorie des écrits de non-fiction, l'acte de sa création suppose le même processus de dépersonnalisation /impersonnalisation propre aux œuvres de fiction.

Lors de l'écriture de ces lettres, les auteurs rencontreront le hasard qui contribuera à établir un souhaitable équilibre entre le contenu et la forme.

Dans les lettres que nous lirons dans le registre poétique, les deux écrivains, emploieront la même manière d'écrire que dans leurs livres, fait extrêmement intéressant, qui nous dévoile des aspects inédits du « moi » auctorial.

Leur contenu est semblable à celui d'un roman épistolaire dont l'action s'étend sur trente-huit ans. Une coïncidence dont on peut se servir comme d'une démonstration est que l'histoire du roman *Les Thibault* s'étend, à son tour, sur quatre décennies.

Dans les lettres, tout comme dans un roman, nous sommes confrontés à des événements majeurs, mais aussi à des événements mineurs, qui y sont exposés en fonction de l'impact qu'ils ont eu sur celui qui les a vécus.

Les lettres tout comme la lecture d'un roman, nous offrent à chaque relecture « autre chose ». On pourrait se demander pourquoi Stendhal dont les réflexions sur l'acte de création sont devenues des repères dans la science de la poétique, recommande comme pratique de l'écriture les lettres :

O scrisoare pe săptămână cu tot ce-ți va trece prin cap ; nici un fel de pregătire, greșeli de ortografie, eu însumi fac o sumedenie și-mi plac ; văd că nu ai făcut nici o ciornă și nu există ceva mai tâmpit decât scrisorile cu ciornă. Cele pe care le pregătim în minte sunt ceva mai puțin tâmpite. (Mavrodin, I., 1982 : 59)

Qui pourrait dire que les lettres de Stendhal, adressées à sa sœur Pauline, ne représentent-elles pas une vraie délectation pour le lecteur ?

La recommandation de Stendhal d'écrire une lettre par semaine comme pratique littéraire, est déterminée par la chance offerte par la « main qui écrit » à celui qui désire exprimer ou communiquer quelque chose.

Stendhal cultive la spontanéité comme acte de provocation du hasard, comme méthode qui favorise l'entrée dans l'espace de la scripturalité. Pour Stendhal, la spontanéité est la garantie du naturel, elle s'oppose au style artificiel :

A scrie nu este pentru Stendhal un « chin » (cf Flaubert : « les affres du style »), damnarea la o veșnică insatisfacție, idealul absolut al operei perfecte neputând fi niciodată atins, ci starea firească, un mod firesc de existență a celui intrat în acea practică. Scrisul este catharsis, funcție imediat și practic eficientă, modalitate de a te poseda și de a poseda realitatea (adevărul,) cunoaștere prin autocunoaștere. A scrie înseamnă a merge către o cunoaștere (e un leitmotiv ce revine în însemnările stendhaliene), a afla ceea ce nu știai înainte de a fi scris (*ibidem* : 57)

Tout ce que la citation ci-dessus comprend peut être rapporté aussi à l'art épistolaire dont on peut dire que c'est une manière de libération par la communication, une modalité d'auto-connaissance par le même mécanisme de la confession.

Stendhal désapprouve ceux qui font des brouillons parce que, de cette façon, l'écriture perd de sa force par l'introduction de l'artificiel. Il accepte avec tolérance les lettres imaginées avant d'être écrites. Cela démontre :

[...] mecanismul profund al poieticii stendhaliene, dubla ei apartenență la oralitate și scripturalitate. Stendhal ezită întruna între a-și pregăti în minte romanele (condiția oralității) și a le pune doar apoi pe hârtie, și a intra pur și simplu în acțiunea de a scrie (condiția scripturalității). (*ibidem* : 58)

La lettre et ses dimensions poétiques

Si la relation créée entre André Gide et Roger Martin du Gard avait été formelle, superficielle, s'ils avaient limité leurs lettres à un simple échange d'opinions sur leur œuvre et sur la littérature en général, leur correspondance n'aurait été qu'un document intéressant pour les spécialistes.

Les premières lettres sont conventionnelles, mais cet aspect sera de courte durée ; les deux auteurs se découvrent réciproquement très vite, ils découvrent la saveur de leur correspondance, et la joie de s'écrire est constamment ressentie dans toutes les étapes de leur existence, jusqu'à la fin.

André Gide mentionne souvent dans ses lettres, la perte que représenterait pour la postérité la méconnaissance de l'extraordinaire talent épistolaire de Roger Martin du Gard, difficile à imaginer pour ceux qui n'ont lu que son œuvre.

Dans les lettres, Roger Martin du Gard garde pourtant une certaine rigueur, une certaine gravité, mais il acquiert une grande liberté d'expression parce qu'il écrit, évidemment, à la première personne. Il est ainsi libéré de toute contrainte ; en tant qu'auteur des lettres, il fait pratiquement ce qu'il reprochait à Gide par rapport à son œuvre, il est présent dans tout ce qu'il écrit :

J'écris au courant de la plume pour être, pour être bien sincère. Mais c'est bien mal expliqué ce que je sens très bien. (Gide, A., Martin du Gard, R., 1968 : 130). Je songeais hier soir, qu'Oscar Wilde n'avait peut-être pas en tout à fait raison lorsqu'il vous pressait de bannir le « je » de votre œuvre, - si toutefois cette légende, qui sera classique un jour, possède quelque authenticité. (*ibidem* : 131)

L'expression claire d'une certaine facilité que Martin du Gard même considère comme implicite à l'écriture à la première personne, sera découverte lorsqu'il essaiera d'écrire les *Mémoires du colonel Maumort* :

Je me souviens avoir écrit écrit extrêmement vite, en quelques semaines – les « Papiers posthumes du Père Thibault, et, de même, le « Journal » d'Antoine, qui termine l'Épilogue. Pourquoi ? Parce que j'avais ainsi accumulé, depuis longtemps, à l'aveuglette, quantité de notes et de fragments qui ont pris de même leur place. Le travail s'est trouvé en partie fait tout seul. Ces souvenirs sont encourageants, puisque, dans les deux cas, il s'agit des textes offrant des analogies avec les « Mémoires » de mon colonel Maumort. Ce genre de travail va beaucoup plus vite que la mise en scène d'un épisode. Les faiseurs de récits à la première personne ne connaissent pas leur chance. (Gide, A., Martin du Gard, R., 1968 : 305).

Même dans ses lettres, Roger Martin du Gard est un conteur remarquable, constamment dominé par l'obsession de l'objectivité.

Pendant la première guerre mondiale, la correspondance entre André Gide et Roger Martin du Gard diminue considérablement son rythme, mais quelles que soient les conditions où ils écrivent, ils gardent intacts les traits spécifiques de leur écriture, qui peuvent facilement être reconnus dans toute page fictionnelle ou non fictionnelle.

Dans une lettre du 25 janvier 1915, Martin du Gard raconte à André Gide la rencontre avec un jeune médecin militaire amoureux du roman *Les Nourritures terrestres* ; il écrit une véritable page de roman ou une petite histoire dans laquelle, à part la fin, on peut facilement reconnaître sa manière de créer :

Voici plus de trois ans, m'a-t-il dit, qu'il ne s'est pas couché un seul jour, (sauf depuis la campagne), sans ouvrir les Nourritures ; au milieu des concours les plus obsédants après une soirée passée à digérer d'ingrètes nomenclatures il gagne son lit, ouvre ce livre ami, s'y baigne un instant, et s'endort reposé. Je ne puis vous répéter sous quelles formes multiples et inattendues il m'a révélé son admiration, sa tendresse pour votre œuvre et votre esprit. Ceci encore : que votre pensée l'a soutenu mille fois pendant les terribles premières mois de la guerre ; et que, mourant de soif le long des routes, où dévorant de savoureuses pommes de terre crues tout pleines de terre, ou s'endormant dans la paille des meules, ou bien errant trois jours de suite dans un bois trempé de pluie, il se regaillardissait en songeant à vous, aux voluptueuses souffrances que vous eussiez éprouvées à sa place, aux sensations décrites par vous et qu'il rapprochait des siennes. Il a été désespéré que vous n'étiez pas dans la tourmente et qu'il ne retrouverait jamais dans vos livres futurs ses angoisses présentes, et ses élans et sa ferveur héroïque. Il répétait, navré : « Gide n'aura pas vu ça » ! Et je regrettais de lui avoir ainsi, sans le vouloir, diminué le soutien que vous êtes pour lui. J'ai fini par trouver l'argument : « et si on nous l'avait tué ? » Alors il s'est tu, et je crois qu'il ne regrette plus rien. (*ibidem* : 134)

La lettre est signée Roger Martin du Gard – *convoi autos section TM – 21 – Paris*. Voilà donc comme en pleine guerre, sur le front, l'auteur qui écrivait ses livres après avoir réalisé son plan comme un stratège, sous l'impression de cette rencontre qui, précise-t-il : « avait lieu dans un vieil hôtel d' Hesdin, glacé, désert dans la cour duquel se passait une

scène de Manon Lescaut » (*ibidem*), rédige cette page au courant de la plume qui portait l’empreinte des vécus de son possesseur. La fin de l’histoire « Alors il s’est tu, et je crois qu’il ne regrette plus rien » nous rappelle la fin du roman de Gide *Les Faux-Monnayeurs* qui, bien qu’elle paraisse abrupte, elle laisse la porte ouverte à l’imaginaire : « Je suis bien curieux de connaître Caloub. » (Gide, A., 1951 : 499)

Nous pouvons imaginer que Martin du Gard est entré spontanément dans l’espace de la scripturalité, et qu’il s’offre la joie de raconter à Gide une histoire où il fait l’éloge du livre, de l’art, en tant que support moral pour l’être humain, dans toute circonstance. L’éloge concret, direct est adressé à André Gide, mais cela ne change pas la signification de l’histoire.

La lettre de Martin du Gard pourra être perçue comme une preuve du fait que l’impersonnalisation se produit dans l’œuvre fictionnelle et également dans l’œuvre non-fictionnelle.

Gide répond par une courte lettre qui porte l’empreinte de l’auteur, toujours à la recherche d’un personnage : « J’ai connu un jeune Robert Valéry-Radot, dont j’aimais beaucoup le visage ; il ressemble à André Chénier. Celui dont vous me parlez doit être son frère. » (Gide, A., Martin du Gard, R., 1968 : 136)

En reprenant la lettre de Martin du Gard, on peut constater les contours évidents d’une histoire qui peut facilement trouver sa place dans la littérature.

Pour celui qui écrit, qu’il parle de lui-même ou des autres, l’écriture s’impose avec ses règles connues ou inconnues et – tout comme dans les œuvres de fiction – l’auteur découvrira des choses qu’il ne savait pas porter en soi ; l’idée que l’espace blanc est générateur textuel, que dans l’acte de création le hasard peut changer l’intention initiale de l’auteur, doit être acceptée, quel que soit le genre d’écriture qu’on prend en considération.

Une séparation nette, rigide, entre les écritures fictionnelle et non-fictionnelle, basée sur les différences de technique scripturale est, finalement, relative.

Nous sommes intéressée à déceler les aspects qui prouvent que *La Correspondance*, en tant qu’Œuvre en soi, est métatexte pour son propre faire et nous offre des éléments pour une analyse dans ce sens.

Après trois ans de pause, à partir de 1920, les lettres auront un rythme plus régulier et l’approchement spirituel entre les deux auteurs est évident. C’est la période où Martin du Gard commence à travailler son roman *Les Thibault* et Gide *Les Faux-Monnayeurs*.

André Gide écrit ses lettres visiblement dominé par une impulsion à laquelle il ne peut pas résister ; il s’agit du désir de continuer une discussion à la fin de laquelle, comme d’habitude, on a l’impression que l’essentiel n’a pas été dit.

André Gide écrit spontanément et offre à la main qui écrit une liberté totale dans la composition des lettres ; évidemment, il ne fait pas de brouillons : « J’ai commencé cette lettre devant ma table ; je la continue couché dans l’herbe. De la cette affreuse écriture. Dois-je recopier ? Vous permettez que non, n’est ce pas ? » (*ibidem* : 152)

Martin du Gard, malgré sa rigueur dans l’acte de création, ne faisait pas, lui non plus, de brouillons lorsqu’il écrivait ses lettres.

Dans la lettre du 22 juillet 1920, conçue comme une réplique à une discussion antérieure, Martin du Gard, avec des arguments que nous retrouverons fréquemment, reproche à Gide qu’il n’écrivait pas cette œuvre panoramique qu’il espérait. La lettre paraît

être un réquisitoire, mais un réquisitoire fait avec tolérance par un accusateur qui admire l'accusé :

Le jour où vous écrivez l'œuvre large et panoramique que j'attends de vous (que vous m'avez parfois semblé attendre vous-même), tout ce que vous avez écrit jusqu'à là paraîtra une série d'études préparatoires, âprement consciencieuses, frémissantes de génie, mais de génie contenu, volontairement limitée des études parfaites, mais des études, enfin... Je ne me relis pas, je crois que je ne vous enverrais pas ces pages trop franches. (*ibidem*: 153).

Lorsque Martin du Gard demandait à Gide d'écrire une œuvre panoramique, il tentait une démarche impossible ; il désirait déterminer Gide à écrire plus, à le mobiliser, il essayait, d'une certaine façon, de lui imposer sa propre méthode de travail :

Comme on m'eût étonné autre fois, – lorsque je disais « André Gide » – si l'on m'avait dit que votre œuvre, si pleine et si variée était un pâle et pauvre reflet de vous-même ! Je le pense cependant, j'ai manié, récemment, tout ce que je possède de vous. Cela m'a paru pauvre, maintenant que je vous entrevois un peu. Loin de souhaiter que vous écriviez davantage, je souhaiterais plutôt vous voir écrire moins, moins souvent, moins de ces livres successifs, différents, mais fragmentaires, restreints, spéciaux. (*ibidem*).

En continuant sur le même ton, ou par l'admiration manifeste, il atténue une certaine « violence » des reproches ; Martin du Gard demande à Gide une œuvre panoramique, de la patience et de la persévérance.

Roger Martin du Gard qui se plaignait d'avoir de longues périodes où il ne pouvait pas travailler, peut écrire, par contre, de longues lettres, savoureuses, qu'il ne relit même pas ; l'offre de ce genre d'écriture est très grande et Martin du Gard saura en profiter.

Ses lettres sont pour la plupart beaucoup plus longues que celles d'André Gide ; nous pouvons supposer, grâce à la longueur des lettres et à l'intensité des vécus qu'elles exprimaient, qu'une partie de leur contenu était déjà imaginée avant de prendre forme sur le papier ; le passage de l'oralité à la scripturalité sera fait spontanément.

André Gide dont la vie privée était extrêmement complexe, accuse souvent la paresse et la fatigue qui l'empêchent de répondre aux lettres de Roger Martin du Gard : « la flemme m'envahit et combat mon désir de vous écrire ». (*ibidem* : 187)

Dans cette simple affirmation, le lecteur reconnaît facilement l'écrivain André Gide, qui ne concevra rien sans joie, cette joie qui ne s'installe qu'à l'appel du désir.

Ses lettres sont beaucoup plus courtes, mais on peut y reconnaître aussi la capacité de Gide d'exprimer simplement et clairement toute idée dans son essence :

J'ai lu L'Oubli des morts de Montfort, (pour tuer quelques heures d'attente dans une gare). La médiocrité de ce livre passe toute espérance. Mais les deux volumes de Mémoires de Gorki sont pleins de portraits admirables. Il faut que vous lisiez cela. C'est important. La sûreté des touches, la précision des images, la sincérité de l'accent... Si fragmentaire que soit le récit, c'est un beau livre. (*ibidem* : 228).

Souvent, les deux racontent des histoires de leur vie privée. Quel que soit le sujet de la discussion, grâce à leur vocation, l’empreinte artistique s’insinuera spontanément dans le réel, le résultat en étant des pages remarquables.

L’histoire de la culture démontre que l’artiste (l’écrivain, le peintre, le musicien), aidé par la force mystérieuse du hasard, transformera tout en art. par l’intermédiaire *de la main qui écrit, de la main qui peint, de « la main qui compose »*.

Picasso ramassait de vieux objets, bizarres, qu’il transformait en objets d’art par un apparent changement. Ces objets devenaient uniques par leur capacité de transmettre une émotion.

Les esquisses faites par divers peintres pour certains tableaux ont été des fois aussi appréciées que le tableau même.

Brançusi, qui était par excellence sculpteur, a fait de quelques traces un portrait de Joyce, qui a parfaitement rendu le visage connu et inconnu de l’écrivain.

La Correspondance apparaît comme le résultat volontaire/ involontaire d’un acte de création dû à la vocation artistique de ses auteurs :

Que vous dire, d’autre, de ma vie ici ? Elle coule comme une eau lente et sans rides. Les remous sont à l’intérieur. Ma femme agit sans cesse comme si je ne l’aimais plus et j’agis malgré moi comme si elle m’aimait encore. Certains jours cela est abominablement douloureux ; mais je crois qu’elle serait bien surprise si elle pouvait se rendre compte que j’en souffre le moins du monde. En tout cas je n’ai aucun moyen de la faire s’en rendre compte – et du reste, mieux vaut pas. (*ibidem* : 197).

Le lecteur peut facilement supposer le mécanisme grâce auquel ces lignes ont été écrites. Seul, devant le papier blanc, l’homme Gide, qui cherche dans l’écriture la catharsis, se dédouble, devient l’écrivain Gide et, sans s’en rendre compte, il regarde et analyse sa vie comme il le ferait pour une page de fiction.

Ce visible détachement de la réalité qu’il raconte est le résultat immédiat de l’entrée dans l’espace de la scripturalité où le « moi » auctorial reprend le contrôle.

On peut se demander, sans trouver facilement la réponse, comment peut-on arriver à séparer la fiction de la non-fiction ? Selon l’une des définitions du *Petit Robert*, la fiction représente « une construction de l’imagination **opposée** à la réalité ».

Si on ignore le caractère conventionnel, théorique des termes, et on essaye une autre approche, la frontière entre la fiction et la non-fiction se situera dans un autre espace. Pourrions-nous soutenir que les œuvres de Balzac, Tolstoï, Maupassant, Martin du Gard, Gide soient opposées à la réalité ?! Pourquoi dit-on œuvre de fiction, puisque tout est possible, tout a été possible, tout peut être inscrit dans les contours de la vérité ? Comment peut-on expliquer l’effort de Martin du Gard de trouver des documents qui lui confirment le fait que, pendant la seconde guerre mondiale, a existé « un conscientious objector », comme il aurait voulu faire de Jacques Thibault.

Pourquoi Gide essayait-il de démontrer à Martin du Gard que, même si un tel personnage n’a pas existé, il pourra exister dans une réalité proche. Nous pouvons appeler fiction, avec moins d’hésitations, les contes de fées, la littérature de science-fiction ou celle qui convertit la réalité en paraboles et métaphores. Finalement, même dans ce genre de littérature, dans la mesure où nous réussirons à la décrypter, nous trouverons la réalité.

Le corps humain existe dans le bloc de marbre ; le sculpteur est celui qui sait et peut l'y découvrir. Nous pouvons observer que « la convention » existe dans tout type d'écriture soit-elle de fiction ou de non-fiction, comme d'ailleurs dans toute création artistique. Le reportage ainsi que la photographie sont soumis à certaines « conventions » et ils peuvent gagner le statut d'art, en fonction de cette inévitable inter-détermination entre la nécessité et le hasard.

Nous essayerons *pro causa* de faire une analogie avec l'art de la peinture, même si, la littérature et la peinture ont des moyens d'expression différents qui, pourtant, grâce à la notion d'image qui leur est commune, arrivent à se rencontrer dans l'espace généreux et riche du beau.

Dans la peinture, qui a sa propre poétique ou autant de poétiques qu'il y a des peintres, il existe d'autres normes, d'autres règles ou conventions différentes par rapport à celles qui concernent la littérature. Elles ne rendent pas impossible l'analogie nécessaire à notre démonstration. La peinture de certaines scènes réelles – des portraits, des paysages, etc. et la peinture des scènes de fiction – des sujets de la mythologie, n'a pas marqué une différenciation entre les deux genres de peinture, même si le dernier suppose l'implication totale de l'imagination de l'auteur.

Après l'apparition de la peinture non-figurative, qui a écarté les rigueurs de la peinture académique, après que des peintres comme Pollock, Klimt ou Kandinsky ont procédé à l'exploration de leur « inconscient » grâce à « la main qui peint », la réalité est pourtant restée la principale source d'inspiration.

On pourrait dire que dans la peinture, s'est imposée avec plus d'élasticité, l'idée que, quelle que soit la manière de créer, quel que soit son rapport avec ce qu'on appelle assez relativement et confusément réalité, l'œuvre se définit dans son rapport inévitable avec le consommateur, le seul en mesure de lui accorder le permis d'entrée dans l'espace de l'art.

Nous avons essayé cette analogie bien que Paul Valéry ait considéré qu'entre la littérature (en tant « qu'art dérivé du langage ») et les autres arts, dans lesquels la convention jouerait un rôle moins important, il existe une différence spécifique. Irina Mavrodin dévoile son étonnement par rapport aux idées exposées par Valéry dans ce sens. Sans ignorer les arguments de Paul Valéry, elle soutient la possibilité de concevoir la poétique non seulement comme une théorie de la littérature mais comme une théorie de tous les arts :

La nivelul producerii (literatura pune simultan în joc « facultățile intelectuale și abstracte și proprietățile emotive și senzitive »etc.), la cel al operei ca atare (este arta care « utilizează cel mai mare număr de părți independente », « sunet, sens, forme sintactice, concepte, imagini »), literatura se arată a fi un domeniu ce se lasă cel mai greu studiat. Argumentarea cea mai circumstanțială decât am descris-o aici, rămâne însă neconcludentă. Este pentru noi o curiozitate această neputință a lui Valéry de a sesiza omologiile dintre arte la toate nivelele de studiu pe care ni le propune, posibilitatea de a concepe poetica nu numai ca pe o teorie a literaturii, ci și ca pe o teorie a tuturor artelor. (Mavrodin, I., 1982 : 65).

L'analyse de *La Correspondance* nous a permis de découvrir la manière dont les deux auteurs réalisent le passage de la condition de l'oralité (de ce qui préexiste à l'acte de

l'écriture) à la condition de la scripturalité, où ils se laisseront dominer par les mouvements de la main qui écrit.

Par conséquent, on peut conclure que les lettres possèdent tant une dimension représentative qu'une dimension productive, en fonction de plusieurs facteurs, les mêmes que dans toute activité de création littéraire, où « l'imprévu » joue son rôle.

Références

- Éditions de la *Correspondance entre André Gide et Roger Martin du Gard* :
- Gide, André – Roger Martin du Gard, *Correspondance*, Paris, Éditions Gallimard, 1968, Introduction de Jean Delay ; 1^{er} tome : 1913-1934 ; 2^{ème} tome : 1935-1951
- Gide, André – Roger Martin du Gard, *Correspondență* (texte alese), București, Univers, 1978, traducere, prefață și note de Angela Cismaș
- Borges, Jorge Luis, *Opere I,II, III*, București, Editura Univers, 1999
- Barthes Roland, *Le degré zéro de l'écriture suivi de Nouveaux essais critiques*, Paris, Éditions du Seuil, 1972
- Blanchot, Maurice, *L'espace littéraire*, Paris, Éditions Gallimard, 1955
- Collectif, *Recherches poétiques*, I, II, Paris, Éditions Klincksieck, 1975,1976
- Cirolt, Juan Eduardo, *Pictura contemporană*, București, Editura Meridiane, 1969
- Dălembach, Lucien, *Le récit spéculaire. Essai sur la mise en abîme*. Paris, Éditions du Seuil, 1977
- Ecco, Umberto, *L'œuvre ouverte*, Paris, Éditions du Seuil, 1965
- Genette Gérard, *Figures I, II, III*, Paris, Éditions du Seuil, 1968, 1969, 1972
- Jauss, Hans Robert, *Experiență estetică și hermeneutică literară*, București, Editura Univers, 1983
- Lhote, André, *De la paletă la masa de scris*, București, Editura Meridiane, 1974
- Mavrodin, Irina, *Poietică și poetică*, București, Editura Univers, 1982
- Mavrodin, Irina, *Mâna care scrie*, București, Editura Eminescu, 1994
- Mavrodin, Irina, *Romanul poetic*, București, Editura Univers, 1977, col. "eseuri"
- Mavrodin, Irina, *Modernii precursori ai clasicilor*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1981, col. "Discobolul"
- Mavrodin, Irina, *Spațiul continuu*, București, Editura Univers, 1972
- Mavrodin, Irina, *Uimire și Poiesis*, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1999
- Passeron, René, *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, 1989
- Riffaterre, Michael, *La production du texte*, Paris, Éditions du Seuil, 1979
- Valéry, Paul, *Introduction à la poétique*, Paris, Éditions Gallimard, 1938
- Valéry, Paul, *Cahiers II*, Éditions établie, présentée et annotée par Judith Robinson-Valéry, Paris, Éditions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1973-1974.

L'ESPACE ET LE TEMPS DANS L'OEUVRE POÉTIQUE D'HENRI MICHAUX¹

Abstract: *This paper is a brief description of images, symbols, imaginary landscapes that shape the space (inner space, outside space, inter-space) of the michaudian work and, therefore, reveals to us the conception of time (time, time-space) of Michaux. It incorporates and expands upon ideas previously developed in our literary articles, enriching them with some new theories and visions in the field and highlighting the dynamics of opposites that constitute the michaudian space and time.*

Keywords: *space, time, dynamics of opposites.*

1. L'espace et le temps michaudiens – une dynamique d'opposés

Chez Michaux l'espace et le temps vont de paire et se contredisent à la fois. Michaux construit des espaces particuliers et personnels afin de se soustraire au temps dévorant, mais à la fois il emploie des ressources temporelles, comme le rythme, pour combattre les menaces de l'espace qui l'entoure et qu'il trouve « horrible » : « L'espace, mais vous ne pouvez concevoir cet horrible en dedans-en dehors qu'est le vrai espace. » (*Henri Michaux*, 1954 : 136).

Quant au temps, il est ami et ennemi en même temps, suivant la tension dynamique d'opposés qui constitue l'oeuvre de Michaux. Et ce qui est plus terrifiant encore ou plus rassurant peut-être est que lorsque rien ne vient, il vient toujours :

« Quand rien ne vient, il vient toujours du temps / du temps / sans haut ni bas, / du temps, / sur moi, / avec moi / en moi, / par moi, / passant ses arches en moi qui me ronge et attends.// » (*Henri Michaux*, 1970c : 142).

2. L'espace michaudien

« À force de souffrir, je perdis les limites de mon corps et me démesurai irrésistiblement. » (*Michaux*, 1935 : 129). Cette perte des limites du corps correspond chez Michaux à la perte des limites du Temps et de l'Espace. Le poète n'est pas l'homme « d'un temps » ou « d'un espace » ; pour lui, il y a toujours une multitude de temps et d'espaces, comme il y a des « millions de possibles » (*Henri Michaux*, 1948 : *Préface*) :

« Je fais un espace. Et tout y est violent. Et tout y est pour briser ou pour être brisé. Et pour attaquer, pour se défendre en attaquant. C'est pourquoi, c'est fou ce que c'est tonique. » [...] « Puis je fais un deuxième espace dont j'ai besoin apparemment. En cet espace règne une douceur, une horizontalité, une égalité, une harmonie... Cependant, sa satisfaction même ne donne pas satisfaction [...] Il faut un troisième espace. Cet espace est pour englober les précédents. » (*Henri Michaux*, 1969 : 235).

¹ Sanda-Marina Bădulescu, Université de Pitești, sbadules@gmail.com

Nous avons entamé cette théorie des trois espaces chez Michaux en 1975, dans notre thèse de maîtrise, et nous l'avons reprise et développée en 1999, dans notre livre intitulé « Henri Michaux- poète de la révolte ». De l'autre part, dans une excellente étude signée par Marta Segarra Montaner – « *Au pays d'Henri Michaux : la dialectique de l'espace et du temps dans son œuvre écrite* », l'on peut lire :

« *L'espace michaudien* est formé, en réalité, de trois espaces. Le premier est celui de l'agression, du combat contre le passage du temps. [...] Le deuxième espace que Michaux définit répond à une stratégie opposée. L'individu essaie de s'intégrer dans l'espace extérieur, au lieu de s'opposer à lui ou de le combattre. [...] Le troisième espace construit par le poète n'est pas une synthèse des deux précédents, mais autre chose. Il n'essaie ni de combattre ni de nier, mais de concilier l'espace et le temps. » (*Marta Segarra Montaner*, 1990 : 34-39)

Le temps et l'espace s'entremêlent parfois, se substituant l'un l'autre. Ils sont, de cette façon, à la fois complémentaires et contradictoires : « Il y a un certain temps pour la tension, un certain temps pour l'abandon. Savoir y revenir, y revenir cent fois. » (*Henri Michaux*, 1969 : 238).

Venu d'ailleurs, toujours se dirigeant ailleurs, Henri Michaux est le poète pour lequel l'espace varie au rythme de la métamorphose des images, il subit les fréquentes variations d'échelle des êtres et des choses : « Je mets une pomme sur ma table. Puis je me mets dans cette pomme. » (*Henri Michaux*, 1938 : 9).

Le désir de se réfugier dans l'intimité parfaite est aussi perçu dans le schéma de l'avalement et dans la valorisation de l'intériorité du corps. L'engloutissement dans une autre chose (notre cas) ou dans un autre être peut constituer une expérience spirituelle, presque mystique, puisqu'il signifie la fusion avec l'Autre. S'il choisit de se réfugier dans une autre personne, Michaux fait la différenciation entre la fusion avec l'Autre cosmique, qui est très gratifiante, car elle implique un « émiettement du je » autrement dit la défaite de la volonté individuelle, et d'autre part l'assimilation avec l'Autre social, qui est nuisible – dans la vision de Michaux, car elle entraîne un asservissement aux pouvoirs socialisants de l'entourage. Le fantasme de l'engloutissement peut être aussi de nature bénéfique lorsqu'il se produit dans l'union amoureuse et implique la symbiose avec l'autre. Michaux s'y avère un vrai précurseur, dans le plan poétique et philosophique, de l'interculturel moderne : si la didactique de l'interculturel reproduit l'interrogation constante qui s'articule autour de la connaissance de la diversité, de la pluralité, la reconnaissance de l'Autre différent est au cœur de cette problématique. Comprendre la culture de l'autre et l'accueillir, c'est-à-dire penser l'autre, c'est « penser l'impensé ». La notion d'*altérité* qui émerge lors de la Renaissance passe par l'anthropologie qui a donné les concepts et les outils « pour penser l'impensé », et s'enrichit avec la didactique littéraire moderne qui nous aide à « repenser le déjà pensé » par auto-réflexion et auto-questionnement : c'est ce que fait Henri Michaux. De l'autre part, retrouver le « primordial » en apprenant tout par soi-même, c'est aussi s'apprendre soi-même. Mieux que le langage verbal, la peinture – dont nous allons parler un peu plus tard, initie le poète à ses espaces propres et ses rythmes intimes. Michaux dit à ce propos :

« Si je tiens à aller par des traits plutôt que par des mots, c'est toujours pour entrer en relation avec ce que j'ai de plus précieux, de plus vrai, de plus replié, de plus mien [...] c'est à cette recherche que je suis parti » (*Henri Michaux*, 1985 :18).

Or cette recherche de soi conduit précisément à découvrir la quantité d'*altérité* que l'on porte en soi. Autant et mieux que le verbe et la parole en général, les tableaux montrent que l'on n'est pas « seul dans sa peau ».

L'être michaudien se dilate dans l'espace aussi facilement qu'il se rapetisse : « Étrange! il glisse des pans du Monde à ma gauche, toujours à ma gauche et aussi, derrière moi (un peu en oblique) » (*Henri Michaux*, 1954 : 136), l'espace du dehors se voit compris dans celui du dedans : « les mondes erraient dans les hommes » (*Henri Michaux*, 1945 : 23).

L'espace michaudien connaît pourtant une certaine dialectique : tout d'abord il y a le goût pour « l'incrédé », la nostalgie pour l'état de fœtus; il y a l'espace clos de la sphère, de l'oeuf, de la boule, l'espace de l'équilibre, dont l'image revient souvent chez Michaux, associée à des impressions de confort ou même de bonheur : « Je suis parfois si profondément engagé en moi-même en une boule unique et dense ... Une émotion étrange me saisit à ce témoignage du cercle qui m'isole. » (*Henri Michaux*, 1938 :11) C'est l'espace de l'existence d'avant l'histoire, d'avant le réel, de la « boule hermétique et suffisante » (*ibidem* :108)

2.1. L'espace du dedans

Un espace toujours clos, toujours opposé au monde réel c'est l'espace du dedans, l'espace de la conscience ou du rêve, l'espace replié sur lui-même, l'espace dont la paix est symbolisée par l'image de la chambre ou bien l'espace terrifiant des phantasmes.

Michaux se désintéresse souvent de ce qui est extérieur : paysages, objets, réalités économiques, relations sociales, devenir ou avenir historique. Son regard plonge plutôt à l'intérieur de lui-même, dans ce domaine incirconscrit et obscur où naissent les pensées, les rêves, les images, les impressions fugitives, les pulsions. Aucun écrivain peut-être n'a jamais porté, à notre avis, une telle attention aux mouvements les plus tenus de la vie intérieure. Il dit de l'art de Paul Klee, par exemple, avec qui il a d'incontestables affinités, qu'il nous communique le sentiment d'être « avec l'âme même d'une chrysalide » (*Henri Michaux*, 1998 : 123)

Sa faculté maîtresse est l'imagination, mais une forme d'imagination qui refuse le pittoresque et la narration. Ce domaine de l'imaginaire, c'est ce qu'il appelle ses « propriétés » (*Henri Michaux*, 1929). Il est à la fois tout entier enclos dans son esprit et à la mesure de l'universel, puisqu'il est riche de ces « millions de possibles » (*Henri Michaux*, 1948 : 46), dont nous avons déjà parlé. Ce que Michaux invente, ce n'est jamais une action, une intrigue – il n'est pas un contour, même dans « Plume », mais des êtres et surtout des manières d'être. Au pays de la Magie ou dans celui des Meidosems – « êtres filiformes et évanescents », le poète fait l'inventaire de nouvelles manières de vivre, d'aimer, de souffrir, de mourir.

L'imagination est source de trouble et d'angoisse, puisque c'est elle qui provoque les images obsédantes, secrète les monstres, peut douer les objets et les êtres d'un pouvoir d'agression, fait du monde une perpétuelle menace pour le corps et la conscience de

l'individu humain, également fragiles. Une grande partie de l'œuvre de Michaux exprime la terreur d'être envahi par « les puissances environnantes du monde hostile » (*Henri Michaux*, 1970a :118). Mais l'imagination - qui est une force de destruction du moi, est en même temps un instrument de défense et une force de restructuration. Toute une autre partie de l'œuvre de Michaux montre les divers procédés d'« intervention » qui permettent au rêveur – « endormi ou éveillé » (*Henri Michaux*, 1969) de prendre sa revanche sur la réalité hostile, de corriger ou de compléter le monde dans le sens de ses plus secrets désirs.

Aux monstres engendrés par le sommeil de la conscience s'ajoute le bouleversement de cet espace intérieur sous l'action des drogues. Mais, Michaux est un angoissé de l'espace, un être spatial par excellence qui se cherche bien longtemps avant toute drogue. Pour lui, l'espace appelle et parle. Le « *Je est un autre* » de Rimbaud devient pour Michaux « *Je est aussi un autre* ».

L'espace fermé, sans issue, sans espoir de salut est l'espace du labyrinthe, du tunnel : « Labyrinthe, la vie, labyrinthe, la mort / Labyrinthe sans fin, dit le Maître de Ho. [...] / Rien ne débouche nulle part / Les siècles aussi vivent sous terre, dit le Maître de Ho. » (*Henri Michaux*, 1945 : 66)

Pour un être qui veut changer le monde, qui veut rendre tout meilleur, l'adolescence est une chambre trop étroite, au plafond trop bas : « j'appelle du fond de la tombe de mon enfance / qui boude et se contracte encore, / du fond de mon désert présent, / j'appelle, / j'appelle. [...] / Pour crever mon plafond / Sans doute / surtout / j'appelle // » (*Henri Michaux*, 1970c :142)

« Parfois on rencontre un immense précipice, mais au-dessus il y a un peu de terre, sur quoi même on bâtit. » (*Henri Michaux*, 1929) Et Michaux de raconter cette expérience : là commence aussi la « connaissance par les gouffres » :

« Parfois, dans une rue, vous entendez un bruit lointain mais net d'eau furieuse ! Vous ne voyez d'abord rien. Vous êtes près d'un petit trou. Machinalement, vous prenez un petit caillou et vous le lancez. Il faut, pour entendre le bruit, tellement de secondes que vous préférerez partir. Vous vous sentez pris par le dessous [...]. »

Pour ne pas se borner à son œuvre écrite, nous devons dire que peinture et poésie sont étroitement unies, dans une même mise en cause du « Nombre d'Or » dès les premiers moments de l'œuvre de Michaux. « En vérité, Henri Michaux n'est pas poète avant d'être peintre. Il entre dans l'écriture par le biais d'une invention idéogrammatique : celle que produit constamment en lui ce qu'il appellera plus tard la « fonction imagogène », c'est-à-dire dans la projection permanente d'un spectacle de signes qui distribuent et qui distordent les figures du dedans. » suivant les dires de Jean-Michel Maulpoix (*Jean-Michel Maulpoix*, 2011 :12) Les premières « fables des origines » valent déjà comme tableaux arrachés à l'ordre contraignant de la mimesis. D'emblée, c'est un « *combat contre l'espace* » qui se trouve ainsi engagé. Il s'agit d'un double attentat contre l'ordre de la syntaxe et celui de la géométrie. Qu'il soit littéraire ou plastique, le travail des signes chez Michaux a pour objectif le déconditionnement :

« Né, élevé, instruit dans un milieu et une culture uniquement du « verbal », je peins pour me déconditionner » (*Henri Michaux*, 1985 : 29)

À travers l'œuvre de poète et de peintre, Michaux aspire à rendre l'« *espace du dedans* » qui l'habite. L'écriture et l'art graphique inspiré de la calligraphie asiatique qu'il

découvre lors de séjours en Asie sont autant de signes signifiants. Qu'il soit manuscrit ou plastique, le glyphe est expression du sens de l'espace intérieur. À partir de 1955, l'expérience des hallucinogènes, de la mescaline en particulier, donne à ses œuvres et au réseau de signes qui les composent une morphologie inédite. On connaît bien la série des grandes encres commencée dans les années 1960, qui montre combien Michaux s'inspire de la pensée et de la calligraphie chinoise pour spatialiser sa pensée. À la perspective occidentale figée, il préfère la perspective mouvante de l'art chinois. Le mouvement s'incorpore dans la forme elliptique ; dans les signes noirs agglutinés sur la page blanche, la poésie entre en vibration en faisant surface. Ce ne fut pas par hasard qu'en 2010 Henri Michaux et Franklin Chow ont croisé leurs signes et leurs cultures, occidentale et chinoise, à la galerie Thessa Herold. Et les mots de Pierre Daix qui décrivent l'œuvre de Chow sont tout à fait valables pour celle d'Henri Michaux : « sa peinture nous happe à chaque fois dans des contrastes de champs visuels, nous engage dans des pénétrations d'espaces qui ne sont qu'à elle. Par des réseaux subtils de convergences et de rencontres, une poésie fascinante nous capte. » (*Pierre Daix*, 2010 :2).

Dans cette perspective, la poésie et la peinture sont moins des moyens d'expression que des exorcismes.

En février 1985, quatre mois après la mort de Michaux, paraissait un ouvrage intitulé « Déplacements déagements » dont il avait achevé le manuscrit peu de temps avant. Les « déplacements » d'Henri Michaux, ce sont ces allées et venues dans l'espace géographique ou dans l'imaginaire que constituent les voyages, réels ou fictifs. Ce sont les élans turbulents de la drogue, de la folie, des signes, des couleurs, du sens, de l'écriture ou de la peinture. Plus fondamentalement, c'est d'un déplacement dans « l'espace du dedans » qu'il s'agit toujours, vers le plus intime, le plus secret, le plus reculé de l'être, en direction de ce que Michaux appelle « les lointains intérieurs ». L'espace, quelque fois, l'envahit et le happe : le poète y coule, dépouillé de tout.

Cet espace bouché, encombré, brisé, tondu : « voûtes, entassement de murs en tous sens, pièges, labyrinthes » correspond à l'Univers bas, où l'homme est écrasé. Aux thèmes de l'emprisonnement, de l'étouffement, de dénuement, de la sécheresse, répondent des thèmes complémentaires de la verticalité, de la hauteur, de l'élan de l'être qui, en se dégageant du poids de son corps, se délivre aussi du poids des choses, des déterminismes du destin, et devient pure liberté.

Et la volonté de rester dehors, en révolte, triomphe chez Michaux. (voir Sanda-Marina Badulescu, 1999)

2.2. L'espace extérieur

L'élan vers l'espace ouvert, vers la hauteur s'associe à l'air, qui devient pour Michaux un aliment subtil, pareil à l'eau.

Le monde extérieur se substitue au monde intérieur, sous son double aspect réel et imaginaire : de Savannah ou Minas Gerais aux paysages hindous ou égyptiens, de New York à Paris (l'éternel essaim auquel il retourne chaque fois), de Poddema à la Grande Garabagne, du Pays de la Magie aux paysages d'angoisse des « lieux inexprimables », « de la marche des ensanglantés » (*Henri Michaux*, 1949 : 212) et de « l'enfer du séjour

inchangeable » (*ibidem* : 217). Celui qui veut dépasser la vie pour aller vers « les millions de possibles » (*Henri Michaux*, 1948 : Préface), le metteur en scène de l'imaginaire, le magicien, le maître de l'exorcisme, nous fait croire avec une force de conviction formidable que notre monde se prolonge en des milliers d'univers possible : « Un autre Monde m'accepte / m'agrée / m'absorbe / m'absout » (*Henri Michaux*, 1967:9)

Le monde extérieur reste toujours sous le signe du double : l'espace ouvert s'y oppose à l'espace fermé.

L'espace ouvert est presque toujours, à la différence de l'espace bouché, un espace en mouvement, ou plutôt où existe le mouvement. C'est un espace qui doit être traversé. Il est un chemin et non pas un seul chemin, mais tous les chemins possible. Il est parfaitement transparent (cf. la mer, l'océan, la fenêtre) :

« Espace-cristal. J'y vogue » (*Henri Michaux*, 1954 : 221)

Il signifie la liberté, le manque de contraintes : « on ne paie plus tribut / une corolle s'ouvre, matrice sans fond » (*ibidem* :16) mais aussi l'action, l'aventure, la possession de soi, l'élan vers l'ailleurs, vers l'Autre : « L'amour, c'est une occupation de l'espace » (*Henri Michaux*, 1970c : 23).

Dans « La nuit remue », Michaux écrit : « Je ne me plais qu'à avancer dans l'étendue silencieuse... sans jamais me retourner... et je ne me souviens pas d'avoir jamais été fatigué, tant la glace est légère à mes patins rapides » (*Henri Michaux*, 1935:20)

Et il ajoute, dans « Vents et poussières » : « Ah! si je pouvais vivre en télésiège, toujours avançant, toujours en de nouveaux pays, progressant sur des espaces de grand silence » (*Henri Michaux*, 1963 : 31).

Patin, télésiège ou cerf-volant, « escalier sans fin » (*Henri Michaux*, 1954 : 32), « plongée dans la transparence » (*Henri Michaux*, 1956) – voilà les images que l'espace ouvert appelle.

2.3. L'espace intermédiaire

Au fond, l'espace préféré pour Michaux est l'espace des zones intermédiaires de la zone frontière entre le réel et l'irréel, entre l'imaginaire et le contingent, car Michaux est une présence « entre l'indéfini et l'Infini » (*Henri Michaux*, 1954 : 181), toujours « entre centre et absence » (*Henri Michaux*, 1938 : 37).

C'est la zone de la lutte par excellence, de la révolte contre soi-même, contre le monde, contre les chimères. C'est la zone de la tentation de l'Infini :

« Infini ... infini quand même » (*Henri Michaux*, 1929 : 90)

« L'Infini est une région, / S'y diriger » (*Henri Michaux*, 1967 : 21)

C'est la zone où le poète exerce ses pouvoirs d'exorcisme. Le « lointain intérieur » est la zone du Néant et du Vide – l'espace ouvert exprime, cette fois-ci, la peur et la souffrance :

« Oh ! Vide ! / Oh ! Espace ! Espace non stratifié ! ... Oh ! Espace, Espace ! » (*Henri Michaux*, 1970b : 48)

« Vide ! Vide ! / Par un reste d'âme torturée, je me martyrise de ce vide » (*Henri Michaux*, 1954 : 174)

L'espace croit vers l'infini; les points du fini éclipsés au profit d'une « infinitisation », cette angoisse que Michaux éprouve sous l'influence des drogues deviennent une rafale de mots et d'idées. L'espace éclaté en fragments, émietté, nous le voyons dans certains dessins de l'« Infini turbulent ». La frontière entre le milieu intérieur et celui extérieur est détruite, le monde change à chaque instant. Cet espace mouvementé, bouleversé, affolé, appelle le nom et les tableaux de Van Gogh, où le dedans et le dehors communiquent.

Si l'expérience principale du voyage est le vide, celle-ci conduit à la perte de repères ou de limites entre l'intérieur et l'extérieur, entre le moi à défendre des agressions du monde et les paysages, les bruits, les lueurs, tout ce qui surgit autour de Michaux comme des hallucinations, au point que parfois il devient difficile de distinguer les deux univers, celui de la pensée et de la perception, du monde qui se découvre à l'entour. Michaux constate : « Peu me sépare de l'extérieur » (*Henri Michaux*, 1929 : 18), et se déclare « sollicité sans relâche par le dehors et le grand espace du futur » (*ibidem*).

L'espace michaudien oscille toujours entre « l'immensité du vide éthérique » (*Henri Michaux*, 1945 : 128) et « les horizons étroits et fermés où la vie humaine pour être ce qu'elle est, doit se passer » (*ibidem*).

3. Le Temps

Michaux est l'homme déçu, qui n'attend plus rien du présent, mais qui ne vit que pour l'avenir : déçu et plein d'attente, sinon d'espoir en même temps : « Siècles à venir / Mon véritable présent, toujours présent, / Obsessionnellement présent » (*Henri Michaux*, 1938 : 101)

Si c'est pour un moment qu'il cesse de penser à l'avenir, il ressent un temps mort, participant aussi bien du passé et du présent que du futur, un temps qui ne lie pas des instants successifs, mais relève de l'éternité, est éternité! C'est le temps qui s'oppose au temps vécu : « Quand rien ne vient, il vient toujours du temps, / Du temps, / Sans haut ni bas, / du temps » (*Henri Michaux*, 1970c : 138)

Le temps prend même une consistance matérielle, obsessionnelle : « Je m'ausculte avec le Temps / Je me tate / Je me frappe avec le Temps » (*ibidem* : 140)

Sous l'emprise du temps on arrive à avoir l'impression qu'il « coule lentement, presque immobile et parfois comme en arrière » (*Henri Michaux*, 1970d:90). Il paraît que cet écoulement en arrière puisse contredire mes affirmations précédentes, mais le poète lui-même est l'homme des contradictions.

Quel est le moment du jour que Michaux préfère? Le poète lui-même hésite encore là-dessus : *l'aube, l'heure du réveil, le point du jour, la nuit* - l'homme du réveil est un être désarmé, en devenir, bien vulnérable au monde extérieur en tant que son ennemi. Le corps, au matin, « il faut le ranimer », car l'ennemi veille.

Le matin est bien « rare » et pourtant fortement désiré : « Soirs! Soirs! Que de soirs pour un seul matin! » (*Henri Michaux*, 1938 :13)

Le jour, la journée creuse est un temps où le regard a son plein exercice, sa liberté, bien que « *l'insoumis* » exclame : « Tristesse du réveil! / Il s'agit de redescendre, de s'humilier » (*ibidem* : 67), car le jour s'associe à l'horrible vie quotidienne.

La nuit est la grande ouverture, le grand abandon : « la nuit n'est pas comme le jour. Elle a beaucoup de souplesse » (*ibidem* :121), car la nuit remue (titre de volume de ses poésies), la nuit éblouissante est le prélude à la chute irrémédiable. Elle est le temps des apparitions, des métamorphoses, des cauchemars, de l'envahissement, mais aussi des accomplissements : « Au fond je suis un sportif, le sportif au lit. Comprenez-moi bien, à peine ai-je les yeux fermés que me viola en action. » (*Henri Michaux*, 1935 :20)

La nuit-femme est celle qui absorbe et dans laquelle on se perd délicieusement, qui enveloppe et emporte : « *Dans la nuit / Dans la nuit / Je me suis uni à la nuit / À la nuit sans limites / À la nuit / Mienne, belle, mienne* » (*Henri Michaux*, 1938 : 93)

Les Emanglons « aiment la nuit parce qu'ils détestent être observés » (*Henri Michaux*, 1948 :26).

La nuit préserve, empêche l'ennemi d'agir.

Et pourtant, Michaux ressent la panique du sommeil : « Aussi l'heure d'aller dormir est pour tant de personnes un supplice sans pareil » (*Henri Michaux*, 1935 :107)

La nuit dépouille et désorganise l'être, elle brise l'enveloppe dont il était parvenu à s'entourer, ses armes de défense. Pendant le sommeil, il y a indétermination et diffusion du moi.

Les états privilégiés sont la veille ou le rêve éveillé, moments de transparence et de lucidité en pointe, moments d'angoisse et de terreur aussi (voir *Henri Michaux*, 1969).

Parfois, la nuit est aimée en tant que celle qui précède, qui annonce, qui désire, qui attend le matin :

« Le problème de la nuit reste entier. Comment la traverser, chaque fois la traverser tout entière. » (*Henri Michaux*, 1954:48)

L'époque maudite de la guerre, de la souffrance la plus atroce est placée « entre chien et loup » (*Henri Michaux*, 1945)

Mais, le temps propre à Michaux, de même que son espace à lui est le temps intermédiaire. Entre nuit et jour la lutte cesse, la conscience trouve sa paix. La nuit est vue comme une frontière à traverser : se réveiller, s'endormir, c'est vivre et mourir.

Parfois, le temps s'efface ou disparaît. Sous l'action de la drogue, le temps se volatilise. Envahi, possédé, l'être ne peut faire un temps qui soit le sien authentique et qui ne soit pas le temps-horloger de la biologie ou de la vie conditionnée. Sous l'influence des hallucinogènes, le temps n'est plus ressenti comme à l'état normal. Le corps, devenu fluide, participe pleinement à l'écoulement du temps : « je coule / sable du sablier de mon temps / précipitamment s'effondrant précipitamment » (*Henri Michaux*, 1959:42)

Et puisque nous avons parlé du Temps et de l'Espace michaudiens, nous allons conclure que c'est l'une des aventures, l'aventure majeure à laquelle Michaux se livre.

4. L'espace-temps

La mer est cet espace-temps dans lequel on tombe dès le premier pas ou regard, on n'aborde pas sur le bateau, tout de suite on tombe dans la mer, on y sombre corps et âme, la condition d'homme est celle d'un naufragé, « de plain-pied avec la mer », on fini par se fondre avec elle et à y reconnaître l'espace de toujours : « Cet Atlantique, il me semble que j'y suis depuis cent ans. » (*Henri Michaux*, 1929 : 90)

Le moi s'ouvre au dehors, mais tout de suite constate que l'espace béant l'engloutira: idée ou phantasme du voyage, froid de la Hollande, gouffre de la mer sur laquelle on ne patine qu'en songe, et même en songe elle finit par s'ouvrir et par vous engloutir. Et puis surtout il y a le vide du temps, qui enveloppe tout. Peut-être le livre, l'océan et le monde entier sont-ils les figurations de ce néant temporel. La question qui se pose, que Michaux se pose est : ne peut-on pas échapper au néant ?

« Voilà deux ans qu'il a commencé ce voyage (...) Est-ce depuis deux ou trois jours qu'on est en mer ? Dans l'anticalendrier de la mer ? » La mer et l'anticalendrier – cet espace-temps, l'espace et le temps s'entremelant.

Michaux se sent toujours perdu en un endroit lointain « ou même pas, / sans nom, sans identité » (*Henri Michaux*, 1970d : 86). Le Vide et l'Infini sont les dimensions du pays intérieur des paradis artificiels : c'est que le drogué est pris dans un « mécanisme d'infiniment ». Avec les drogues, espace et temps sont pressés.

« Notre espace est plein de signaux, de points d'attraction, de zones fortes, de zones faibles, de piqûres, de messages » (*Loras Olivier*, 1967 : 30)

Les « déplacements » et les « dégagements » (*Henri Michaux*, 1985) de Michaux sont à la fois une fatalité et une méthode, une façon de subir et une réponse insoumise à la persécution du moi. Complémentaires autant que paradoxaux, ces deux termes évoquent aussi bien le mouvement de l'être dans l'espace que le mouvement de l'espace dans l'être. L'homme est le témoin des coups de théâtre de son intériorité autant que l'acteur de *sa révolte*. Son voyage peut aller vers le centre ou vers les lointains ; il peut distendre la temporalité ou l'espace ; il a toujours une réalité psychique et une valeur existentielle.

Conclusions ouvertes

L'homme des extrêmes, Michaux est pourtant un équilibré. L'adepte de l'équilibre en déséquilibre, il cherche l'unité dans la diversité. Tout en maîtrisant une dynamique originale d'opposés, il ne se contente plus des catégories du « temps » et d'« espace » tout simplement, mais il invente des catégories intermédiaires qui lui sont plus favorables. C'est ainsi qu'aux structures figuratives de l'imaginaire – espace et temps – s'ajoute la structure michaudienne intermédiaire « espace-temps ».

Et puisque nous avons parlé du Temps et de l'Espace michaudiens, nous allons conclure que c'est l'une des aventures, l'aventure majeure à laquelle Michaux se livre.

Références

- Bădulescu, S.-M., *Henri Michaux – poète de la révolte*, EDP, R.A., Bucarest, 1999
Daix, P., Catalogue de l'exposition de la galerie Thessa Herold, Paris, avril 2010.
Loras, O, *Rencontre avec Henri Michaux au plus profond des gouffres*, J. et S. Bleyon Editeurs, Paris, 1967.
Margantin, L., *L'écriture amazone : Sur Ecuador d'Henri Michaux*, Paris, 2009.
Maulpoix, J.-M., *Identité et métamorphoses – Ecritures du déplacement dans l'oeuvre d'Henri Michaux*, site, Paris, 2000.
Mavrodin, I., *Le roman français au XXe siècle*, T.U.B., Bucarest, 1975.
Michaux, H., *Ecuador – Journal de voyage*, N.R.F., Gallimard, Paris, 1929.
Michaux, H., *La nuit remue*, N.R.F., Gallimard, 1935.
Michaux, H., *Plume précédé de Lointain Intérieur*, N.R.F., Gallimard, Paris, 1938.

- Michaux, H., *Epreuves. Exorcismes 1940-1944*, N.R.F., Gallimard, Paris, 1945.
- Michaux, H., *Ailleurs*, N.R.F., Gallimard, Paris, 1948.
- Michaux, H., *La vie dans les plis*, N.R.F., Gallimard, Paris, 1949.
- Michaux, H., *Passages*, Collection „Le Point du Jour”, Gallimard, Paris, 1950.
- Michaux, H., *Face aux verrous*, N.R.F., Gallimard, Paris, 1954.
- Michaux, H., *Misérable miracle*, Editions du Rocher, Monaco, 1956.
- Michaux, H., *Paix dans les brisements*, c 1959.
- Michaux, H., *Vents et poussières*, N.R.F., Gallimard, Paris, 1963.
- Michaux, H., *Vers la complétude*, G.L.M., Paris, 1967.
- Michaux, H., *Façons d'endormi. Façons d'éveillé*, N.R.F., Gallimard, Paris, 1969.
- Michaux, H., *L'Espace du dedans (1927-1959)*, Coll. blanche, Gallimard, Paris, 1970a.
- Michaux, H., *Mes propriétés*, Gallimard, Paris, 1970b.
- Michaux, H., *Passages*, Coll. „Le Point du Jour”, éd.enrichie, Gallimard, Paris, 1970c.
- Michaux, H., *Peintures*, Gallimard, Paris, 1970d.
- Michaux, H., *Déplacements dégagements*, 1985.
- Peyre, Y., *Henri Michaux, permanence de l'ailleurs*, Corti Coll., Paris, 1999.
- Segarra Montaner, M., *Au pays d'Henri Michaux : la dialectique de l'espace et du temps dans son oeuvre littéraire*, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2010.

DE LA GÉOGRAPHIE LITTÉRAIRE COMME FORME DE L'IMAGINAIRE¹

Abstract: *This article aims to an analysis, based on the concept of “literary geography” – used with a special reference to Julien Green’s literary opus in which these antinomic terms won a famous illustration – of Liliana Lazar’s first novel, “Terre des affranchis” published in 2009, by Gaïa éditions. We shall try to evidence the aesthetic finality of landscape and descriptions of it which, in Liliana Lazar’s literature, are part of space affective experience. The author succeeds in creating a new world based on a peculiar alchemy in which narrative and imaginary references, both realistic and legendary, completely change the primitive frame of an old village in Moldova into a strong fictional identity.*

Keywords: *literary geography, imaginary and native language, space affective experience.*

Ma communication se propose d’analyser à partir du concept de « géographie littéraire » - tout spécialement usité en référence – à Julien Gracq qui a magistralement illustré la rencontre de ces deux termes antinomiques – le premier roman de Liliana LAZAR *Terre des affranchis* paru aux éditions Gaïa, en 2009. Il s’agira de mettre en évidence la finalité esthétique du paysage et ses représentations qui -chez Liliana Lazar - tiennent de la spatialisation de l’expérience affective.

Préliminaires

Il nous semble utile avant de procéder à notre commentaire de définir la perspective de notre analyse. Nous sommes ici dans le cadre d’un colloque sur les sources de l’imaginaire, et d’emblée, il apparaît que Liliana Lazar qui prend comme cadre narratif un village de sa Moldavie natale en puisant à volonté dans les croyances et les superstitions roumaines, se prête parfaitement à cette mise en équation de l’événement et de l’imaginaire, de l’environnement imaginé et l’action des personnages. On est en présence d’une situation typique où, si on accepte l’idée que l’imaginaire est la capacité d’un individu de se représenter le monde à travers un réseau d’association d’images qui imprime et lui donnent sens, un auteur réussit à recréer un nouvel univers, tout un monde, en faisant appel à des images spécifiques dans une alchimie où *références réelles* et *séquences légendaires* se combinent pour aboutir à une identité fictionnelle.

Liliana Lazar réalise donc le paradigme du récit classique adapté à un village roumain situé au cœur de la Moldavie. Il s’agit d’un récit imprégné de mystère et d’exotisme et d’une écriture qui se prête bien à une analyse du point de vue des repères spatiaux et identitaires aboutissant à un discours élaboré. Par le truchement du concept *spatial* on s’approche forcément de la géographie. Ici, *littéraire*, puisque dans le cas qui nous préoccupe, le récit est placé dans des cadres bien choisis, le village de Slobozia, au N-

¹ Florica Courriol, Université de Lyon, floricourriol@yahoo.fr

E de la Roumanie, créant un espace naturel à finalité fictionnelle. Liliana Lazar oriente le lecteur vers une localisation de par le titre « terre des affranchis » ; une terre (pays) individualisée, elle appartient à un groupe (ici le roumain utilisera certainement un génitif, cas par excellence de la possession !), mais aussi de par l'exergue qui est encore plus précise :

Slobozia (nom de lieu)
du verbe libérer, délivrer, affranchir.

Les toutes premières phrases par lesquelles l'auteur plante son décor ont quelque chose de la description géographique tout en nous faisant penser au rythme inoubliable du début d'un des romans de Liviu Rebreanu, le grand classique transylvain) :

Une bonne demi-heure de marche dans les bois est nécessaire pour arriver jusqu'au lac. Il faut d'abord longer les collines qui surplombent Slobozia, et s'enfoncer plus profondément dans les taillis de hêtres et de chênes. A son approche, le sentier se fait sinueux, la chênaie devient plus dense. Puis quand le marcheur, convaincu de s'être égaré, songe à rebrousser chemin, soudain, au détour d'un bosquet, il l'aperçoit enfin : le lac. (p.11).

On soulignera les deux apparitions du mot *lac* comme les deux jalons du paragraphe, dans la toute première phrase et à la fin. Et on reste dans le domaine de la géographie (physique, on pourrait ajouter) par la présentation de l'espace : ce lac est alimenté par un ruisseau, « gonflé à la fin de l'hiver par la fonte des neiges, il n'est à la belle saison qu'un mince filet d'eau. Pourtant, jamais le niveau du lac ne semble baisser, si bien qu'il est impossible d'en apercevoir le fond. » On remarque l'intrusion toute en douceur d'un élément mystérieux (*ne semble*) qui contrebalance la description un peu trop précise. La phrase suivante confirme l'intention narrative : « Tel un reflet des ténèbres, *La Fosse aux Lions* se déploie au milieu de la grande forêt moldave ». Nous aurons souligné le terme *ténèbres* qui appartient au champ de l'inquiétant, tout comme *la grande forêt* (à laquelle correspond en roumain « codru », mot si riche en connotations), et encore le déterminant - « moldave » - qui oriente le lecteur francophone vers un certain exotisme sinon un exotisme certain ! La phrase qui suit affine la direction que la lecture peut emprunter : « A lui seul, ce nom sonne déjà comme un mystère. Les légendes les plus folles courent sur ce lac. » En effet, à côté de l'appellation *La Fosse aux Lions* qui est récente, il y en avait une autre, dont les villageois les plus âgés se souvenaient encore : *La Fosse aux Turcs*, datant du règne d'Etienne le Grand, le grand adversaire des Ottomans, dont les ossements gisent encore au fond du fameux lac.

La propension au descriptif nous conforte dans le rapprochement avec la présentation géographique :

Au milieu de la bourgade coulait une rivière nommée la Source sainte. Presque toutes les maisons étaient implantées le long de son cours. A Slobozia, la distinction nord-sud n'avait pas de sens. Chacun situait son habitation par rapport à la source sainte : ceux qui en étaient proches, dans les vallons creusés par les ruisseaux affluents habitaient la vallée. Les autres, situés plus en hauteur, habitaient la colline. Plus que toute autre réalité, c'est cette distinction vallée-colline qui structurait l'imaginaire villageois. Il y avait ceux de la vallée et ceux de la colline. » (p.24)

Liliana Lazar a le mérite de savoir parler du pays de son enfance et de l'histoire de sa nation avec facilité et affection, tel un conteur qui adapte son récit au public présent. Il faut pour cela une « science » comme le disait Jean Marie Gustave Le Clézio, dans un numéro de *Le Point* (septembre 2010): « On pense au Giono d'*Un Roi sans divertissement*, aux grands romanciers de la nature tels que Jim Harrison ou Scott Momaday, ou à *Dans les forêts*, du Russe Pavel Ivanovitch Melnikov ».

Une nature qui se double d'une subtile étrangeté à laquelle Liliana Lazar parvient en introduisant le topos du vampire sous une autre forme, celle des revenants qui peuplent l'imaginaire roumain, désigné par un substantif à forme unique *moroi*. Pas de recours aux notes en bas de pages. Le mécanisme d'écriture est moins abrupt ; ce sont les vieilles femmes - dont le rôle est généralement de transmettre, de perpétuer les traditions orales, voire la langue (puisqu'elle est toujours « maternelle »)- qui racontent que les ossements des envahisseurs étrangers noyés dans le lac remontent parfois à la surface. Et l'auteur ajoute à leur crédibilité, page 12 : « Certaines affirment même, que par temps clair, elles ont vu **leurs âmes tourmentées** planer au-dessus de l'eau. **On les appelle les moroi, les morts vivants** (n.s.).

Une lecture attentive nous permet de découvrir que l'auteur (inconsciemment ou pas) a fait un choix qui tient de la méthodologie traductive : en gardant des termes roumains LL a procédé soit à une explication directe, soit à une incrémentation. Parfois, comme lorsque les personnages utilisent des appellatifs, « Doamne!, » « mamă », aucun élément scriptural ne vient en appui explicatif. L'auteur a dû penser que le sens était contenu ou suggéré par le contexte.

Un exemple significatif du procédé général dans l'écriture de Liliana Lazar est représenté par l'épisode où Victor (qui vit en clandestinité pendant des années après avoir tué une jeune fille) sort la nuit de sa cachette pour aller se recueillir sur la tombe de sa mère.

« Il s'agenouilla et se mit à pleurer. Il planta dans le sol sa bougie et la sépulture s'illumina. Puis il ouvrit sa besace et en sortit deux pains tressés qu'il posa sur une nappe blanche déployée sur le tombeau comme sur une table. Il prit ensuite une bouteille de vin et arrosa le pourtour du caveau. Il célébrait ce repas symbolique comme une façon d'être toujours en relation avec sa mère, par-delà la mort physique. Alors qu'il commençait à manger, il entendit une voix lui susurrer :

-Tu l'aimais beaucoup, n'est-ce pas ?

Victor sursauta. (...)

-Qu'est ce que tu me veux ? demanda Victor.

-Rien, répondit l'autre. Je suis juste venue pour prier.

-En pleine nuit, quelle drôle d'idée !

-C'est aussi ce que je me disais en te voyant.

-Ma mère est morte depuis trois jours, je viens faire un *praznic* sur sa tombe.

-Le repas pour les morts...

Victor était déconcerté par ce mystérieux personnage qu'il n'avait jamais vu auparavant.

Que faisait-il là, seul, dans les ténèbres de ce lieu ? L'homme ajouta :

-Partageons le *praznic* en mémoire de ta mère.

Victor trancha le pain en deux et en offrit la moitié à l'inconnu en répétant la formule rituelle : « Mémoire éternelle, mémoire éternelle... » (p.116-117).

L'intrus lexical est souligné par les italiques et la reprise explicative et explicite de l'autre personnage en vaut une traduction.

L'emploi d'appellatifs

La langue maternelle participe chez Liliana Lazar d'une certaine forme d'exotisme. Ainsi, page 128, lorsqu'on découvre le corps de la jeune institutrice du village noyée dans le lac maudit (troisième victime de Victor Luca) et que les gens lancent toutes sortes d'hypothèses :

« Une autre femme qui s'impatientait pour donner sa version s'exclama :
- Moi, je crois qu'elle s'est suicidée !
- *Doamne* ! Quel malheur ! Soupira une vieille paysanne en se signant. »

Les italiques mettent en garde et éveillent le lecteur francophone. Mais à part cette astuce, il n'y a aucun autre élément explicatif. On peut s'imaginer que la mise en situation est suffisante pour induire une signification à ce lexème roumain. Ailleurs (p. 130), le sens devient évident :

« En la compagnie du Très-Haut, Daniel pouvait accepter d'avoir le ventre vide. Mais sans Sa présence réconfortante, l'existence de l'ermite perdait tout son sens. Un dicton dit que si dieu répond aux demandes de ceux qui l'implorant, Il le fait toujours avec cinq minutes de retard. (...) tel est le destin des ascètes ratés. Oubliés des hommes et oubliés de Dieu. Une véritable malédiction. Daniel prit sa tête entre ses mains et cria : -*Doamne*, donne-moi un signe ! Dis-moi si je dois vivre ou mourir ! »

L'origine latine commune (ressemblance formelle du mot roumain avec le *Domine* des prières catholiques) dispense de toute traduction. Les choses se compliquent lorsque les personnages s'adressent à Victor avec l'appellatif *staretz*, réminiscence du slavon.

Leur récurrence Leur récurrence tend à devenir un procédé ; le vocatif « mamă » apparaît plusieurs fois (p.117 ; p.171) dans le texte en place et fonction de sujet (ce qui ne peut en rien gêner un lecteur français, étranger à la langue roumaine, mais qui surprend plus d'un roumanophone !)

Mais force est de constater que Liliana Lazar crée ainsi cet « ailleurs » narratif que Pierre Jourde définit comme « l'espace où le sujet recentre le monde » ; ajoutons qu'à la lumière du concept de *géographie imaginaire* on peut interpréter ce récit comme organisant la cohérence entre le cadre et l'action des personnages, la « géographie imaginaire est nécessairement l'expression d'un espace intérieur »[Jourde, p.323].

Dans la logique de la récréation d'un univers vraisemblable, l'auteur se sert des notions les plus communes de la vie paysanne roumaine. La nourriture, domaine qui fait sans conteste la différence entre deux cultures matérielles, et qu'un autre compatriote de notre romancière, Panait Istrati, a su magnifiquement exploiter, sert ici pour obtenir des effets singuliers : « La moisson s'annonçait médiocre et l'hiver difficile. Avec la mauvaise récolte de maïs, les galettes de *mamaliga* risquaient de se faire plus rares. » [P. 35]

La construction, le bâti spécifique des paysans roumains d'autrefois, est présenté, lui, avec la minutie du géographe :

« Ici, les bâtiments, sans étage, étaient faits de briques de terre mêlée à la paille que les habitants fabriquaient eux-mêmes au long de la rivière. Les briques étaient empilées les unes sur les autres entre des poutres en bois qui servaient d'ossature à la construction un épais manteau de foin était déroulé entre la toiture et le plafond pour garantir une bonne isolation durant les longs mois d'hiver. Si les foyers les plus pauvres se contentaient de tuiles en bois, les plus riches ornaient leur toit de multiples moulures de zinc aux formes végétales. Les jours ensoleillés, on pouvait admirer ces décorations argentées scintiller de multiples reflexes. Pour protéger les murs, les façades étaient enduites de chaux vive... » [p.51]

Le projet de détermination de l'espace avec la mise en scène de l'habitation paysanne procède encore de la géographie littéraire. Prolongée par une approche qui n'est pas loin de rappeler l'ethnologie. Comme prenant plaisir à faire découvrir à son lecteur une civilisation lointaine, l'auteur enrichit le « descriptif » des sites en introduisant une notion quasi-scientifique, le *bordei* :

Loin des rumeurs du village, l'homme vivait là, dans cet abri de fortune qui ressemblait plus à une taupinière qu'à une maison. Il s'agissait d'un *bordei*, une de ces anciennes habitations moldaves qui aujourd'hui ont presque toutes disparu. La tradition d'enterrer les cabanes remontait aux invasions turques. Pour se protéger des razzias, les paysans creusaient à même le sol un grand fossé qu'ils isolaient avec des briques de terre argileuse et recouvraient d'une charpente plate enduite de terre battue. Après quelques mois, ce toit de fortune était gagné par la végétation rase qui cachait complètement le *bordei*. Une trappe en guise d'accès et une cheminée dans la toiture pour laisser la fumée du poêle s'évacuer constituaient les seules ouvertures de cet antre. Ces terriers étaient bien sûr très inconfortables. [p.63]

A la trame romanesque s'ajoutent la présentation des traditions et des croyances, la description du rite de passage, par exemple, si typique chez les orthodoxes. Soulignons que la religion est au centre de l'intrigue même de ce roman (dont le protagoniste n'est qu'un psychopathe qui croit avoir trouvé une voie de rédemption) et que l'église occupe une grande place dans l'économie de la narration, comme force spirituelle, humaine et comme présence concrète. C'est à propos de l'église d'ailleurs, que Liliana Lazar écrit la plus belle phrase de ce roman, à la page 33-34 :

« Recouvert de tôle argentée, le clocher de Saint-Nicolas brillait au soleil. A Slobozia, la vie s'écoulait au rythme lent des saisons, ponctué par les fêtes et les bénédictions de l'Eglise orthodoxe. **En sanctifiant le temps, l'Eglise en prenait le contrôle et ne le subissait plus.** » (s.n.)

L'imagination aura permis à l'auteur des *Terre des affranchis* de se manifester dans son « dynamisme organisateur » qui se révèle être ce « facteur d'homogénéité dans la représentation » [Durand, p.20] puisque LL réussit en moins de deux cents pages à recréer l'univers stable d'un village roumain avec des ramifications dans une civilisation ancestrale qui gagne à être découverte.

Conclusions

En faisant appel à des topoï qui peuplent l'imaginaire roumain, l'auteur répond aussi à une attente, ici du lecteur francophone en quête d'exotisme, de mystère ; la narration fait le pari de combler ou de rajouter l'idée du « vampirisme » sans tomber dans l'excès ...draculensis!

Puisant l'inspiration dans les données natales, l'auteur semble raviver inconsciemment ou non son passé linguistique et met en présence paysages intimes et langue maternelle, créant un effet d'exotisme qui imprime la qualité première de ce texte.

Ainsi, l'écriture de Liliana Lazar confirme l'hypothèse que la littérature entretient avec la géographie une relation qui s'appuie sur deux actions complémentaires : représenter l'espace en le reconstruisant et le manier comme outil esthétique.

Références

- Durand, Gilbert, *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992
Jourde, Pierre, *Géographies imaginaires de quelques inventeurs de mondes au XX^e siècle*. Gracq, Borge, Michaux, Tolkien, Paris, José Corti, 1991
Lazăr, Liliana, *Terre des affranchies*, éditions Gaïa, 2009
Quinsat, G., « La création littéraire. L'imaginaire et l'écriture », in *Encyclopaedia Universalis, Symposium*, Les enjeux, 1990

IMAGINAIRE ET CRÉATION ROMANESQUE ADAM SI EVA DE LIVIU REBREANU¹

Abstract: *The imaginary seems to be a substantial quality to a novel. As a result of fiction, the novel appears not to be conceivable without this peculiar human faculty named, times ago, "the mad devil of home". At the same time, the open structure of novel could confirm the basic involvement of the imaginary in novelistic creation.*

We shall try here down an evaluation of imaginary in what is generally considered barely realistic novel studying Liviu Rebreanu's Adam si Eva, one of the best Romanian novels in the twentieth century, if not the best. Like Zola in France, Liviu Rebreanu succeeded in writing novels which are both realistic and poetic, being based on strong imaginary process.

Keywords: *imaginary, realistic novel, poetic novel, « the mad devil of the home ».*

L'imaginaire semble lié de manière consubstantielle au romanesque. L'œuvre de fiction qu'est le roman ne saurait fonctionner sans faire fond sur cette faculté humaine jadis affublée, par les doctrinaires religieux comme par les cartésiens, de la définition infâmante de « folle du logis ». Et la structure souvent dite « ouverte » du roman paraît confirmer ce rôle déterminant de l'activité inventive en lui donnant carte blanche pour échafauder d'incontrôlables constructions sorties sans entraves de la fantaisie -autre terme coupablement synonyme - de l'écrivain.

Autrement dit, la littérature romanesque serait le champ de prédilection de la plus totale liberté de conception en matière d'intrigue, de personnages, de psychologie, de formes et de styles. Nul doute qu'un large pan de cette production écrite ne réponde à ces critères qui, à y bien regarder, n'en sont pas puisque il ne saurait guère y en avoir dès lors que toute règle est bannie au nom de la pure fantasmagorie.

Aborder par ce biais, du point de vue de l'imaginaire, la création romanesque consacrée, disons classique, celle qui fait référence dans la tradition, somme toute récente historiquement du roman, nous semble offrir une tout autre vision des choses. Nous nous appuyerons dans cette très courte étude sur un texte à nos yeux parfaitement accompli et malheureusement - mais c'est une constatation hélas récurrente- méconnu, non seulement à l'étranger, puisqu'il n'a toujours pas été publié dans des langues de grande circulation, mais même dans le contexte de la culture nationale roumaine: *Adam si Eva* de Liviu Rebreanu. S'il est tristement banal de dire qu'il n'est pas entré dans le circuit des valeurs littéraires européennes, il est plus consternant de voir qu'il ne figure pas au premier plan des œuvres considérées, en Roumanie même, comme majeures d'un écrivain à la personnalité par ailleurs incontestablement appréciée pour ce que l'on considère comme ses chefs d'œuvre fondamentaux, de *Ion* à *Râscoala* en passant par *Ciuleandra* (*Madalina*, traduction de J-L Courriol, éditions J.Chambon, 1995) et *Pădurea Spânzuratilor* (*La forêt des pendus*, traduction de Jean-Louis Courriol, éditions Zoé les Classiques du Monde, 2006) ou encore

¹ Jean-Louis Courriol, Université de Lyon, Université de Pitești; Président de l'Institut Liviu Rebreanu de Recherches en Traduction Littéraire et Simultanée de l'Université de Pitești.

Gorila (*La bête immonde*, trad. J-L Courriol, éditions Canevas, 1995) et *Amândoi* (Deux *d'un coup*, trad. Jean-Louis Courriol, éditions Noir sur Blanc, 1998) .

C'est d'autant plus regrettable que Liviu Rebreanu avait lui-même insisté pour dire que c'était le roman auquel il tenait plus qu'à tout le reste de son œuvre. Nous l'avons traduit, convaincu à la fois de faire un travail qui aurait suscité le consentement enthousiaste de son auteur et de pouvoir ainsi offrir au public français un équivalent parfaitement à la hauteur d'un des grands textes de Flaubert, *Salambô*, avec quelque chose de plus même dans la perfection de l'architecture et la subtilité des solutions romanesques. En effet, *Adam si Eva* est un mécanisme de précision littéraire rare capable de donner à lire sept nouvelles indépendantes contribuant toutes à la conception d'un roman intégral. Cela pour la qualité de la tectonique auctoriale sans équivalent à notre sens dans la littérature roumaine contemporaine.

Mais il y a une autre qualité étonnamment précieuse dans ce roman: l'art dont fait preuve Liviu Rebreanu pour traiter avec une subtilité parfaite un thème quasiment incompatible avec l'outil romanesque, avec la narration qui en est l'instrument de base: celui de la métépsychose.

Citons quelques-unes de ces transitions d'une nouvelle à l'autre, d'un monde à un autre, d'un personnage à un autre, remarquablement travaillées, où les âmes partent pour un nouveau destin, une nouvelle réincarnation:

« Brusquement il n'entendit plus rien, comme si une porte venait de se fermer sur les dernières syllabes. Puis la dernière lueur s'éteignit dans ses yeux tandis que le balancier était encore à gauche.

« C'est cela, le moment de la vérification suprême ?, se dit Toma. C'est maintenant que je devrais revivre, en un éclair, mes sept vies. Et pourtant il se... »

Sa pensée s'arrêta en suspens, à mi-chemin.

Il lui semblait que son âme dégringolait dans l'éternité, à une allure vertigineuse. Il éprouvait la sensation de plonger, mais sans peur ni plaisir, comme s'il avait perdu à jamais tout sentiment terrestre. Cette chute dura une seconde ou des siècles et des siècles - il n'aurait pu le dire. Mais elle se transforma insensiblement en une ascension tout aussi foudroyante qui lui fut tout aussi indifférente. Sa conscience, en revanche, était de plus en plus vive, de plus en plus puissante. Elle dominait l'espace et transcendait le temps.

Le vide infini l'entourait, immense et monotone. A perte de vue, de tous côtés, jaillissaient des rayons de lumière pâle et blanche, comme venus d'un autre monde pour faire naître autant de tentations de souvenirs d'une existence divine. Son âme comprenait tout et oscillait entre espérances et regrets. La solitude l'étreignait et son étreinte le torturait ».

Un chapitre plus loin:

« Ham-Cium se saisit alors d'un autre couteau, remit Mahavira sur le dos, et lui ouvrit profondément la poitrine pour lui faire reprendre ses esprits. Mahavira revint à lui, sentit le couteau s'enfoncer dans sa gorge. Son corps se raidit dans un ultime effort. Sa conscience remâcha une dernière miette de pensée tronquée: « La jeune Navama... » Puis elle s'obscurcit d'un coup.

*

L'âme éprouva la sensation d'un allègement exaltant. Puis la sensation s'évanouit par degrés comme une buée qui s'évapore. Le souvenir d'une vie de vanités persista encore un peu avant de s'éteindre à son tour.

La conscience désormais pure s'envolait à la vitesse de l'éclair en direction de plans de plus en plus élevés, comme si elle cherchait à se soustraire à son destin. Mais son mouvement s'alourdissait à mesure que les sphères devenaient plus légères, avant de se muer en une intolérable immobilité.

Après avoir flotté entre deux mondes, l'âme nue sombra dans l'infini de la solitude...

CHAPITRE II

ISIT

... La solitude était grise et suffocante. L'âme tremblait, frémissement d'éther dans l'infini. Le souvenir d'une vie pure dans un autre monde venait jusqu'à elle comme l'image d'une clairière vivifiante, comme la promesse d'un accomplissement de promesses. Une attente pesante l'attirait de plus en plus irrésistiblement vers un but inconnu. Le temps courait à côté d'elle, eau trouble où se noient tous les changements.

Puis les réminiscences s'obscurcirent et l'attente se mua une nouvelle fois en chute douloureuse. L'âme semblait se diluer tandis que la conscience s'alourdissait toujours plus, avant de s'éteindre soudain comme une flamme sous le poids d'un éteignoir.

L'âme s'échappa comme d'une étreinte purificatrice. Son vol s'accélérait sans cesse tandis qu'elle traversait des sphères de plus en plus légères. Elle se mettait à planer sans but puis s'immobilisa. La matière informe cernait la goutte de conscience comme dans une prison de ténèbres. Puis l'atmosphère s'éclaircit et fit comme une toile de lumière sur laquelle souriaient les souvenirs d'une existence divine et de pâles espoirs.

Une tentative d'ascension brisa l'équilibre au cœur de la conscience. Les formes de la matière se fondirent dans le vide infini. L'espace lui-même s'éteignit dans la conscience. Seul le temps tournait sous son cercle comme un appel ininterrompu qui endeuille la solitude...

CHAPITRE III

HAMMA

... Dans le vide infini, l'âme solitaire palpait comme une lueur d'espérance.

L'attente par-delà le temps était traversée constamment d'un rayon chaud venu de l'infini, porteur d'appels.

Puis l'attente se diluait, le temps semblait se remettre à couler en ligne droite. La conscience de l'espace prenait corps peu à peu, devenait plus compacte, faite de vagues plus denses. Les plans de la matière défilaient à la vitesse d'un kaléidoscope, pesant de plus en plus fort sur les ailes de l'âme et donnant naissance au mouvement » .

Et voici une dernière admirable transition d'un monde vivant à un autre à travers la mort et la conscience renaissante:

« La descente s'amorçait vers une nouvelle cible, vague et néanmoins sensible, tel un guide infallible. L'âme semblait se donner une forme tandis que la conscience s'évanouissait. Puis ses pensées formèrent un cercle à l'intérieur duquel rien ne pouvait plus entrer, Servilia exceptée. Remords et regrets y encadraient quelques bribes de souvenirs et tout cela lui disait qu'il avait laissé échapper là une chance qui jamais ne reviendrait.

Une grande fatigue alourdissait son corps. Ses paupières pesaient sur les globes de ses yeux comme des couvercles de plomb. Ses pensées s'embrouillaient à nouveau, pâlisant de plus en plus. Seule une lumière jaunâtre emplissait encore ses yeux mais elle faiblissait, se troublait. Il sentait sa conscience s'amenuiser sans cesse jusqu'à ce qu'elle se perdit dans le soulagement de l'obscurité totale...

*

L'âme, libérée du carcan de la matière, s'éleva vertigineusement comme pour atteindre une cible précise qui l'attirait mais à laquelle il ne parviendrait jamais. Les traces de la vie se perdent dans le vide de l'infini.

La conscience de la solitude l'accompagne entre les plans des deux mondes. Les pâles lueurs de l'existence pure la stimulent et lui donnent espoir. Entre l'infini du passé et l'infini de l'avenir l'âme hésite comme devant une immense porte fermée...

CHAPITRE V

MARIA

... L'hésitation de l'âme semblait un battement d'ailes sans commencement ni fin. La conscience était traversée d'images diaphanes d'autres existences, passées et à venir. L'inaccomplissement s'illuminait dans l'âme comme une sensation douloureuse qui provoquait un nouveau désir.

Et soudain le mouvement reprit, en forme de chute vertigineuse. La porte du temps s'ouvrit et la descente se poursuivit en ligne droite, toujours le long d'un plan limitrophe du monde. L'âme sentait qu'elle devait plonger dans ce monde mais continuait à glisser comme si le moment n'était pas encore venu.

Puis dans le plan de ce monde qu'elle refuse apparaît l'ouverture dans laquelle l'âme pénètre guidée par une prédestination suprême. La domination de l'espace modèle et remodèle en un mouvement ininterrompu les formes de la matière. La conscience se débat frénétiquement sous la pression environnante, se plie, s'assouplit et s'amenuise jusqu'à faire corps avec la matière informe...

Et soudain elle se figea sous l'étreinte du monde nouveau... »

Raconter ce qui échappe par définition au récit, la migration des âmes à travers des espaces-temps de plus de deux mille ans, voilà ce que réussit, admirablement, celui dont on a pu faire, caricaturalement, un romancier grossièrement « réaliste », décrit très souvent par une critique roumaine « intellectualiste », comme un laboureur besogneux, une sorte de Zola empêtré dans le naturalisme gras et boueux, incapable, comme son confrère français, d'analyses psychologiques nuancées, d'esprit de finesse, pour tout dire.

Rien n'est plus faux, tant pour Emile Zola que pour Liviu Rebreanu, évidemment. Il suffit de lire *Adam si Eva* et *Thérèse Raquin* ou n'importe quel autre roman de Zola pour s'en persuader sans peine. Les deux représentants désignés du réalisme le plus pur sont à la fois des architectes hors pair de leurs constructions romanesques, des poètes de haute lisse et des inventeurs sans égal d'univers fictionnels et humains qui resteront des références littéraires incontestables et à jamais productives, des travailleurs assidus de l'imaginaire donc. C'est en cela que leur rapport à l'imaginaire est évidemment double: construire, comme ils l'ont fait, une œuvre aussi parfaitement structurée en consacrant un temps infini à l'organisation de matériaux patiemment glanés sur le terrain ou dans les bibliothèques relève de la plus efficace imagination littéraire.

Faire vivre, ensuite, sur ce canevas, sur cet arrière-plan inventé de toutes pièces, des personnages sortis de leur création à la fois fulgurante et patiente, c'est une deuxième preuve de la mise en route d'un imaginaire intensément sollicité.

Liviu Rebreanu, dans *Adam si Eva*, est donc au plus haut de son art, celui du charpentier d'un texte parfaitement chevillé pour constituer un joyau d'ébénisterie complexe, celui d'un écrivain qui, d'un bout à l'autre d'une fresque historique parfaitement respectueuse des données accessibles en son temps, donne à voir et à lire ce qui semble ne pas pouvoir l'être: le mystère de la mort et de l'amour, de l'amour triomphant de la mort, de la réincarnation dépassant la mort. La fin et le début de chacune des nouvelles dont nous venons de voir qu'elles sont admirablement brodées l'une à l'autre sont en soi des chefs d'œuvre littéraires suggérant avec des mots parfaitement choisis l'imperceptible secret de la métempsychose. Sept romans autonomes dans un seul et grand récit de fiction qui aborde avec une justesse parfaite d'écrivain sûr de ses moyens le traitement de ce qui est le plus malaisé à inscrire dans la narration romanesque: **la mort et l'au-delà**.

Et plus encore la réflexion sur la mort et l'au-delà. La réussite d'*Adam si Eva* tient tout entière dans la maîtrise exacte de cet équilibre extrêmement délicat à obtenir entre la vie du récit que les sept petits romans indépendants assurent à merveille et la cohésion d'un ensemble qui nous fait entrevoir sans affectation ni maladresse l'arrière-plan de la fiction qui est aussi l'envers même de la vie. Liviu Rebreanu a su développer avec une discrétion remarquable l'art des transitions qui règlent en même temps le passage d'un univers fictionnel à un autre et celui de l'âme d'un corps à un nouveau corps: leur brièveté n'a d'égale que leur densité. Elles contribuent au resserrement de l'intrigue d'ensemble tout en respectant l'autonomie parfaite des nouvelles qui sont autant de satellites évoluant autour du thème central suivant une orbite aussi implacable et immuable que la vie et la mort.

Ils s'étaient d'abord regardés longuement et avaient lu chacun dans les yeux de l'autre la joie des cœurs qui se retrouvent après une séparation de millions d'années.

C'est Unamonu et Isit qui éprouvent, lors d'un festin de deuil pharaonique ce sentiment que chacun des protagonistes des sept romans miniature vit intensément, mais en des termes toujours appropriés à leur temps et à leur tempéraments personnels, à la vue de l'être prédestiné. La précision de la description des rites égyptiens, ici, comme celle des sacrifices romains plus tard, répond à une volonté de réalisme que la concentration obligée de chaque épisode épure magistralement. Le tour de force romanesque accompli par Liviu Rebreanu consiste à avoir su rendre compatible la force imagée de récits qui soutiennent la

comparaison avec le meilleur Flaubert et le ramassé puissant de textes qui se lisent indépendamment sans jamais cesser de contribuer au projet fictionnel commun.

Passionnante synthèse de connaissances patiemment recueillies par l'auteur pour tracer un tableau convaincant de chacune des sept époques évoquées, ce troisième grand roman de Liviu Rebreanu est un chant d'amour et de mort poignant et serein d'une modernité fictionnelle étonnante. *Adam si Eva* est un exemplaire rarissime d'alliance intime entre l'ineffable des mystères de la vie et de l'âme et le réalisme le plus convaincant du récit romanesque sous la forme éminemment moderne de nouvelles passionnantes. Passionnante synthèse de connaissances patiemment recueillies par l'auteur pour tracer un tableau convaincant de chacune des sept époques évoquées, ce troisième grand roman de Liviu Rebreanu est un chant d'amour et de mort poignant et serein d'une modernité fictionnelle étonnante. *Navamalika, Isit, Servilia, Iléana, Toma, Adam, Eva et les autres...* est un exemplaire rarissime d'alliance intime entre l'ineffable des mystères de la vie et de l'âme et le réalisme le plus convaincant du récit romanesque sous la forme éminemment moderne de nouvelles passionnantes.

Une phrase peut résumer la limpidité de la problématique narrative subtilement mise en oeuvre:

L'inconnaissable, qui était vivant comme un mystère dans le coeur de Toma, n'existait pas pour Mihai. Une formule ou même un simple mot le satisfaisaient parfaitement, alors que Toma cherchait derrière des certitudes et ne découvrait que le même vide menaçant comme un précipice.

Les deux personnages du dernier chapitre sont à l'image même de tous les autres et à l'image de ce va-et-vient concret de la réalité à son énigmatique envers: contradictoires et parfaitement complémentaires comme le corps et l'âme, l'amour et la mort, l'homme et la femme.

Et nous ne saurions conclure sans insérer ici l'agonie lucide de Toma Novac, morceau d'anthologie qui tient autant, comme tout le roman de la poésie lyrique que de la prose romanesque réaliste:

C'était moi, Toma Novac !... Mais Mahavira et Unamonou et Gungunum, Axius, Adéodatus et Gaston ?... C'était encore moi ? Toujours le même moi ? Alors Navamalika, Isit, Hamma, Servilia, Maria, Yvonne seraient toutes Iléana ?... Comme disait Aléman ?... Et si tout ça n'était que des fantaisies de mon inconscient ?... Mais pourquoi maintenant et maintenant seulement ?

Les questions bourdonnaient dans son esprit comme des étincelles jaillissent d'un charbon ardent sur lequel est tombée une goutte d'huile. Elles lui faisaient mal et le fatiguaient. Il fit légèrement bouger les globes de ses yeux comme s'il cherchait à voir Iléana et elle seule. Les bruits cessèrent aussitôt autour de lui comme tranchés par un rasoir. Un silence glacial l'enveloppa, troué seulement par le tic-tac, régulier et étouffé, de la pendule. Le mouvement qu'il avait fait dissipa ses idées mais lui fit sourdre une douleur au coeur, comme s'il était pris dans les mâchoires, de plus en plus resserrées, d'une tenaille. Il entendit tout près des sanglots sourds et reconnut l'âme d'Iléana. Ses larmes étaient comme un appel auquel il ne pouvait plus répondre. Cet appel faisait couler goutte à goutte dans son âme un bonheur infini qui serait son viatique pour un voyage inconnu et infiniment long.

Ses yeux figés ne regardaient plus maintenant que la pendule et le calendrier sur le mur. Il voyait les aiguilles qui indiquaient sept heures et la feuille blanche portant un sept rouge en chiffres romains et un autre, noir, en chiffres arabes.

« Le chiffre sacré d'Aléman » , se dit Toma Novac.

Et les doutes, avec leurs ribambelles de questions, l'assaillirent de nouveau. Le balancier de la pendule s'était tordu en forme de point d'interrogation.

Puis, des profondeurs de son âme, jaillit, comme pour sa rédemption, une vague de foi naïve qui ressuscita par magie le Dieu auquel il avait cru dans son enfance, avant qu'il ne se pose les questions indiscretes. Un immense soulagement lui emplit le coeur. Le compas des aiguilles s'effaça sur le cadran de la pendule et dans les yeux de Toma Novac il ne resta plus que le blanc de plus en plus brillant, telle une grande lumière, douce, caressante.

Or ce très grand roman, l'un des plus réussis de toute la littérature roumaine, est inaccessible à l'étranger. Voilà un exemple de plus de la grave injustice qui règne encore, plus de vingt ans après la Révolution qui aurait dû permettre un affleurement des valeurs littéraires roumaines par-delà les frontières, dans les lettres d'un pays culturellement riche: un chef d'œuvre authentique écrit par l'un des plus grands écrivains roumains attend encore d'être publié en français alors que sa traduction existe depuis de nombreuses années, alors, aussi, et c'est le plus attristant, que l'on aide à la publication de multiples textes actuels mineurs sans envergure.

C'est la preuve que l'imaginaire n'est pas au pouvoir, que seul l'intérêt corporatiste à courte vue domine et que toute une classe intellectuelle incapable de comprendre qu'elle ne se fera jamais vraiment reconnaître à l'étranger tant que ses racines les plus fécondes ne l'auront pas été, verrouille cyniquement et stupidement son propre avenir.

L'IMMIGRANT ET L'ACQUISITION DE LA LANGUE DU PAYS D'ADOPTION¹

Abstract: *One of the most important aspects in the life of an adult immigrant is his/her integration in the new social and professional environment. This article aims to clearly distinguish between foreign language and second language acquisition. We strongly believe that the “last” stage of second language acquisition is associated to abstract structures.*

Keywords: *foreign vs. second language acquisition.*

1. Introduction

À étudier attentivement le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (dont l'abréviation est CECRL), le lecteur aurait une sensation d'incomplétude, de manque d'exhaustivité sur tous les plans de l'analyse. L'objectif de la présente analyse n'est pas d'amender le document que nous venons d'évoquer.

Nous nous rapporterons à un aspect du CECRL: les niveaux de compétences à partir de A1 jusqu'à C2. Ce dernier représente le niveau dit “ultime” de la maîtrise d'une langue étrangère en Europe. Ce niveau rend cependant compte de la maîtrise des langues étrangères et il ne faut pas se forger la fausse impression qu'au-delà de ce niveau il n'y en a pas d'autres et donc, l'apprenant ne devra plus étudier. De plus, le document, qui reconnaît l'importance de l'éducation permanente se rapporte uniquement à l'acquisition d'une langue en situation didactique en laissant de côté l'éducation informelle et celle non formelle. Or, ces derniers types d'éducation constituent le fondement de l'acquisition de la langue du pays d'accueil par les adultes immigrants. C'est une situation que le CECRL ne prend pas en compte et qui est extrêmement importante. Il est vrai que l'immigration ne constitue pas une raison de fierté pour le pays d'origine de l'immigrant. La didactique des langues étrangères laisse de côté l'importance de ce type d'acquisition. Nous suggérons l'idée d'importance de cette acquisition, car il s'agit de l'adaptation de la personne à un nouveau milieu social et professionnel, adaptation qui est pratiquement impossible en l'absence des compétences de communication dans la langue du pays d'accueil. Cette dernière est appelée par la littérature anglophone de spécialité *langue seconde – L2*.

Nous sommes tentés de préserver cette dénomination, car la distinction entre la langue étrangère et la langue du pays d'accueil est obligatoire. Monsieur Claude Dignoise, ancien professeur, d'origine française, de l'Université Bucarest affirmait à ce sujet : “Jamais le roumain ne sera ma langue maternelle, mais il ne sera pas une langue étrangère pour moi non plus”. Il serait bien sensé de nous demander quel statut assigner, dans ce cas, à la langue roumaine. L'immigrant, qui fait une expérience à long terme de la langue du pays qui l'a adopté, dépasse à un moment donné le niveau C2 et continue son trajet exploratoire dans le

¹ Liviu Călburean, Collège no 2, Diaconu Coresi de Braşov, icalburean@gmail.com

champ de cette langue, bien qu'il s'agisse d'une exploration intuitive, naturelle et non pas d'une intériorisation dirigée, du type scolaire.

Le chercheur pourrait se poser une série de questions: *Qu'est-ce qu'il y a au-delà du niveau C2?, À quel moment de sa résidence dans le pays d'accueil l'immigrant pourrait-il affirmer que la langue de celui-ci n'est plus étrangère pour lui?, Pourquoi est-ce que tel immigrant réussit à s'intégrer plus rapidement et plus facilement dans son nouveau milieu que tel autre?, Peut-on parler d'une hiérarchisation des acquis de langue allant, par exemple, du concret vers l'abstrait?*

Voilà autant de questions auxquelles nous pourrions répondre plus ou moins timidement. L'immigration peut être de nos jours être prise pour un phénomène tenant à la vie quotidienne et la linguistique moderne (tout comme la didactique des langues étrangères) ne saurait s'en passer. Les possibilités de circuler librement en Europe sont aujourd'hui presque illimitées et le besoin d'aborder l'apprentissage des langues étrangères augmente à vue d'œil.

La présente étude s'occupe de l'immigration québécoise. Nous pourrions trouver une motivation multiple de cette option. D'abord, il ne faut pas oublier que le Québec a participé en qualité d'observateur à l'élaboration du CECRL. Par ailleurs, les systèmes d'évaluation standardisée que cet état canadien a adoptés sont largement reconnus à travers tout le monde francophone. En troisième lieu, il serait impossible d'ignorer les grands efforts matériels et humains que le Québec fait en vue d'une insertion plus rapide et efficace de l'immigrant par son pays d'accueil.

2. Les différents aspects de l'interférence

Avant de passer en revue les aspects les plus importants de l'acquisition de L2 par l'adulte immigrant, nous devons insister sur le fait que l'acquisition de la langue n'est pas un domaine très développé de la linguistique moderne. De ce fait, l'appareil conceptuel de cette branche est en voie de constitution et emprunte, en partie, la terminologie aux autres branches de la linguistique.

Selon L. Ionescu-Ruxandoiu (1997 : 225), l'interférence est une "dérogation par rapport aux normes de l'une des langues en contact par l'introduction de certaines particularités de l'autre langue". Notre idée précise est qu'il vaut mieux se rapporter à la notion de bilinguisme qu'à celle de multilinguisme ou plurilinguisme. Cela est dû au fait qu'en général, pour acquérir une L2, on se rapporte volontairement ou involontairement à sa langue maternelle. C'est le modèle de cette dernière qui influe sur la langue cible, voire, dans notre cas la langue du pays d'adoption. Le sens de l'interférence part de la langue maternelle et se dirige vers la langue cible.

Ce phénomène d'interférence s'avère la source des erreurs dans l'acquisition de L2. Si la grammaire générative ne tient pas compte de l'aspect normatif de l'étude d'une langue, de la manière dont une langue *devrait* fonctionner, mais elle insiste sur le fonctionnement concret de telle ou telle langue (en rendant compte à la fois de ce qui est correct et de ce qui représente une transgression par rapport à la norme). Par contre, dans le cas de l'acquisition de L2, la vision que le chercheur a de l'erreur est liée aux différentes étapes de l'acquisition de cette langue. Ce qui est clair c'est que le linguiste n'est plus

tributaire de la conception traditionnelle de la grammaire. L'étude des erreurs permet aux spécialistes de placer correctement l'adulte immigrant à un niveau d'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

En d'autres termes, le fait que l'immigrant fait telle ou telle erreur fournit des renseignements quant à son niveau d'acquisition de L2. Le problème est que l'étude des erreurs ne peut pas nous conduire à des conclusions précises quant aux trajets de découverte de l'immigrant. On ne peut pas parler d'une linéarité de l'évolution linguistique de l'immigrant, l'acquisition de L2 est une démarche personnalisée, qui repose sur des détails d'ordre intérieur et extérieur.

Pour étudier les erreurs résultant de ce qu'on appelle *transfert négatif* (syntagme qui est synonyme au terme *interférence*), nous allons étudier certaines particularités des discours de deux immigrantes – Radka Lazarova de Bulgarie et Livia de Roumanie. Les deux témoignages sont extraits des sites du Gouvernement du Québec.

Radka¹, qui est arrivée au Québec en 1990, fait deux types d'erreurs. Le premier type est phonétique et phonologique. Dans l'articulation du mot *origine*, on reconnaît la variante [u r i ʒ i n], au lieu de la variante standard [o r i ʒ i n]. Pour nous, cette variante articulatoire est largement influencée par les deux langues qui se trouvent en contact – le bulgare et, respectivement le français québécois.

Au plan morphosyntaxique, Radka commet une erreur qu'on pourrait prendre pour surprenante dans le cas d'une immigrante qui vit au Québec depuis plus de 20 ans :

(1*) Une fois arrivée ici, **j'ai tombée** amoureuse de la ville de Montréal.

(<http://www.ongagneparlerfrancais.gouv.qc.ca/fr/radka.php>)

Cette erreur est bien sûr due au fait que dans sa langue maternelle on utilise le verbe avoir dans un tel contexte. Une autre erreur, plutôt de nature phraséologique, nous permet d'affirmer que l'immigrante qui fait l'objet de la présente analyse doit effectuer un retour en arrière au niveau A1, A2 ou B1 :

(2*) ... mes enfants commençaient fréquenter l'école.

(*ibidem*)

Le premier contact que Radka a eu avec le français québécois a eu lieu en 1990, lors de son arrivée au Québec. Les spécialistes se servent du binôme *acquisition naturelle vs. acquisition guidée ou instruite de L2*². On fait appel à plusieurs questions pour rendre compte de la manière dont on arrive à une bonne acquisition de L2. En voilà la liste telle qu'elle est présentée dans l'ouvrage antérieurement mentionné (R. Ellis, 1996 : 15) :

- a) Quelle langue acquérir ? Quel registre de langue ? Quel type d'apprentissage appliquer ?
- b) Comment acquérir ce qu'on appelle L2 ?
- c) Quelle est la différence entre plusieurs individus du point de vue de la manière d'acquérir L2 ?
- d) Quel est le rôle de l'arrière-plan éducationnel dans le processus d'acquisition de L2 ?

Pour répondre à la première question, il suffit de répéter le fait que, selon la déclaration de Radka, elle n'avait pas eu d'expérience antérieure en ce qui concerne l'utilisation de la langue française. Les progrès qu'elle a faits dans le développement de la

¹ <http://www.ongagneparlerfrancais.gouv.qc.ca/fr/radka.php>, le 6 juin 2012, 00 h 09.

² R. Ellis (1996: 12).

compétence de communication sont dus aux activités qu'elle a déployées dans le cadre des cours de francisation. L'expérience préalable à l'immigration est pratiquement absente chez elle. Mais à part cet apprentissage guidé du français L2, elle s'est confrontée à la langue de la rue. Ce mélange entre l'apprentissage guidé et celui naturel donne à présent son niveau du français L2.

L'apprentissage naturel du français, langue seconde, connaît un trajet tout à fait différent de l'apprentissage de la langue maternelle¹. Le rôle du niveau d'éducation de l'immigrant est très important lorsqu'il s'agit de l'acquisition de L2.

Ce dernier processus a deux acceptions, selon R. Ellis (1996 :15). La première utilisation de tel ou tel élément du code qui est la langue (la première acception) et le moment où l'élément en question est bien utilisé au niveau du L2 (la seconde acception). Il s'agit ici plutôt de deux étapes dans l'acquisition de L2. Or, le trajet que parcourt l'immigrant entre ces deux étapes est de nature mentale.

Les erreurs s'avèrent très importantes dans l'évolution langagière de l'immigrant. Elles se justifient par l'attraction, l'influence qu'exerce L1 sur L2. Compte tenu des particularités de L1, on peut parler d'erreurs typiques aux membres de la même communauté. En guise d'exemple, voilà le témoignage de Radka :

(3) Il nous arrive souvent à rire sur des malentendus et des mots qui ne sont pas appropriés.

(<http://www.ongagneaparlfrancais.gouv.qc.ca/fr/radka.php>)

L'existence des mots inconnus et des structures auxquelles l'immigrant n'est pas familiarisé prouve qu'on a affaire à une étape de transition jusqu'à une manipulation au moins satisfaisante de L2. Les malentendus dont Radka parle la mettent dans la situation d'avoir recours à des stratégies de paraphrase afin de se sortir d'affaire.

Si les erreurs typiques peuvent être prises pour des facteurs extérieurs impliqués dans l'acquisition de L2, le remède en est, à coup sûr, un facteur interne. La stratégie de paraphrase dont nous venons de parler est, sans doute, personnalisée et très peu transparente là où il s'agit d'une analyse profonde de la part du chercheur. D'ailleurs, on devrait se servir d'aspect d'ordre psychologique et cognitif pour essayer de rendre compte d'un processus mental par excellence.

À propos de la situation de Radka Lazarova, nous sommes amenés à nous demander pourquoi, au bout de plus de vingt ans de résidence québécoise il lui arrive de faire des erreurs. De plus, en l'absence de moyens d'expression plus complexes, elle recourt à des séquences plus ou moins standardisées comme : "J'ai trouvé ça génial" ou bien "Ça m'a beaucoup aidé". Elle emploie à plusieurs reprises et dans des contextes variés cette dernière formule.

3. La « fin » de l'interférence

La langue maternelle influera toujours sur le comportement langagier de l'immigrant. Il doit, cependant, y avoir un moment ou plutôt une étape d'autonomisation de ce dernier du point de vue langagier. Dans le cas de l'immigrante d'origine bulgare, il faut prendre en compte l'importance immense des erreurs dans le processus d'acquisition de L2.

¹ Idem, 1996: 15.

La correction en est, d'ailleurs, selon nous, non pas un épisode, mais une évolution à la fin de laquelle Radka corrigera ses fautes quelle qu'en soit la nature. Nous soulignons encore une fois la différence entre l'erreur dans l'acception de la grammaire traditionnelle normative et dans celle de l'acquisition d'une langue seconde. Cette évolution de Radka s'explique par l'absence totale de contact avec le monde francophone avant l'immigration proprement dite. Son apprentissage du français n'a commencé, selon sa propre déclaration, qu'après ce moment et ses compétences de communication ont été acquises sans doute aux cours de francisation organisés par le Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles du Québec.

À écouter plus attentivement le témoignage de l'immigrante qui fait l'objet de ces remarques, on se rendrait compte qu'elle a un assez bon niveau de français québécois et que même la phonation qu'elle possède est adaptée au milieu où elle vit à présent. Cela est dû au fait que l'apprentissage guidé est aujourd'hui orienté vers le développement de la compétence de communication. Cette dernière a fait changer la conception même du processus d'évaluation. Celle-ci insiste sur l'acquisition des aptitudes et habiletés langagières dont le locuteur doit être « équipé » pour une bonne réussite sociale et professionnelle¹.

Nous pensons que cet objectif a été atteint dans le cas de Radka, qui possède son propre restaurant et une clientèle fidèle. On peut conclure que l'immigrante a dépassé les niveaux de compétences A, B et même C du CECRL. Les hésitations que nous avons remarquées chez elle peuvent être résolues par un retour aux niveaux inférieurs. Le document que nous évoquons fait référence à un tel retour en vertu de la nécessité de combler à certaines lacunes. Une fois ces lacunes comblées, elle aura une image homogène de la langue de son pays d'adoption.

Nous avons affirmé plus tôt, à la suite de R. Ellis (1996 : 15) que la première étape de l'acquisition du code qui est la langue du pays d'adoption est représentée par la première utilisation d'un lexème ou d'une structure lexicale ou morphématique plus complexe, alors que l'étape plus ou moins « finale » du même processus est le moment où toutes ces structures sont correctement employées.

Pour illustrer cette dernière situation, nous nous rapportons au témoignage d'une autre immigrante, d'origine roumaine, Livia². Résidente au Québec depuis 2003, elle possède un très bon français qui est le résultat d'une vaste expérience francophone qui a débuté à l'âge de six ans. De plus, selon sa propre déclaration, elle a passé quatre ans de son enfance au Maroc, pays francophone. En se préparant pour l'entrevue de sélection, elle s'est inscrite aux cours organisés à Bucarest par l'Institut Français. Au bout d'un an elle a eu son premier emploi dans son domaine de formation, ce qui en dit long sur le niveau de ses compétences linguistiques et de communication.

Du point de vue de la manière dont elle utilise les structures de français (à partir de la phonation jusqu'aux structures discursives les plus complexes), on peut la prendre pour impeccable. Après avoir écouté et réécouté son témoignage, nous pouvons affirmer qu'elle fait une très bonne preuve d'appartenance à la culture francophone. Une très petite

¹ Pour plus de détails à ce sujet, le lecteur se rapportera à T. Mc Namara, 1996.

² Le lecteur retrouvera le témoignage entier à l'adresse suivante : http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/placeauquebec/fr/#/temoignage_livia (page consultée le 7 juin 2012, 12 h 22).

remarque, quant à la manipulation des structures du français qu'on apprend à l'école (donc pas celui québécois) : conformément au Petit Robert, le verbe *aider* à la voix active est suivi par la préposition *à* ou une de ses variantes et non pas par la préposition *de* ou une des ses variantes dans la structure

(4 ?*) Ça nous a aidés **de** comprendre certaines choses.

(http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/placeauquebec/fr/#/temoignage_livia)

Mais, à part cette remarque d'ordre syntagmatique, on ne peut rien reprocher à Livia. Elle se permet de donner quelques bons conseils aux futurs immigrants d'origine roumaine :

(5) Jamais regarder en arrière parce qu'en arrière on a fait déjà nos preuves.

(*Ibidem*)

À la suite des descripteurs du CECRL, nous nous permettons d'affirmer que le recours à des abstractions ou au langage connotatif montre une maturité langagière qui dépasse le niveau C du cadre. L'immigrante se permet de citer les brochures « Les pamphlets de l'immigration » en utilisant une métaphore :

(6) Je voulais vivre l'Amérique en français.

(*Ibidem*)

Notre idée est que plus l'immigrant utilise de connotations, plus il dirige son discours vers les abstractions, plus on peut parler de la maturité de son assimilation langagière par le pays d'accueil.

À la différence de Radka, dont le témoignage se rapporte à la francophonie, à la vie familiale et professionnelle, Livia, dont le témoignage est beaucoup plus long et nuancé, décrit également ses loisirs, en se servant de détails géographiques très précis, pour ne plus parler de la manière très détaillée dont elle expose le spécifique de sa formation professionnelle et de son emploi.

4. Conclusions

L'acquisition de la langue seconde est, selon nous, une branche en voie de constitution et de développement. On ne peut pas parler de théories précises incontestables là-dessus.

Les niveaux du CECRL rendent compte de l'apprentissage des langues **étrangères** à l'école. Dans le cas de la langue du pays d'adoption, on a affaire à une situation sensiblement différente. D'abord, l'acquisition de cette dernière a lieu surtout par le biais de l'expérience quotidienne (auquel cas, on parle d'acquisition naturelle, même inconsciente parfois, à la différence de l'acquisition dirigée ou instruite dont traite R. Ellis, 1996 et T. Mc Namara, 1996).

Le CECRL doit être complété et enrichi, afin de pouvoir rendre compte des niveaux de compétence supérieurs à C2. Si, comme disait le professeur Dignoise, L2 n'est jamais la langue maternelle de l'immigrant, elle ne sera pas une langue inconnue non plus. Le français québécois ne sera jamais un territoire caché pour un immigrant qui a eu une riche expérience francophone préalable. Et, même si ce n'est pas très agréable et honorant pour le pays d'origine de l'immigrant, la formation langagière d'une telle personne est un chemin important que doit parcourir, de nos jours, la didactique des langues modernes.

Références

*** *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe / Didier, 2001-2002.

*** *Le Nouveau Petit Robert – dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1993.

Bidu-Vranceanu, A., Dindelegan, G., Ionescu-Ruxandoiu, L. *et alii*, *Dictionar General de Stiinta. Stiinta ale limbii*, Editura Stiintifică, București, 1997.

Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, OUP, 1996, fourth impression.

Mc Namara, Tim, *Measuring Second Language Performance*, Longman, 1996.

Neil, M., Swann, J., *Learning English development and diversity*, Routledge, London and New York, 1996.

Ressources électroniques

<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/index.html>, consulté le 6 juin 2012 et les sites associés à celui-ci :

http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/placeauquebec/fr/#/temoignage_livia, page consultée le 7 juin 2012.

<http://www.ongagneaparlfrancais.gouv.qc.ca/fr/radka.php>, consulté le 6 juin 2012.

LES CHOSES. UNE RADIOGRAPHIE DU QUOTIDIEN¹

Abstract: *Les Choses*, the novel of the great adventure of the sixties, speaks of greed and superficial sliding on the surface of life which is specific to an entire generation. The couple Jérôme and Sylvie is unable to find fulfillment in the simple things in life and especially in themselves. Convinced that the true meaning of life is restored through the accumulation of goods of any kind, they dream of escape, fortune and glory. Their fantasies are so deep that they become victims of their own desires while remaining throughout their adventure on the margins of existence, miserable and helpless spectators, and craftsmen of a poor and uncertain future. Beyond the skeleton event, the use of third person narrative level, the use of conditional, imperfect and future, the influence of Flaubert's Sentimental Education, reinforce the idea of wasted life and attract the absolute defeat of the hero.

« That's the best thing we ever had » they will say like the couple Frederic-Deslauriers, referring to the brief moments of joy and contentment and this is the whole philosophy of the book as the rare moments of happiness always place themselves in an ambiguous past and failed. The things possessed do not bring happiness and do not build a life, the writer seems to say, himself haunted by the unrelenting desire to obtain an identity through writing.

Keywords: *focus, accumulation, sociology of everyday life.*

La genèse d'une grande aventure

Le premier projet abouti de Georges Perec, le tout premier vrai ouvrage et travail achevé, *Les Choses*, représente en même temps sa première victoire romanesque et la bataille gagnée contre les « affaires du style » qui ont trituré le long des années l'esprit créateur de l'écrivain. *Les Choses, Une histoire des années soixante*, parue en 1965, remporte la même année, le prix Renaudot en lui apportant la consécration définitive. Comme tous les ouvrages de Perec, le travail qui mène à l'achèvement du texte cache des sinuosités et des tourments singuliers.

Après des projets de création qui resteront en suspens, comme par exemple, le désir d'écrire du théâtre et de devenir peintre ou les tâtonnements dans le monde si complexe de la poésie, après l'expérience de journaliste-écrivain (il écrit pour *La ligne générale* entre 1959-1960), après, surtout, des romans inaboutis comme *Les errants* commencé pendant l'été 1955 et qui, comme encore d'autres fragments de sa vie et de son écriture, trouvera sa place dans *La Vie mode d'emploi* sous le titre *The Wanderers*, roman de George Bretzlee, après, enfin, *L'attentat de Sarajevo* de 1957, envoyé au Seuil et chez Julliard, *Le Condottiere*, *Gaspard pas mort* et *J'avance masqué* et son séjour à Sfax en Tunisie, il décide de commencer *la grande aventure*, « un roman susceptible d'être enfin publié, voire de remporter un prix littéraire ». (Bellos, D., 1994 : 303)

Les Choses, le roman issu de ces débauches et périple scripturaux va garder en effet les mêmes personnages sans contour ferme et le pastiche de Flaubert, en ajoutant

¹ Monica Doru (Ciobotea) Université de Pitești, monica.ciobotea@yahoo.fr

*Projet financé par des fonds européens : Le développement des écoles doctorales par l'allocation de bourses aux jeunes doctorants à temps régulier – ID 52826

encore des fragments arrachés à la vie de l'écrivain. L'ouvrage présente la biographie d'un jeune couple parisien de « middle class », Jérôme et Sylvie, incapables de trouver le bonheur dans les faits simples de la vie et surtout en eux-mêmes, convaincus que le sens de l'existence est donné par l'accumulation des biens de n'importe quelle nature. La société devient alors un marché géant susceptible d'assurer leur contentement à travers et par l'intermédiaire des *choses* possédées. Qu'il s'agisse d'un pull dernière mode, d'une chemise à l'anglaise, d'un tableau désiré par les connaisseurs ou des agates, des verres filés ou d'assiettes de faïence, le mot d'ordre du jeune couple est « avoir » et pas « être ». Cette histoire « des années soixante » apporte en premier plan la tragédie d'une génération touchée par l'aliénation, rongée par la précarité et par le vide.¹

Les rapports d'objets se substituent aux relations humaines et affectives ; le fétichisme du bien de consommation remplace le désir. Le couple représente une société qui uniformise les façons de vivre et homogénéise goûts et désirs. En révélant comment la quête esthétique se dégrade en aspiration à consommer des signes de classe, Perec annonce les analyses de Pierre Bourdieu. Pour ce sociologue, « le goût », l'aptitude à s'approprier des objets et des pratiques, transmute ceux-ci (mobilier, vêtements, langage) en signes distincts et distinctifs qui signifient la position sociale de l'individu. (Évrard., 2010 : 26, 27)

A notre avis, la raison plus profonde encore de cette rhétorique de l'accumulation qui se constituera en signe distinct de l'œuvre perecquienne sera donnée aussi par son désir obsessif de maîtriser le temps et l'espace, de construire une sorte d'anthropologie du quotidien et de l'ordinaire, afin de « se fabriquer » des racines avec un passé et des ancêtres. En absence de tout repère autobiographique, l'écrivain enregistre, fait des listes interminables, décrit, accumule et encode à l'intérieur de ses textes des milliers de choses dérisoires, minuscules ou sans grande importance aux yeux du lecteur. A partir de ce premier ouvrage et jusqu'à la fin de sa vie et création, Perec devient « le chantre » du banal et du quotidien, des petits riens, dans le seul souci de vaincre l'éphémère et capturer l'ineffable de l'être et de la vie, de fixer un univers gouverné par la souffrance et menacé par la disparition.²

L'œil d'abord. Du regard avant toute chose

Comment décrire ce qui se passe chaque jour ? Comment envisager, à travers l'écriture, *le banal, l'évident, l'ordinaire* ? C'est toujours le narrateur Perec qui trouvera le

¹ *Masculin féminin*, le film de Jean-Luc Godard, paru en 1966, représente l'histoire détournée du livre de Perec et présente quinze « faits précis » dans la vie d'un couple et de leurs amis. Le personnage principal, sondeur de l'Ifop se constitue en anti-héros et refuse l'état de choses. Le film peint l'histoire de la génération « de Marx et de Coca-Cola ».

² Dans *Still life / Style leaf*, paru en 1981 et repris dans *L'infra-ordinaire*, Perec décrit les objets posés sur son bureau : « Au premier plan se détachant nettement sur le drap noir de la table, se trouve une feuille de papier à petits carreaux [...] presque entièrement couverte d'une écriture exagérément serrée [...] Cette description c'est une mise en abyme de la création encadrée par la rame de la tragédie personnelle et familiale.

bon chemin et la réponse « adéquate » à cette question. Sa création entière est placée sous le signe de *l'œil*, un œil grand - ouvert capable de tout voir et enregistrer dans les moindres détails, *un œil - caméra*, presque clairvoyant comme celui présent dans la narration de « 1986 » de Georges Orwell que Perec a tant aimé, ou celui vigilant et omniprésent tiré de *Michel Srogoff* de Jules Verne et mis en exergue sur la première page de *La Vie mode d'emploi*, « Regarde de tous tes yeux, regarde », l'œil placé au tout début du Préambule du même ouvrage, « L'œil suit les chemins qui lui ont été ménagés dans l'œuvre ». (Perec, G., 2009 : 17)

Ce regard fixe qui règne et gouverne la narration, est celui qui s'efforcera de relever le brouillard et les ombres de *W ou le souvenir d'enfance* dans une citation encore une fois mise en exergue et tirée de Raymond Queneau « Cette brume insensée où s'agitent des ombres, comment pourrais-je l'éclaircir ? » (Perec, G., 1975 : 11) celui qui transformera un amateur d'imitations dans un faussaire de génie dans *Un cabinet d'amateur* « Je vis là des toiles de la plus haute valeur, et que, pour la plupart, j'avais admiré dans les collections particulières de l'Europe et aux expositions de peinture », (Perec, G., 1994 : 9), celui, enfin qui décidera de se fermer pour sombrer dans un état entre la veille et l'endormissement dans un fort désir de claustration et de refus de la vie à la manière de *Bartleby* de Melville ou de l'antihéros kafkaïen, transposé dans des pages admirables qui se constituent presque dans une sorte de *manuel du regard* ou de *radiographie de l'espace à travers l'œil*.¹

Qui regarde donc, quel type de focalisation et de vision rencontre-t-on dans *Les Choses* ? En termes de grammaire de l'énonciation, traditionnellement, on distingue trois grands axes de la perspective : celle qui passe par le narrateur, par un ou plusieurs personnages et la perspective neutre qui, apparemment, ne passe par aucune entité ou conscience textuelle. Ces façons de percevoir donnent naissance à ce qu'on nomme *vision par derrière* ou *focalisation zéro*, *vision avec* ou *focalisation interne* et, en fin de compte, *vision du dehors* ou *focalisation externe*. La perspective, en effet, détermine la quantité du savoir perçu et la focalisation renvoie à la perception de l'univers qui, « outre la vision [...], peut passer par les autres sens [...], l'odorat ou l'ouïe et le toucher ». (Reuter, Y., 2000 : 68).

Ce qui est sûr c'est que, les théories sur la perspective et l'instance narrative ne font pas l'objet d'un consensus chez les chercheurs. Comment juger et classer, par exemple un regard qui, apparemment n'appartient à personne mais qui, en même temps renvoie au narrateur, aux personnages et au lecteur ? Comment encadrer, à l'intérieur du Nouveau Roman par exemple, caractérisée par une écriture « behavioriste », une

¹ Dans le film portant le même titre, (*Un homme qui dort*), réalisé par Robert Queysanne et Georges Perec, le jeu du seul personnage interprété par l'acteur Jacques Spiesser et doublé par la présence de l'œil qui enregistre dans les moindres détails même les gouttes qui tombent du robinet ou les fissures du plafond.

On rencontre la même technique de l'œil « démiurgique » dans le film de Jean-Luc Godard, déjà mentionné. Les personnages sont regardés de façon détachée, de l'extérieur. Sur un fond noir, l'écriture blanche fixe la technique de l'œil comme si le réalisateur voulait être sur que l'idée ne passerait pas inaperçue et restera sur la rétine et dans la conscience du lecteur-spectateur : « Le philosophe et le cinéaste ont en commun une certaine manière d'être, une certaine vue du monde, qui est celle d'une génération. »

perspective, qui à travers le pouvoir de l'instance narrative, possède la capacité de « regarder » à l'intérieur du « cerveau humain » ? A la lumière de ces questions, l'unique possibilité d'offrir un point de vue pertinent est de privilégier l'exactitude en ce qui concerne les objets de la perception, les formes d'axiologie et de subjectivité, « le souci de suivre au plus près les modifications et les déplacements des perspectives dans le texte afin de ne pas en rester à une pratique d'étiquetage trop générale et trop mécanique qui réduirait la complexité du récit en figeant sa dynamique. » (Reuter, Y., 2000 : 51)

Pour retourner *aux choses* du texte perecquien, et comme nous avons parlé de l'impression d'un enregistrement froid et objectif par *l'œil - caméra* des faits mais aussi des sentiments, désirs et frustrations des personnages, nous affirmons, encore une fois que, la perspective narrative dans *Les Choses* s'accomplit à travers la neutralité et pendule, paradoxalement entre les trois types de focalisation.

On peut parler tantôt d'un œil démiurgique, capable de tout voir et tout enregistrer, « le regard du Dieu » de Genette, tantôt d'un équilibre entre ce que le narrateur et le personnage perçoit, et enfin, on identifie cet œil soit comme entité n'appartenant à personne, soit comme pastiche entre le regard du narrateur, des personnages et du lecteur. Quand même, les deux focalisations dominantes, restent à notre avis, dans *Les Choses*, celles de type *externe* et la focalisation *zéro*. En effet, peut-être que, pour la création perecquienne dans sa globalité, il convienne mieux de réfléchir à un type particulier de focalisation et vision, qui soit capable d'englober toutes ces dimensions et nuances de la perspective narrative.

L'œil d'abord glisserait sur la moquette grise d'un long corridor, haut et étroit. Les murs seraient des placards de bois clair, dont les ferrures de cuir luiraient. Trois gravures, représentant, l'une Thunderbird, vainqueur à Epsom, l'autre un navire à aubes, Le Ville-de-Montereau, la troisième une locomotive de Stephenson, mèneraient à une teinture de cuir, retenue par de gros anneaux de bois noir veiné, et qu'un simple geste suffirait à faire glisser. La moquette alors, laisserait place à un parquet presque jaune, que trois tapis aux couleurs éteintes recouvriraient partiellement. (Perec, G., 2009 : 9)

Le souci du détail, la patience de la description et de l'accumulation d'objets à travers le regard marquera toute la création perecquienne. On a parlé, dès la parution du roman en 1965, d'une rigueur de l'auteur, presque obsessionnelle, pour la description des choses, afin de mettre en évidence les défauts d'une génération penchée sur la consommation et la tendance de superficialité et de glissement à la surface de la vie et des vraies valeurs humaines.

En ce qui nous concerne, nous envisageons ce point de vue comme restrictif et schématique et, d'ailleurs, c'est Perec lui-même qui démonte cette vision dans une interview, après la parution de l'ouvrage. Ce regard radiographique, capable de décrire dans les moindres détails les milieux mais aussi les objets, qu'il s'agisse de moquette, tableaux, divans, vêtements ou intérieurs, vient de la quête acharnée du narrateur du sens de la vie, l'effort surhumain de combler un vide fixé à jamais dans sa conscience et dans son âme. On retrouvera le même œil « fanatique » devenu presque pouvoir suprême de la narration, aussi dans son chef-d'œuvre, *La Vie mode d'emploi*, et à travers sa puissance illimitée de tout

englober et de tout peindre, on verra s'accumuler et se construire l'univers immonde d'un immeuble parisien, avec ses êtres, ses souffrances, ses secrets affreux et ses symboles cachés.

Tout serait brun, ocre, jaune : un univers de couleurs un peu passées, aux tons soigneusement, presque précieusement dosés, au milieu desquelles surprendraient quelques tâches plus claires, l'orange presque criard d'un coussin, quelques volumes bariolés perdus dans les reliures. En plein jour, la lumière, entrant à flots, rendrait cette pièce un peu triste, malgré les roses. Ce serait une pièce du soir. Alors, l'hiver, rideaux tirés, avec quelques points de lumière - le coin des bibliothèques, la discothèque, le secrétaire, la table basse entre les deux canapés, les vagues reflets dans le miroir- et les grandes zones d'ombre où brilleraient toutes les choses, le bois poli, la soie lourde et riche, le cristal taillé, le cuir assoupli, elle serait havre de paix, terre de bonheur.(Perec, G., 2009: 11)

Ce qui éblouit le lecteur, ce qui le frappe dans ce petit fragment décrivant la chambre, c'est le jeu des couleurs, des lumières et des ombres captés par le regard ainsi que les métaphores qui se cachent derrière le champ sémantique de la couleur et de l'inflexion de la lumière ou de l'ombre. Ce n'est pas par hasard que les tons choisis seront le fauve, l'ocre ou le jaune, que la lumière sera un peu triste ou la chambre « du soir » ; ce n'est pas par hasard non plus que les couleurs seront « un peu passées et l'ombre sera prédominante en multipliant les brillances, la luisance ou le contour des meubles dans un impeccable effet *de trompe l'œil* si cher à Perec en particulier et aux Oulipiens en général.¹

L'idée de flou, de vague, cette poétique de l'imprécis, est renforcée par la présence du miroir, objet, on ose dire, omniprésent dans les textes de Perec. « Les vagues reflets dans le miroir » répondent en écho au « miroir fêlé » de la chambre de bonne d'*Un homme qui dort* et cachent des symboles qui renvoient à la psychanalyse de Freud, à la métaphore du double et de la scission. Un miroir qui ne peut pas refléter entièrement l'être humain qui regarde et se regarde, qui ne peut pas reconstituer fidèlement l'image puisque brisée, terne ou fêlée. C'est comme les personnages qui habitent et possèdent cet espace envahi par les lumières et les ombres, par la chaleur étouffante et l'agglomération d'objets, des meubles et des tissus divers, s'efforcent à se construire, en absence de tout repère intérieur et vrai, une identité artificielle, quelque chose comme un masque au jour du grand bal. La fréquence des substantifs comme « cuir », « rideau », « cuivre », « lainage », « soie », d'un côté, et des

¹ Dans *les trompe - l'œil*, l'image est déformée et la peinture mélange le vrai et le faux en portant aussi sur la théorie et la spécificité de l'art. C'est la technique de représenter les objets d'une telle manière qu'ils paraissent exister réellement. De cette manière on est stimulés à interroger même ce qui se pose comme évidence – le réel.

L'Ouvroir de Littérature Potentielle a été fondé en 1960 par Raymond Queneau et François le Lyonnais : « Nous appelons la littérature potentielle la recherche de formes, de structures nouvelles et qui pourront être utilisées par les écrivains de la façon qui leur plaira [...] Il y a deux Lipos : une analytique et une synthétique. La Lipo analytique recherche des possibilités qui se trouvent chez certains auteurs sans qu'ils y aient pensé. La Lipo synthétique constitue la grande mission de l'Oulipo, il s'agit d'ouvrir de nouvelles possibilités inconnues des anciens auteurs. »

A la manière de la poétique oulipienne, Perec construit des structures à partir du vide, en se servant *de règles, de contraintes, de structures extrêmement anciennes.*

qualificatifs comme « tirés », « gris », « épais » ainsi que des verbes comme « glisser » au conditionnel présent, accentuent l'idée de préconstruit et d'artificiel éphémère.

Aux fenêtres, les rideaux de voile glisseraient sur des tringles de cuivre ; les doubles rideaux, gris, en lainage épais, seraient à moitié tirés. Dans la pénombre, la pièce serait encore claire. Au mur, au-dessus du lit préparé pour la nuit, entre deux petites lampes alsaciennes, l'étonnante photographie, noire et blanche, étroite et longue, d'un oiseau en plein ciel, surprendrait par sa perfection un peu formelle. (Perec, G., 2009 : 12)

D'ailleurs, les multiples références aux peintures et tableaux (du *Condottiere* au *Cabinet d'amateur*), sont liées dans l'œuvre perecquienne à la métaphore de la littérature comme reflet, comme miroir. Cette vision de l'œil caméra, panoramique a comme point de départ dans *Les Choses* la description de trois gravures dont une, « navire à aubes, le Ville-de-Montereau » est une allusion au texte flaubertien de *l'Education sentimentale*. Le regard devient un vrai être, il veille, il est omniprésent et invite le lecteur à percevoir le monde d'une manière différente.

Son premier roman, inachevé, *Le Condottiere*, parle d'un faussaire de génie, le récurrent Gaspard Winckler, qui échoue dans sa tentative à fabriquer un Antonello de Messine et assassine le commanditaire du tableau. En effet, tous les créateurs, tous les « faiseurs d'art » de Perec seront des perdants, ils échoueront toujours dans leur démarche et, le plus grand, le symbole de toute une série d'artistes ratés, sera Bartlebooth, qui dédiera ses dernières années de vie à la reconstitution des puzzles. Il deviendra aveugle mais il ne réussira, jusqu'à la fin, à mettre ensemble toutes les pièces du jeu géant.¹

Des perdants seront aussi Sylvie et Jérôme dans leur course sans but précis vers un futur hypothétique de richesses et de grandeur. Copies fidèles du couple Moreau – Deslauriers, en absence de tout succès et conscients de leur échec, ils évoqueront les jours passés comme source ultime de joie et contentement.

« Te souviens-tu ? » dira Jérôme. Et ils évoqueront le temps passé, les jours sombres, leur jeunesse, leurs premières rencontres, les premières enquêtes, l'arbre dans la rue de Quatrefages, les amis disparus, les repas fraternels. Ils se reverront traversant Paris à la recherche de cigarettes, et s'arrêtant devant les antiquaires. Ils ressusciteront les vieux jours sfaxiens, leur lente mort, leur retour presque triomphal. (Perec, G., 2009 : 156)

La quête du bonheur, la sensation permanente d'inaccompli, de vide, la vie de tous les jours qui pèse et étouffe jettent le couple Jérôme – Sylvie dans une recherche inlassable mais sans but précis. Ils cherchent partout des signes qui soient susceptibles de leur assurer du moins, l'impression, que l'existence n'est pas absurde, que, quelque part, peut-être

¹ Dans *Un cabinet d'amateur*, qui présente, comme le titre l'indique, *l'Histoire d'un tableau*, l'action est centrée sur le tableau peint par Heinrich Kurz, pour un riche amateur, Hermann Raffke. Ironiquement, tous les tableaux de Raffke sont des faux, les imitations de Kurz sont donc les copies des copies. L'imitation ne comprend alors pas seulement la réalité mais aussi l'art et l'écriture.

dehors, à l'extérieur des murs de leur appartement, dehors, dans la rue, dans les magasins, dehors, dans un pays lointain, le contentement est possible.

Ils regardaient les autres manifestant avec des petites sourires crispés, cherchaient leurs amis, essayent de parler d'autre chose. Puis les cortèges se formaient, s'ébranlaient, s'arrêtaient. Du milieu de leur foule, ils voyaient, devant eux, une grande zone d'asphalte humide et lugubre, puis, sur toute la largeur du boulevard, la ligne noire, épaisse, des C.R.S. grillagées, passaient au loin (...). Mais non ; leur vraie vie était ailleurs, dans un avenir proche ou lointain, plein de menaces lui aussi, mais de menaces plus subtiles, plus sournoises : des pièges impalpables, des rets enchantés. (Perec, G., 2009 :87)

Il y a, donc, dans ce déplacement du regard qui glisse progressivement et presque de manière imperceptible, un changement de vision. Peu à peu, l'œil tout - voyant délègue ses pouvoirs vers les protagonistes de la narration dans une tentative de les transformer en acteurs, artisans de leur propre destin. Malheureusement, regarder tout simplement ne suffit pas. Ils restent en marges de leur vie, simples spectateurs « par la fenêtre », enregistrant l'aridité et le prosaïque d'un univers où rien ne se passe : « Peut-être rien n'avait-il changé. Il leur arrivait encore de se mettre à leurs fenêtres, de regarder la cour, les petits jardins, le marronnier, d'écouter chanter les oiseaux. D'autres livres, d'autres disques étaient venus s'empiler sur les étagères branlantes. Le diamant de l'électrophone commençait à être usé ». (Perec, G., 2009 : 90)

Le glissement du regard est aussi le glissement des temps verbaux sur un axe temporel dominé par le probable, l'hypothétique et l'arbitraire. Ce basculement permanent à tous les niveaux nous fait ressentir, une fois de plus, en tant que récepteurs du texte, la précarité et l'éphémère du désir d'être heureux des personnages, conjugué à leur course infernale entre les pays, les amis, les richesses, les objets et le travail. Comme Claude Burgelin l'affirme, « tout au long du texte, Jérôme et Sylvie attendent l'événement, la rupture » (Burgelin, C., 1990 : 47) ou autrement dit et pour paraphraser Perec ce qui se passe quand il ne se passe rien. Qu'il s'agisse de l'Histoire (la Grande, l'histoire des années soixante, de la guerre, des changements décisifs), du pays, de leur vie ou de l'essai permanent de trouver un travail qui leur apporte un peu de satisfaction, Jérôme et Sylvie, attendent et rêvent en permanence au changement.

La façon dont le regard pendule entre les instances du tissu textuel, son déplacement d'une dimension à l'autre, relatent et tracent en effet l'itinéraire des personnages. Le mouvement de va et vient, du dedans au dehors, de Paris vers la province, de France à l'étranger, de Tunisie à la métropole, marquent l'existence du couple et la construction du roman. Ensuite, l'œil se fixe sur la maison tunisienne aux « murs trop hauts », à chambres « immenses et glaciales » ainsi que sur les promenades et « les petits voyages » dans les rues envahies par la chaleur et la poussière. Les images se déroulent linéairement en imitant l'écoulement du temps, l'enchaînement de petits événements sans éclat et sans gloire. Même si, vers la fin du « film narratif » la quête du bonheur se déplace en même temps que l'œil, du champ de l'illusoire au champ du possible, l'irréel de l'hypothèse est remplacé par l'irréel d'un futur du déjà-vu et déjà-vécu.

Le sens des choses leur échappe parce qu'ils évitent de regarder de leurs propres yeux. A notre avis, la défaite du personnage et le bonheur manqué, viennent premièrement du fait qu'ils restent en marges de la vraie vie et des sentiments authentiques. Ou, comme Perec l'affirme, par l'intermédiaire d'une citation tirée de Marx qui met fin au roman, « le moyen fait partie de la vérité, aussi bine que le résultat. Il faut que la recherche de la vérité soit elle-même vraie ; la recherche vraie, c'est la vérité déployée, dont les membres épars se réunissent dans le résultat. » (Perec, G., 2009 : 158)

Références

- Bellos, D., *Georges Perec, une vie dans les mots*, Biographie, Ed. du Seuil, Paris, 1994 pour la version française.
- Burgelin, C., *Georges Perec par Claude Burgelin*, Les Contemporains, Seuil, Paris, 1990.
- Evrard, F., *Georges Perec ou la littérature au singulier pluriel*, Les essentiels Milan, Toulouse, 210.
- Perec, G., *Les Choses*, René Julliard, Paris, 2009
- Perec, G., *Un homme qui dort*, Ed Denoël, Paris, coll. Folio, 2010.
- Perec, G., *W ou le souvenir d'enfance*, Gallimard, coll. L'Imaginaire, Paris, 1975.
- Perec, G., *La Vie mode d'emploi*, Hachette, Paris, coll. Le livre de poche, 2009.
- Perec, G., *Un cabinet d'amateur*, Ed. du Seuil, coll. « La librairie du XXIème siècle », 1994.
- Reuter, Y., *L'analyse du récit*, Nathan, Paris, 2000.
- Reuter, Y., *Introduction à l'analyse du roman*, Nathan, Paris, 2000.

LE DOUBLE COUP DE FOUDRE DANS LE ROMAN LA VIE DE MARIANNE¹

Abstract: *Love at first sight, known as a novel symbol, operates most often as an engine within the sentimental prose. Many works analyse the love of first sight in a novel as a key-scene where the narrative chain is interrupted. Although many literary genres have exploited the scene of first sight – theatre, poetry – in the opinion of J. Rousset, the first meeting between the main characters belongs fully to the novel. The text of “La Vie de Marianne” offers two moments where the love at first sight shows its great importance being responsible of the entire narrative texture: the first occurrence is situated at the moment when Marianne and Valville meet each other for the first time, and the second belongs to the moment when Valville falls in love with Varthon. Both scenes are determined and supported by two types of different non-verbal indices: if the first scene is dominated by the seeing sign, the second one is built around the touch sense.*

Keywords: *love at first sight, first meeting, eye contact.*

Le coup de foudre était connu au XVIII^e siècle, mais pas encore comme le témoignage d'une *passion violente et soudaine*. Il traduisait alors la stupeur d'un événement inattendu, en général désagréable, qui générerait beaucoup de stupéfaction. A la fin du siècle, le “coup” avait déjà le sens d’“événement brutal et impressionnant”. On l’associa alors au domaine sentimental et aux émotions. La “foudre”, quant à elle, symbolisait la rapidité (“rapide comme l’éclair”), mais également le feu, qui au figuré prend le sens de “passion”. Le “coup de foudre”, en tant qu’émotion soudaine et violente ressentie à l’égard d’une personne ou d’une chose, n’est réellement apparu que vers la fin du XVIII^e siècle. Cette métaphore va décrire un amour soudain.

Les personnages du roman sentimental succombent souvent à un « coup de foudre ». Ils sont complémentaires et destinés l’un à l’autre du moment de/dès leur première rencontre. Donc le coup de foudre est inséparable à la première rencontre.

D’après l’opinion de Jean Rousset (1981 : 9), la scène de la première vue est fondée après une méthode classique et a une forme canonique : *Je le vis, je rougis, je palis à sa vue...* Cet exemple, nous offre la possibilité d’observer que l’indice visuel est responsable de la transformation intérieure qui se reflète à l’extérieur. Le corps est ainsi le porte-parole de ce qui se passe dans l’intérieur d’une personne marquée par un sentiment fort² à la première vue d’une personne dont il ou elle tombera amoureux/amoureuse.

Dans la prose sentimentale, le coup de foudre, qui a gagné le statut de symbole romanesque, fonctionne le plus souvent comme moteur de l’action. Beaucoup d’ouvrages³

¹ Adela Dumitrescu, Université “Constantin Brâncoveanu”, Pitești, adela_dum@yahoo.com

* Cet article représente la base de recherche d’un sous-chapitre de notre thèse de doctorat intitulée “Le paraverbal et le non-verbal dans le roman sentimental du XVIII^e siècle”

² Dominique Fernandez, cité par Jean Rousset dans *Leurs Yeux se rencontrèrent*, nomme ce sentiment fort déclenché pendant la première rencontre comme « stupeur initiale ».

³ Parmi les œuvres qui traitent le coup de foudre on remarque l’ouvrage de Jean Rousset, *Leurs yeux se rencontrèrent*, qui analyse la scène de la première vue.

analysent le coup de foudre dans le roman comme une « scène-clé à laquelle se suspend la chaîne narrative ». Bien que beaucoup de genres littéraires ont exploité la scène de la première vue – le théâtre, la poésie - selon J. Rousset, « la première rencontre appartient pleinement au roman » (*Ibidem* : 10).

Nous avons choisi le roman *La Vie de Marianne* de Marivaux comme support pour l'analyse du coup de foudre parce qu'il nous offre deux scènes où le coup de foudre étale sa portée étant responsable de toute la trame narrative: la première occurrence est signalée quand Marianne et Valville se rencontrent pour la première fois, la deuxième occurrence est située au moment où Valville tombe amoureux de Varthon. Les deux scènes sont déclenchées et régies par deux types d'indices différents : si la première reste en grandes lignes sous le signe du regard, la deuxième se construit autour du toucher. Ainsi avons-nous adopté le type d'analyse en parallèle pour ces deux séquences. Nous nous proposons d'analyser les deux occurrences en tenir compte des méthodes adoptées par Jean Rousset.

Rencontre Valville - Marianne

Le premier coup de foudre, entre Marianne et Valville représente le début d'une histoire d'amour entre les deux protagonistes. Valville tombe amoureux quand il rencontre une jeune femme belle et souffrante à la fois. Mais cet accident, n'est pas le seule responsable de ce coup de foudre ; les deux protagonistes s'étaient aperçus aussi dans l'église où leurs regards mutuels ont transmis des messages ambigües sans un contenu déterminé : « ce jeune homme m'examinait d'une façon toute différente », « il y avait quelque chose de plus sérieux qui se passait entre lui et moi », « du moins je le soupçonnais quelquefois, mais si confusément, que je n'aurait pu dire ce que je pensais de lui, non plus que ce que je pensais de moi ».

On peut dire que la rencontre entre les deux protagonistes comporte deux étapes : l'une dans l'église et l'autre à la sortie de l'église. Premièrement le seul moyen de communication entre Marianne et Valville est le non-verbal quand le dialogue muet de leurs regards nous fait assister à la naissance de l'amour.

Dans l'échange des regards entre les protagonistes, échange dominé par un climat d'indécision concernant la cible du regardé – regardant, nous remarquons l'importance de la durée des regards : si le regard de Marianne est court et fugitif caractéristique au coup d'œil – « mes yeux tombaient », celui de son partenaire textuel est plus long et même loquace, on pourrait dire – « Ce jeune homme, [...], m'examinait ».

Parmi les jeunes gens dont j'attirais les regards, il y en eut un que je distinguai moi-même ; et sur qui mes yeux tombaient plus volontiers que sur les autres ... et ne songeait qu'à le regarder. [...]

Ce jeune homme, à son tour, m'examinait d'une façon toute différente de celle des autres. [...]

Tout ce que je sais, c'est que ses regards m'embarrassaient, que j'hésitais de les lui rendre, et je les lui rendais toujours ; que je ne voulais pas qu'il me vît y répondre, et que je n'étais pas fâchée qu'il l'eût vu. (Marivaux, op.cit. :122)

Marianne regarde et est regardée d'un homme avec lequel elle commence un *échange*¹, trait essentiel de la rencontre qui va se dérouler. « Les modalités de l'échange varient selon la position des acteurs (proximité ou éloignement, champs libre ou entravé, présence où absence de tiers, etc...), selon les moyens de transmission disponibles et naturellement selon le désir, la crainte ou le refus d'entrer en relation. » (Rousset, J., *op.cit* : 18). Au moment de la première rencontre entre Valville et Marianne le moyen de la communication utilisé l'échange visuel ; les deux commencent un dialogue muet de regards que l'énonciatrice – protagoniste, instance discursive, verbalise ainsi: « distinguai », « mes yeux tombaient », « voir », « regarder » ; « m'examina » ; « ses regards », « rendre ».

L'accident que Marianne subit à l'issue de l'église rend les deux protagonistes face à face, en diminuant la distance entre les deux.

On me releva pourtant, ou plutôt on m'enleva, car on vit bien qu'il m'était impossible de me soutenir. Mais jugez de mon étonnement, quand, parmi ceux qui s'empressaient à me secourir, je reconnus le jeune homme que j'avais laissé à l'église. C'était à lui qu'appartenait le carrosse, sa maison n'était qu'à deux pas plus loin, et ce fut où il voulut qu'on me transportât.

Je ne vous dis point avec quel air d'inquiétude il s'y prit, ni combien il parut touché de mon accident. A travers le chagrin qu'il en marqua, je démêlai pourtant que le sort ne l'avait pas tant désobligé en m'arrêtant. Prenez bien garde à mademoiselle, disait-il à ceux qui me tenaient ; portez-la doucement, ne vous pressez point ; car dans ce moment ce ne fut point à moi à qui il parla. Il me semble qu'il s'en abstenait à cause de mon état et des circonstances, et qu'il ne se permettait d'être tendre que dans ses soins.

De mon côté, je parlai aux autres, et ne lui dis rien non plus ; je n'osais même le regarder, ce qui faisait que j'en mourais d'envie : aussi le regardais-je, toujours en n'osant, et je ne sais ce que mes yeux lui dirent ; mais les siens me firent une réponse si tendre qu'il fallait que les miens l'eussent méritée. Cela me fit rougir, et me remua le cœur à un point qu'à peine m'aperçus-je de ce que je devenais. (Marivaux, *op.cit*:123-124)

Notre héroïne –narratrice s'avère être une fine analyste du moindre mouvement du cœur. Elle nous fait connaître l'incertitude de ses sentiments, incertitude traduite par une hésitation générale : « je n'osais même le regarder [...] aussi le regardais-je, toujours en n'osant, et je ne sais ce que mes yeux lui dirent ».

La scène du premier coup de foudre nous présente le message amoureux des regards de Valville, qui détermine le rougissement de Marianne : « mais les siens me firent une réponse si tendre », « Cela me fit rougir ».

Le présent simple de la plupart des verbes – « on me releva », « on m'enleva », « on vit », « je reconnus », « ce fut », « je parlai », « ne lui dis rien », « dirent », « firent », « fit rougir », « me remua le cœur », « qu'à peine m'aperçus-je » - traduit la vitesse fulgurante de l'événement et l'immédiateté de ce sentiment.

¹ Terme emprunté de l'œuvre de Jean Rousset qu'il définit « comme toute espèce de communication, entre les partenaires, d'un message ... l'échange se fera par émission des paroles ou par production de signes non-linguistiques : regards, gestes, mimiques, attitudes, déplacements... », *op. cit.* : 44)

Le coup de foudre se caractérise aussi par l'apparition du sentiment d'amour. Au commencement, « la nouveauté de cet état » engendre des émotions contradictoires : « trouble », « plaisir », « peur », « menace », « effroi », « pudeur ». Selon J. Rousset, « c'est par le trouble, et les incertitudes du trouble que les écrivains du XVIII^e siècle, très attentifs à tout ce qui est commencement, notent la naissance de l'amour dans un cœur qui ne se connaît pas encore. » (Rousset, J., *op.cit.*:36). Puis notre l'héroïne-narratrice essaie de donner une définition originale de l'amour :

Car, en vérité, l'amour ne nous trompe point: dès qu'il se montre, il nous dit ce qu'il est, et de quoi il sera question; l'âme, avec lui, sent la présence d'un maître qui la flatte, mais avec une autorité déclarée qui ne la consulte pas, et qui lui laisse hardiment les soupçons de son esclavage futur. (Marivaux, *op.cit.* : 124)

Rencontre Valville – Varthon

Quand Marianne, Mme de Miran et Valville se rendent au couvent, ils assistent à l'évanouissement d'une jeune femme. Tous les trois sautent pour aider la belle Varthon, mais le plus touché par la scène est Valville dont les gestes d'amour troublent sa bien-aimée, Marianne.

À peine sortions-nous du nôtre, que nous vîmes ces deux dames descendre d'un parloir, d'où elles venaient d'avoir un moment d'entretien avec l'Abbesse.

On ouvrait déjà la porte du couvent pour recevoir la fille, qui, jetant les yeux sur cette porte ouverte et sur quelques religieuses qui l'attendaient, regarda ensuite sa mère qui pleurait, et tomba tout à coup évanouie entre ses bras. [...]

Cet accident, dont nous avons été témoins, Mme de Miran et moi, nous fit faire un cri, et nous nous hâtâmes d'aller à elles pour les secourir, et pour aider le laquais lui-même, qui avait bien de la peine à les empêcher de tomber toutes deux. [...]

Valville, ému de ce spectacle qu'il avait vu aussi bien que nous du carrosse où il était resté, oubliant qu'il ne devait pas se montrer, en sortit sans aucune réflexion, et vint dans, cette petite chambre. [...]

Sa tête penchait sur le chevet; un de ses bras pendait hors du lit, et l'autre était étendu sur elle, tous deux (il faut que j'en convienne), tous deux d'une forme admirable.

Figurez-vous des yeux qui avaient une beauté particulière à être fermés.

Je n'ai rien vu de si touchant que ce visage-là, sur lequel cependant l'image de la mort était peinte; mais c'en était une image qui attendrissait, et qui n'effrayait pas. [...]

Enfin avec ce corps délacé, avec cette belle tête penchée, avec ces traits, dont on regrettait les grâces qui y étaient encore, quoiqu'on, s'imaginât ne les y voir plus, avec ces beaux yeux fermés, je ne sache point d'objet plus intéressant qu'elle l'était, ni de situation plus propre à remuer le cœur que celle où elle se trouvait alors.

Valville était derrière nous, qui avait la vue fixée sur elle; je le regardai plusieurs fois, et il ne s'en aperçut point. J'en fus un peu étonnée, mais je n'allai pas plus loin, et n'en inférai rien.

Mme de Miran cherchait dans sa poche un flacon plein d'une eau souveraine en pareils accidents, et elle l'avait oublié chez elle.

Valville, qui en avait un pareil au sien, s'approcha tout d'un coup avec vivacité, nous écarta tous, pour ainsi dire, et se mettant à genoux devant elle, tâcha de

lui faire respirer de cette liqueur qui était dans le flacon, et lui en versa dans la bouche; ce qui, joint aux mouvements que nous lui donnions, fit qu'elle entrouvrit les yeux, et les promena languissamment sur Valville, qui lui dit avec je ne sais quel ton tendre ou affectueux que je trouvai singulier: Allons, mademoiselle, prenez-en, respirez-en encore.

Et lui-même, par un geste sans doute involontaire, lui prit une de ses mains qu'il pressait dans les siennes. Je la lui ôtai sur-le-champ, sans savoir pourquoi.

Doucement, monsieur, lui dis-je, il ne faut pas l'agiter tant. Il ne m'écoula pas, mais tout cela ne paraissait, de part et d'autre, que l'effet d'un empressement secourable pour la demoiselle; et il se disposait encore à lui faire respirer de cet élixir, quand la jeune personne, en soupirant, ouvrit tout à fait les yeux, souleva sa main que je tenais, et la laissa retomber sur le bras de Valville, qui la prit, et qui était toujours à genoux devant elle.

Ah ! mon Dieu, dit-elle, où suis-je? Valville gardait cette main, la serrait, ce me semble, et ne se relevait pas. (Marivaux, *op.cit.* : 430)

La soudaineté et la rapidité¹ de l'apparition du protagoniste masculin sont rendues par le passé simple des verbes de mouvement « sorti » et « vint » qui caractérisent les gestes précipités d'une personne inquiétée, dans notre cas, Valville. Les commentaires de la narratrice, Marianne, « oubliant qu'il ne devait pas se montrer » et « sans aucune réflexion » complètent le scénario d'un protagoniste « ému de ce spectacle ».

L'évanouissement, réaction fréquente des héroïnes (Julie, Claire, Manon, Adélaïde) des romans sentimentaux dans une situation de choc, soustrait symboliquement le personnage à l'effet terrifiant de ce qui se passe autour de lui. Les protagonistes perdent ainsi la faculté de s'exprimer ou celle de voir et d'entendre (« Elle ne vit plus »), comme la jeune Varthon, qui semble morte aux autres. Tout comme les larmes, l'évanouissement est une réaction réservée tant pour les héroïnes que pour les héros². Indice de faiblesse et sensibilité, l'évanouissement donne aussi l'occasion aux protagonistes d'être aidés, sauvés et pourquoi pas contemplés.

Dans cette deuxième scène du coup de foudre, le lecteur est le témoin d'un vrai et sincère portrait que Marianne –narratrice fait à sa rivale, Mlle Varthon. Malgré ses sentiments de jalousie, elle construit une caractérisation positive des bras « d'une forme admirable » qui est renforcée par la répétition « tous deux » et par le commentaire « il faut que j'en convienne ».

Le beau portrait de la jeune fille évanouie peut être caractérisé comme étant touchant: Varthon, qui paraît sans souffle, était si belle que « les laideurs de la mort » ne réussissaient pas à y mettre l'empreinte. « Ce corps délacé », « cette belle tête », « ces traits », « les grâces qui y étaient encore », « ces yeux beaux fermés » ont le rôle d'émouvoir, d'attirer et de garder captifs les regards des protagonistes à la scène, hommes et femmes à la fois. Les réactions immédiates se réfèrent toujours au même sentiment : l'évanouissement signifie l'effroi, la surprise et l'inquiétude. Ainsi codifié, le langage du

¹ Selon la théorie de Jean Rousset la *soudaineté* et la *rapidité* sont des éléments essentiels du coup de foudre

² Des Grieux, le protagoniste masculin du roman *Manon Lescaut* de l'Abbé Prévost, s'évanouit à cause de la séparation de sa bien-aimée.

corps remplace donc parfaitement la verbalisation des émotions, parce que chaque réaction renvoie à une émotion précise et permet, en tant que système sémiotique, une lecture transparente.

Après une réaction spontanée et immédiate – « Valville, ému de ce spectacle [...] oubliant qu'il ne devait pas se monter, en sortit sans aucune réflexion, et vint dans ce petite chambre » - survient une autre, dans laquelle le corps manifeste non pas une émotion particulière éprouvée par le personnage, mais plutôt constitue le reflet de son état d'âme. Ainsi, une des réactions les plus fréquentes est l'apathie. Celle-ci est aussi décrite par l'héroïne – narratrice, Marianne, qui observe le comportement de son amant à la vue de la jeune évanouie : « Valville était derrière nous, qui avait la vue fixée sur elle ; je le regardai plusieurs fois, et il ne s'en aperçut point ».

C'est un moment clé pour le déroulement ultérieur de l'intrigue. Ce temps fort¹ exprime effectivement la fin de la relation Marianne - Valville et la fascination annonçant le coup de foudre subi par Valville à la vue de la belle Varthon.

La description des gestes ou de la mimique remplace parfois dans les romans de Marivaux la verbalisation des sentiments et crée deux systèmes sémiotiques, où chaque émotion correspond toujours à un seul geste. Le premier, intentionnel, sert aux personnages à communiquer entre eux, et le deuxième, composé de gestes involontaires, a pour but d'exprimer les émotions des héros.

La scène du deuxième coup de foudre comporte à la fois des gestes volontaires et involontaires de la part du protagoniste masculin :

1. les gestes intentionnels de Valville sont pour aider la jeune fille évanouie :

Valville, [...], s'approcha tout d'un coup avec vivacité, nous écarta tous, pour ainsi dire, et se mettant à genoux devant elle, tâcha de lui faire respirer de cette liqueur qui était dans le flacon, et lui en versa dans la bouche. (Marivaux, op.cit. : 430)

2. les gestes involontaires de Valville trahissant ses émotions que seulement Marianne en comprend la signification : « *Et lui-même, par un geste sans doute involontaire, lui prit une de ses mains qu'il pressait dans les siennes.* »

Dans ce contexte, le contact physique produit des effets bouleversants tant sur l'objet de la passion, Varthon, que sur l'amante du protagoniste, Marianne, témoin des gestes tendres de son bien-aimé pour une autre. Si la première commence à répondre aux gestes du jeune homme - « elle entrouvrit les yeux, et les promena languissamment sur Valville », « souleva sa main que je tenais, et la laissa retomber sur le bras de Valville », Marianne essaie de « réveiller » son amant de cet état d'attendrissement : elle retraits la main de Varthon de celle de Valville et même lui parle en lui disant de ne pas agiter la jeune fille. Tous ses efforts sont en vain puisque son amant ne l'écoute pas et semble n'avoir des yeux que pour l'autre.

¹Cf. R. Barthes, „L'effet du réel” in *Communication*, no. 11, 1968, p.p 84-89. L'article est disponible sur <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm>, Consulté le 3 avril 2012

Roland Barthes attribue la dénomination de « temps forts » à certaines descriptions que dans le roman de Fraubert parlent sur le caractère du personnage et construisent pour le lecteur un support indispensable pour la compréhension *à priori* sur le devenir des protagonistes impliquées dans la trame narrative. Les temps forts = des moments descriptifs créant le vraisemblable l'effet du réel.

La conclusion est que la puissance du coup de foudre est si forte que personne / rien ne peut s'y opposer. Marianne ne peut empêcher la naissance d'amour entre son amant et l'autre femme et à son tour Varthon ne peut résister aux gestes et aux regards d'amour du Valville : elle tombe amoureuse de Valville lequel éprouve un coup de foudre pour la jeune femme.

Les deux scènes nous confirment la théorie de Jean Rousset selon laquelle « la rencontre est une naissance, la nouvelle naissance d'un sujet qui se découvre autre, qui advient à sa véritable existence » (Rousset, J., *op.cit.* : 78). Ainsi, l'orpheline Marianne accède au statut de fiancée du noble Valville et la sensible Varthon se transforme en l'amante secrète de Valville. Dans les deux cas l'effet du coup de foudre dépasse les limites de la scène et met en branle l'action du roman.

En même temps l'amour de Valville est trop rapide pour être constant ; dans les deux cas le protagoniste était engagé dans d'autres relations amoureuses (il était fiancé aussi quand il tombe amoureux de Marianne). L'infidélité du personnage masculin est caractérisée par Jean Rousset¹ de la manière suivante: « La longueur du sentiment est proportionnelle à la lenteur de sa naissance. »

Références

Barthes, R., „L'effet du réel” in *Communication*, no. 11, 1968, p.p 84-89.

Marivaux, *La Vie de Marianne*, Librairie Générale Française, Paris, 2007

Rousset, J., *Leurs Yeux se rencontrèrent, La scène de première vue dans le roman*, Librairie José Corti, Paris, 1981.

¹ Idem, *op. cit.*, p. 78

EXHIBITION VS. INTIMITÉ - L'IMAGINAIRE AMBIVALENT CHEZ ZOLA¹

Abstract: *The study presented here aims to investigate the game between exhibition and privacy in Zola's La Curée. The issue addressed was to see how the concept of "imaginary" can be illustrated in relation with both exhibition and privacy. After analyzing the space of the hothouse as a space providing all the necessary conditions for a growing privacy, we focus on the the living-room as a space of exhibition. A third space taken into account is the public space of the theatre which is basically a public, exhibition space; it is interesting to see how Zola deals with it to turn it into an introspection space of privacy.*

Keywords: *imaginary, exhibition, privacy.*

1. Le concept d'IMAGINAIRE

Concept caméléonique, ayant subi tout au long des années de multiples métamorphoses, l'« imaginaire » trouve ses origines au XIXe siècle lorsqu'il est mentionné pour la première fois par Maine de Biran dans son *Journal* (Biran, M., 1955 : 269) où l'on met en opposition ce qui est réel et ce qui est « imaginaire », c'est-à-dire lié à l'imagination.

Quant à lui, Daudet qualifie M. Joyeuse, personnage du *Nabab*, d'« imaginaire » - un être vivant dans un monde qui n'existe que dans son imagination. Villiers de l'Isle-Adam recourt plusieurs fois à ce terme dans son *Eve future* (l'Isle-Adam, V., 1986 : 763) en l'utilisant soit en opposition avec ce qui se rapporte à la raison, soit comme dénommant un espace sacré, intérieure à l'être, s'échappant à la raison et ouvrant la voie vers l'inconscient.

C'est Sartre qui opérera la transition de l'image à l'imaginaire à travers l'imagination. Chelebourg (Chelebourg, C., 2000 : 11) l'explique d'une manière très claire :

« Imaginer [...] c'est nier doublement la réalité puisque, d'une part, cela consiste à se retirer du monde sensible pour gagner un monde imaginaire et que, d'autre part, cela passe par la production d'images qui ne sont pas des choses, qui ne sont pas réelles, mais se réduisent au rapport de la conscience à l'objet ».

Cette argumentation implique deux étapes : 1. se retirer du monde réel, tel qu'il est perçu à travers les sens, dans un monde imaginaire ; 2. transposer la réalité en images en utilisant le filtre de la conscience, le produit ainsi obtenu étant différent de celui observable dans le monde réel. Nous pourrions donc synthétiser ces idées sur l'imaginaire qui serait donc composé des images irréelles étant les représentations filtrées par la conscience subjective de la réalité. Dans le texte littéraire qui fait l'objet de ces propos, l'imaginaire se rapporte aux images qui le manifestent et qui ont le rôle de produire sur le lecteur un certain effet qui ne saurait possible ou qui serait difficile à percevoir ou à interpréter sans ce que Jung appelle « inconscient collectif ».

¹ Corina-Amelia Georgescu, Université de Pitești, georgescu_c@yahoo.fr

Jung parlera donc d'*archétypes* comme éléments qui structurent l'inconscient collectif et Bachelard comprendra par imaginaire une déformation du réel, dans le sens de l'ouverture vers quelque chose de nouveau : « signifier autre chose, faire rêver autrement ». C'est donc ici l'explication de l'« image littéraire » qui sera mise sous le signe de l'altération subie par la réalité et exprimée au niveau du langage. Durand reprendra le concept d'« image » qui devient chez lui un symbole et, respectivement, d'« imaginaire » vu sous forme de trajet constitué d'images symbolique pour la manière de représenter le monde, manière influencée par le milieu et par les pulsions.

Nous nous proposons d'analyser le fonctionnement de l'image de la maison, image traditionnellement associée à l'intimité, peut devenir bivalente, se transférant du registre de l'intimité dans celui de l'exhibition, tout comme l'image du théâtre peut opérer un transfert inverse.

Le roman *La Curée*, par son sujet même (la relation entre une belle-mère, Renée, et son beau-fils, Maxime) fait penser tout de suite à l'intimité, une intimité recherchée, volée. Pourtant, le personnage féminin principal oscille tout le temps entre le désir de se cacher et celui de se représenter ; nous employons ce verbe en pensant au sens qu'il acquiert par rapport au théâtre. Ce qui étonne surtout c'est que le personnage transforme, transpose ou projette cette oscillation sur l'espace qu'il habite, espace qui se métamorphose soit en alcôve, soit en scène, selon que Renée est amante ou actrice principale.

D'ailleurs le narrateur fait allusion plusieurs fois, d'une manière plus ou moins directe à Renée l'actrice ou à Renée l'amante.

« Renée montait, et, à chaque marche, elle grandissait dans la place ; elle se demandait, avec ce doute des *actrices* les plus applaudies, si elle était vraiment délicieuse, comme on le lui disait. » (Zola, E., 1999 : 10)

« La jeune femme avait mis son *masque*. » (*ibidem* : 66)

« Renée avait souvent des besoins de *fanfaronnade*, des caprices de hardiesse brutale. Elle entraînait Maxime derrière un rideau, derrière une porte et l'embrassait, *au risque d'être vue*. » (*ibidem* : 101)

A gauche, Renée, la nymphe Echo, tendait les bras vers la grande déesse, la tête à demi tournée du côté de Narcisse, suppliante, comme pour l'inviter à regarder Vénus, dont la vue seule allume de terribles feux ; mais Narcisse, à droite, faisait un geste de refus, il se cachait les yeux de sa main et restait d'une froideur de glace. (*ibidem* : 120)

ou bien:

« Le lendemain, Renée s'éveilla tard d'un sommeil lourd et sans rêves. Elle se fit faire un grand feu, elle dit qu'elle passerait la journée dans sa chambre. C'était là son *refuge*, aux heures graves. » (*ibidem* : 74)

Se rapportant au régime nocturne (Durand) avec ses deux dominantes (de nutrition et copulative), le roman est construit sur l'image de l'emboîtement qui rayonne dans tous les sens ; la maison est celle qui intègre plusieurs espaces décrits attentivement dans la première partie du roman : les salons et le vestibule, les appartements de Renée et la serre, l'hôtel Béraud.

Nous choisirons plusieurs fragments pour illustrer comment le personnage investit l'espace de la serre avec les attributs de l'intimité et l'espace du salon avec les attributs de l'exhibition et de la représentation, par sa simple présence, cette métamorphose étant accomplie à travers l'imaginaire végétal développé par le narrateur.

2. La serre – espace de l'intimité

La serre est l'espace qui met en évidence le mieux l'idée d'intimité, qui favorise la sensualité du personnage féminin.

A leurs pieds, le bassin fumait, plein d'un grouillement, d'un *entrelacement* épais de racines, tandis que *l'étoile rose des Nymphéas* s'ouvrait, à fleur d'eau, *comme un corsage de vierge*, et que les Tornélia laissaient pendre leurs broussailles, pareilles à des *chevelures de néréides* pâmées. Puis, autour d'eux, les Palmiers, les grands Bambous de l'Inde se haussaient, allaient dans le cintre, où ils se penchaient et *mêlaient* leurs feuilles avec des attitudes chancelantes *d'amants lassés*. Plus bas, les Fougères, les Ptérides, les Alsophila étaient comme *des dames vertes*, avec leurs larges jupes garnies de volants réguliers, qui, muettes et immobiles aux bords de l'allée, *attendaient l'amour*. [...] Et les Bananiers, pliant sous les grappes de leurs fruits, leur parlaient des *fertilités grasses* du sol, pendant que les Euphorbes d'Abyssinie, dont ils entrevoyaient dans l'ombre les cierges épineux, contrefaits, pleins de bosses honteuses, leur semblaient suer la sève, le flux débordant de cette *génération de flamme*. Mais, à mesure que leurs regards s'enfonçaient dans les coins de la serre, l'obscurité s'emplissait d'une *débauche* de feuilles et de tiges plus furieuse : ils ne distinguaient plus, sur les gradins, les Marenta douces comme du velours, les Gloxinia aux cloches violettes, les Dracéna semblables à des lames de vieille laque vernie ; c'était *une ronde d'herbes vivantes qui se poursuivaient d'une tendresse inassouvie*. Aux quatre angles à l'endroit où des rideaux de lianes ménageaient des berceaux, leur rêve charnel s'affolait encore, et les jets souples des Vanilles, des Coques du Levant, des Quisqualus, des Bauhinia étaient les *bras interminables d'amoureux* qu'on ne voyait pas, et qui allongeaient *éperdument* leur *étreinte*, pour amener à eux toutes les joies éparées. *Ces bras* sans fin pendaient de lassitude, se nouaient *dans un spasme d'amour*, *se cherchaient*, *s'enroulaient*, comme pour *le rut* d'une foule. C'était *le rut immense de la serre*, de ce coin de *forêt vierge* où flambaient les verdure et les floraisons des tropiques. (Zola, *op.cit.* : 88)

Une fois dans la serre, les personnages principaux ont l'air de s'effacer doucement, projetés sur le fond du spectacle des plantes qui s'entrelacent en faisant l'amour pour assouvir leurs désirs ; en fait, toutes les actions des êtres sont presque reportés sur les plantes qui parcourent toutes les étapes de l'amour, de l'innocence à la passion et à la débauche. Ce qui au départ rappelle la pureté virginale (les Nymphéas s'ouvrant comme le corset d'une vierge) et l'impatience des nuits d'amour (*des dames vertes qui attendaient l'amour*) se transforme en *tendresse inassouvie*, en *étreinte* et en *débauche* pour culminer avec des *spasme d'amour*. Tout ce rituel d'amour des végétaux reproduit euphémistique l'acte sexuel des humains. On y fait référence à la fertilité, à la terre comme emblème de la fertilité, mais en fait, c'est du couple qu'il s'agit. On emploie le terme « rut » quant à la serre (le rut de la serre), tandis que ce terme est utilisé lorsqu'il s'agit des animaux ; il réussit à regrouper végétal, animal et humain sous le signe de la passion folle de cette « nuit de nocces de la terre ». Le passage du végétal à l'humain est fait graduellement, à l'aide des images parallèles et des connotations subtiles : la sève passe des arbres aux gens et les verbes employés sont suggestifs (monter, pénétrer, entrer). Le mouvement imitatif est ainsi à peine perçu et perceptible ; les sons eux aussi reproduisent en écho le bruits des plantes faisant l'amour (*soupirs d'extase*, *cris étouffés de douleur*, *rires lointains*). L'assouvissement et l'épuisement des amants a pour correspondant un tremblement du sol.

La sève qui montait aux flancs des arbres les pénétrait, eux aussi, leur donnait des désirs fous de croissance immédiate, de *reproductions* gigantesque. *Ils entraient dans le rut de la serre*. C'était alors, au milieu de la lueur pâle, que des visions les hébétaient, des cauchemars dans lesquels *ils assistaient longuement aux amours des Palmiers et des Fougères* ; les feuillages prenaient des apparences confuses et équivoques, que leurs désirs fixaient en images sensuelles : des murmures, des chuchotements leur venaient des massifs, voix pâmées, *soupirs d'extase, cris étouffés de douleur, rires lointains*, tout ce que leurs propres baisers avaient de bavard, et que l'écho leur renvoyait. Parfois ils se croyaient secoués par un *tremblement du sol*, comme si la terre elle-même, dans *une crise d'assouvissement*, eût éclaté en *sanglots voluptueux*. (Zola, E., 1999 : 88)

Sous le signe de l'intimité, l'humain s'efface et Renée et Maxime se sentent presque assimilés par la terre et par la végétation qui les anéantit comme êtres, les réduit et les condamne en quelque sorte à la fertilité. Cette réduction de l'être au végétal, à la végétation (dans tous les sens du mot) anticipe sur la nature périssable, éphémère de la relation de Renée avec Maxime, ainsi que sur sa fin.

L'allusion aux néréides, nymphes marines, est un motif qui parcourt tout le roman, d'un bout à l'autre, se retrouvant lié aux plantes féminisées ainsi pour acquérir les attributs de la fertilité, aux décorations du salon de la résidence des Saccard, ainsi qu'à Renée elle-même qui est d'abord comparée à une nymphe et qui joue le rôle d'Echo ultérieurement dans la représentation finale des amours de celle-ci pour Narcisse.

3. Le salon – espace de l'exhibition

L'imaginaire végétal n'est pas une caractéristique de l'intimité ; lorsqu'elle s'affiche, lorsqu'elle se montre, Renée prolonge les images végétales : la couleur verte de sa tunique, les *touffes de violettes, les bouquets de violettes, les guirlandes de lierre, la branche de lierre*. Elle est comparée à une nymphe et ses vêtements sont ceux d'une baigneuse. Ce moment où elle s'offre le monde comme une fleur est mis sous le signe du végétal et de l'aquatique, mais aussi sous le signe d'une féminité débordante ; tout son corps semble mis à l'exposition : le corsage, les seins, les bras, les épaules, la gorge. Cette nudité est dite et redite (*nue, nudité*) et les épithètes (*adorable, royale, magnifiques*) montrent un certain désir de se laisser voir et admirer ; son arrêt au seuil équivaut à une pose d'une actrice qui attend d'être photographiée. Les textiles sont assimilées analogiquement à l'eau, acquérant ainsi les propriétés de celle-ci : la capacité de couler, la transparence ; le verbe « glisser » est pertinent pour cet aspect.

Quand Renée entra, il y eut un murmure d'admiration. Elle était vraiment divine. Sur une première jupe de tulle, garnie, derrière, d'un flot de rubans, elle portait une tunique de satin vert tendre, bordée d'une haute dentelle d'Angleterre, relevée et attachée par de grosses *touffes de violettes* ; un seul volant garnissait le devant de la jupe, où des *bouquets de violettes*, reliés par des *guirlandes de lierre*, fixaient une légère draperie de mousseline. Les grâces de la tête et du corsage étaient adorables, au dessus de ces jupes d'une ampleur royale et d'une richesse un peu chargée. Décolletée jusqu'à la pointe des seins, les bras découverts avec *des touffes de violettes* sur les épaules, la jeune femme semblait sortir toute nue de sa gaine de tulle et de satin, pareille à une de ces nymphes dont le buste se dégage des *chênes sacres* ; et sa gorge

blanche, son corps souple, était déjà si heureux de sa demi-liberté, que le regard s'attendait toujours à voir peu à peu le corsage et les jupes glisser, comme le vêtement d'une baigneuse folle de sa chair. Sa coiffure haute, ses fins cheveux jaunes retroussés en forme de casque, et dans lesquels courait *une branche de lierre*, retenue par un *noeud de violettes*, augmentaient encore sa nudité, en découvrant sa nuque que des poils follets, semblables à des fils d'or, ombravaient légèrement. [...] Et elle resta ainsi quelques secondes sur le seuil, debout dans sa toilette magnifique, les épaules moirées par les clartés chaudes. (Zola, E., 1999 : 11, 13)

Ce fragment où l'on voit Renée s'exposer chez elle, dans le salon de sa maison, où tout le monde attend de la regarder avec la même impatience qu'elle manifeste de se laisser regarder a un contrepoint à la fin du roman ; il est facile de mettre en relation les deux fragments car ils se réfèrent à une nymphe. D'ailleurs, celui-ci est le mot-clé.

« A gauche, Renée, la nymphe Echo, tendait les bras vers la grande déesse, la tête à demi tournée du côté de Narcisse, suppliante, comme pour l'inviter à regarder Vénus, dont la vue seule allume de terribles feux ; mais Narcisse, à droite, faisait un geste de refus, il se cachait les yeux de sa main et restait d'une froideur de glace. » (Zola, E., *op.cit.* : 120)

Pourtant, tandis que dans le premier fragment, Renée est comparée « à une de ces nymphes » (l'emploi de l'indéfini étant très claire), le deuxième nous fait voir la nymphe Echo, cette nymphe sur laquelle la légende raconte que, tombant amoureuse de Narcisse et étant méprisée par celui-ci, se réfugie dans une grotte et meurt. Si on pense au destin de Renée qui revient chez son père dans le château presque sinistre de son enfance où le soleil n'entrait que très peu et qui s'y éteint, l'analogie est à peu près parfaite. Pourquoi pas parfaite tout simplement ? Parce que Echo laisse derrière une voix qui la rappelle, tandis que Renée n'en laisse rien, comme si elle n'avait jamais existé.

En fait, entre la première exhibition de Renée et la dernière il y a plus d'une différence. Nous y faisons référence à une question liée à l'identité du personnage : le premier fragment affiche Renée, une femme sûre d'elle et qui étonne par sa beauté ; elle n'y joue que son propre rôle, elle n'est personne d'autre qu'elle-même. A la fin du roman, Renée s'abolit et elle est remplacée par la nymphe Echo ; elle est dépourvue d'identité au long de cette histoire ou personne ne la veut plus pour ce qu'elle est : le refus est définitif lorsque Narcisse affiche « une froideur de glace » et ne veut ni même la regarder.

L'idée de théâtre est importante dans le roman car « le théâtre est un sacerdoce, un lieu où le collectif s'apaise dans l'intime. [...] De plus, il s'avère que le théâtre est un lieu propre à l'introspection et à la confrontation avec ses peurs les plus profondes. » (Labeille, 2008 : 7)

Pourtant, la présence du théâtre n'est pas limitée à cette représentation qui, placée vers la fin du roman, équivaut à une représentation d'adieu de l'actrice principale. L'importance du théâtre comme élément qui joue entre l'exhibition et l'intimité est évidente dans la séquence qui montre Renée en tant que spectatrice.

4. Le théâtre – de l'exhibition à l'intimité

La pièce de théâtre à laquelle Renée assiste en tant que spectatrice n'est autre que *Phèdre*. C'est justement l'histoire d'une femme qui, pendant l'absence de son mari, Thésée, tombe amoureuse du fils de celui-ci, Hippolyte. On pourrait dire que Renée assiste à sa propre histoire ; c'est pour cela qu'elle éprouve une « émotion particulière ».

Mais la Ristori, avec ses fortes épaules secouées par les sanglots, avec sa face tragique et ses gros bras, remuait profondément Renée. Phèdre était du sang de Pasiphaé, et elle se demandait de quel sang elle pouvait être, elle, *l'incestueuse des temps nouveaux*. Elle ne voyait de la pièce que cette grande femme traînant sur les planches le crime antique. Au premier acte, quand Phèdre fait Oenone la confidence de sa tendresse criminelle ; au second, lorsqu'elle se déclare, toute brûlante, à Hippolyte ; et, plus tard, au quatrième, lorsque le retour de Thésée l'accable, et qu'elle se maudit, dans une crise de fureur sombre, elle emplissait la salle d'un tel cri de passion fauve, d'un tel besoin de volupté surhumaine que la jeune femme sentait passer sur *sa chair chaque frisson de son désir et de ses remords*. [...] Mais Renée, quand le vieux parla, *ne regarda plus, n'écoula plus*. Le lustre *l'aveuglait, les chaleurs étouffantes* lui venaient de toutes ses faces pâles tendues vers la scène. *Le monologue continuait*, interminable. *Elle était dans la serre*, sous les feuillages ardents, et elle rêvait que son mari entrait, la surprenait aux bras de son fils. *Elle souffrait horriblement, elle perdait connaissance*, quand le dernier rôle de Phèdre, repentante et mourant dans les convulsions du poison, lui fit rouvrir les yeux. *La toile tombait. Aurait-elle la force de s'empoisonner, un jour ?* (Zola, E., 1999 : 99)

Le fragment reproduit superpose deux espaces : l'espace de la salle de spectacle qui est normalement un espace de l'exposition, envisagé ainsi surtout par les moeurs du XIXe siècle et la serre qui vient éliminer l'espace de la salle de spectacle et celui de la scène pour s'insérer à leur place. Renée vit à la frontière des deux espaces en faisant de nombreux va-et-vient entre eux. Si, au début, Renée se laisse impressionner par la Ristori en tant qu'actrice, elle sort peu à peu du monde de la scène et de la salle pour se confronter avec son monde intérieur. Ce parallèle est accompli à l'aide du discours indirect libre qui accentue l'émotion ; Renée devient une incestueuse moderne qui se pose des questions sur ses origines. Après ce premier pas d'évasion, la jeune femme assiste à la pièce jusqu'au quatrième acte lorsqu'elle s'identifie de nouveau à Phèdre par « chaque frisson de [...] désir et de [...] remords ». C'est à ce point-ci que Renée commence à s'isoler dans elle-même ; le blocage des sensations (elle ne regarde, ni n'écoute) indique l'impossibilité de communiquer avec l'extérieur, s'enfermant dans sa propre intimité et la sensation d'étouffement (« les chaleurs étouffantes ») suggère une morte apparente ; en fait, il s'agit d'une « mort » de Renée dans l'espace public où elle n'existe plus associée à une projection métaphorique dans ses propres ténèbres intérieures où elle retrouve l'espace de la serre qui est l'espace de son intimité. L'emploi de l'imparfait pour deux actions en train de se dérouler sur deux plans différents de la réalité, la réalité extérieure (« Le monologue continuait ») et la réalité intérieure (« Elle était dans la serre »), ainsi que la simple juxtaposition, sans verbe introductif, sans conjonction, des deux éléments montrent une superposition parfaite des deux plans. Le narrateur met fin à ce jeu sur un double registre au moment où Renée ouvre ses yeux en reprenant consciemment le contact avec la réalité de la salle de spectacle ; ce moment représente une forme de résurrection et de retour de l'intimité à l'exhibition.

Pourtant, la fin du fragment joint, cette fois-ci d'une manière entièrement consciente, deux éléments faisant partie chacun des deux niveaux différents : le rideau qui tombe et la question de Renée posée à elle-même : « Aurait-elle la force de s'empoisonner, un jour ? »

Certains chercheurs affirment même que pour Renée le monde intérieur, celui où elle se transpose, où elle se projette, serait le monde réel :

Le personnage se trouve transporté dans un monde parallèle, son monde réel, c'est-à-dire la serre dans laquelle Renée s'est adonnée à ses folles amours. Tel un prêche, le récit dramatique fait fonction de révélateur. Le théâtre dans sa dimension représentative fondée sur l'artifice, mais aussi dans sa réception se construit donc comme un secret, qui, percé au jour, dévoile des aspects cachés. (Labeille, V., 2008 : 8)

Ce qui est tout à fait clair, c'est que le théâtre permet cette évasion, cette rétrospection ce catharsis virtuel accompli par la question que Renée se pose à la fin de la pièce.

5. Conclusions

Dans *La Curée*, on associe la figure de Renée avec plusieurs types d'espaces dont, parmi les espaces les plus fréquents on compte la serre et le salon. Si le premier appartient au paradigme des espaces privés et le deuxième appartient à celui des espaces publics, le lecteur se voit confronter avec un troisième espace qui, en dépit du fait qu'il n'est mentionné qu'une seule fois, il acquiert une importance capitale pour le roman ; il s'agit de la salle de spectacle. A la différence de la serre qui correspond à l'intimité et au salon qui est l'endroit de l'exhibition par excellence, la salle de spectacle comporte une dimension ambiguë : espace de l'exhibition, elle devient par le pouvoir d'introspection de la pièce représentée un espace qui favorise le retour vers soi, vers l'intimité.

Soit qu'il s'agisse d'intimité, soit qu'il s'agisse d'exhibition, le roman est dominé par la présence constante de l'imaginaire végétale qui prouve son ambivalence : il est caméléonique, étant présent soit en association avec les moments d'intimité, soit en association avec les moments de l'exhibition. Pour le roman, la végétation et sa présence tissent une sorte de lierre qui s'étend, qui débordent et qui acapare presque tout : récit, personnages et lecteur.

Références

- Biran, M. (de), *Journal II, 1er janvier 1817-17 mai 1824*, Neuchâtel, La Baconnière, 1955
Chelebourg, C., *L'Imaginaire littéraire. Des Archétypes à la poétique du sujet*, Nathan, Paris, 2000
Labeille, V., "Le théâtre dans le roman: les éléments de mise en place d'un mystère", 2008, *Post-Scriptum.ORG*, Automne, no 8
Villiers de l'Isle-Adam, A. (de), *L'Eve future in Oeuvres complètes I*, Gallimard, Paris, 1986
Zola, E., *La Curée*, Association des Bibliophiles Universels (ABU), 1999.

MES DEPARTS (PANAÏT ISTRATI) — LE MIRAGE DE L'ESPACE ETRANGER¹

Abstract: *Panaït Istrati is a passionate writer and reader, a rover and a dreamer, who envisages foreign lands as a challenge and an adventure. His delightful journey turns out to be for him a life with a new beginning, challenging him to exceed the spatial, national and linguistic boundaries, which might have been an impediment for him in creating his cosmopolitan identity. His autobiographical narrative has a poetic dimension, found in Mes Départs that presents his experiences and hence the evolution of the author's alter-ego character in a blend of reality and imagination, that appeals to the readers persuading them into wanting to find out more about new places. Having a talent for foreign languages and a love for the feeling of freedom, the narrator repudiates violence and constraints. He chooses to leave Romania to go to France; however, his unsuccessful attempt allows him to discover more about other countries. Failing to get to France did not deter him but strengthened the belief he held of France as an Utopian Ideal and affirm him as a writer.*

Keywords: *space, foreign countries, identity.*

1. Quelques références biobibliographiques

Dans cet article, nous nous proposons de toucher le thème de l'espace étranger dans le contexte de l'exil, thème déclencheur de débats complexes vis-à-vis de la culture et l'identité des Roumains vivant dans un autre pays et réservant « à un autre langage leurs pensées intimes » (Green, 1987 : 175). Il se pose alors aussi un problème de contact avec l'altérité. Notre étude de cas, partie intégrante d'une recherche plus ample sur l'espace identitaire francophone, vise la personnalité de Panaït Istrati, créateur d'une œuvre réaliste, sensible, à caractère oral, relatant des histoires originales et fascinantes, inspirées de ses errances.

Né à Braïla, en 1884, Istrati a eu une vie tourmentée, en expérimentant la pénurie et ses répercussions. Dès l'âge de douze ans, il a gagné seul sa vie. Nourri par des rêves et des lectures, attiré du grand large, des territoires lointains, il s'est lancé alors dans de longues voyages sur les routes du Levant : la Grèce, la Turquie, la Syrie, le Liban, l'Égypte. Dans la préface de *Kyra Kyrlina*, Romain Rolland parlait d'Istrati en mettant l'accent sur le « démon de vagabondage » qui le possédait et sur son « besoin dévorant de connaître et d'aimer » (Istrati, 2006 : 45). Dénué de tout, « il emmagasin[ait] un monde de souvenirs et souvent tromp[ait] sa faim en lisant voracement, surtout les maîtres russes et les écrivains d'Occident » (*Ibidem*). En 1913, il a découvert la terre française qu'il croyait idéale. Déçu et sans apprendre la langue, il est rentré en Roumanie une année plus tard. Pendant la Première Guerre, en Suisse — connue comme « refuge de tous les proscrits de l'Europe » (Jutrin-

¹ Brîndușa-Petronela Ionescu, Université « Alexandru Ioan Cuza » de Iași, brindusapi@yahoo.fr
L'article est réalisé dans le cadre du Projet « Idées » 2011/ n° 218, *L'Espace identitaire dans la littérature francophone contemporaine*, financé par CNCS-UEFISCDI.

Klener, 1970 : 110) —, il a commencé à apprendre véritablement le français et en quelques années il a réussi à la maîtriser assez bien pour l'« adopter » en tant que langue littéraire.

Le départ d'Istrati en littérature est dû à Romain Rolland, qui, trouvant en lui la promesse d'un écrivain, lui a donné confiance, le motivant à canaliser son souffle créateur afin de concrétiser l'œuvre qu'il portait en lui (Istrati, Rolland, 1984 : 90). Ainsi encouragé, Istrati a publié en 1923-1924 le roman *Kyra Kyralina*, qui, avec *Oncle Anghel*, *Présentation des haïdoucs* et *Domnizza de Snagov*, formait le cycle des *Récits d'Adrien Zograffi*. Le succès immédiat du premier roman a permis à l'auteur de s'affirmer sur la scène littéraire française. La critique du régime soviétique dans le compte-rendu du voyage entrepris dans le territoire russe (*Vers l'autre flamme*, 1927-1929) a détruit cependant son prestige littéraire, Istrati étant blâmé et dénigré par la presse de gauche. Ne trouvant plus la place, il a flâné de Roumanie en France, ensuite en Egypte et de nouveau en Roumanie. L'existence de l'écrivain vagabond paraissait désormais compromise : en 1935, les Éditions Roumaines Rieder ont fait faillite, arrêtant de le payer pour ses droits d'auteur ; il a dû alors gagner son existence en lisant divers manuscrits pour une maison d'édition populaire. Dans une Europe qui obligeait à opter pour le fascisme ou le communisme, Istrati s'est avéré être « l'homme qui n'adhère à rien », ce qui a mené à son échec. Malade et seul, il est mort à Bucarest le 16 avril 1935. Après quinze ans d'interdiction, en 1957, on a recommencé la publication de son œuvre en Roumanie.

Le texte qui constitue notre point d'intérêt pour cet article, *Mes Départs*, a été rédigée en 1927, en France, à Saint-Raphaël, faisant partie, à côté de *Codine*, *Mikhaïl* et *Le Pêcheur d'éponge*, du cycle *La Jeunesse d'Adrien Zograffi*. Dans ce récit autobiographique à dimension poétique, le personnage-narrateur *alter ego* de l'auteur évoque les moments décisifs de son existence, les étapes de son choix, son évolution, dans un mélange de réel et imaginaire, charmant le lecteur et lui donnant envie de connaître de nouveaux espaces. Il n'est pas décrit physiquement et son nom, Panaït, est cité une seule fois (Istrati, 2011 : 51). Notre approche vise deux directions : la première se penche sur les images forgées par le narrateur sur un espace étranger idéal avant de quitter le pays, la deuxième révèle ses errances et le contact direct avec l'étranger, avec l'altérité.

2. L'espace étranger — l'hégémonie du mirage

Né, comme Istrati, d'un père grec et d'une mère roumaine, blanchisseuse, le personnage-narrateur est au début du texte un adolescent qui renonce à poursuivre ses études pour devenir serveur dans une taverne, dans le but d'aider sa mère veuve. Mécontent de la vie qu'il mène à Braïla, en même temps épris de grand air et de liberté, le jeune homme rêve de quitter le pays, de trouver ailleurs sa place.

L'espace a toujours constitué un élément essentiel dans l'affirmation, la revendication ou l'interrogation identitaire, se produisant souvent une coïncidence entre l'idée de territorialité (Di Méo, 1998) et l'identité de l'individu. Pour Panaït, l'espace roumain ne correspond plus à son être et à ses ambitions ; un désir d'atteindre l'espace grec, auquel il se sent appartenir par son père (par le sang à moitié grec qui lui coule dans les veines), fleurit sans son cœur et sa pensée. L'Italie, l'Égypte, la Turquie et finalement la France suivent, après la Grèce, dans ses projets. Nous constatons ainsi la disparition

graduelle d'un espace central stable, absolu auquel il puisse se référer ; ses illusions provoquent une dislocation de la centralité spatiale, un remplacement de la terre roumaine par une autre, étrangère, dans le processus personnel de développement identitaire. Par là, territoire natal et identité ne coïncident plus. En outre, se rapportant sans cesse à son origine grecque, par filière paternelle, et à des projets futurs de voyages, son identité évolue et se construit par paliers temporels différents, en reliant passé, présent et avenir (Vinsonneau, 1997). Cette idée d'évolution dynamique assure le contenu symbolique de chaque espace (natal ou étranger) et implicitement le changement des valeurs identitaires. Intéressée par les origines de l'individu et par ses ancrages identitaires, Elsa Ramos établit trois types de trajectoires d'identification spatiale. Elle situe ainsi d'un côté les « enracinés » qui, disposant d'un patrimoine familial, sont bien attachés à leur espace social d'origine. D'autre côté, les « éloignés », sans un important patrimoine à transmettre, se distinguent par leurs ancrages mobiles. Dernièrement, les « détachés », souvent des intellectuels, sans se projeter de manière précise dans un endroit, trouvent leur place partout (Ramos, 2006) et nulle part. Le protagoniste de *Mes Départs* se situe entre les « éloignés » et les « détachés », se rapportant à plusieurs espaces (roumain, grec, français) croyant trouver n'importe où sa place, mais n'appartenant effectivement à aucun d'entre eux.

Avant de quitter véritablement le pays, Panaït construit son parcours existentiel suivant un mirage de l'espace étranger, nourri par des livres et des illustrations. En guise d'exemple, nous citons les pensées du jeune homme pendant ses flâneries dans les rues du quartier grec Karakioï : « [J]e m'imaginai sur les rives du Bosphore, ce fatidique éden que je désirais si ardemment connaître et dont je m'étais fait une image à moi d'après des photos et des estampes. » (Istrati, *op. cit.*, 2011 : 10). Cet ailleurs, perçu du bord du Danube, semble magnifique, habité de gens merveilleux et hospitaliers. Les illusions le transforment en un étranger dans son propre pays, en sujet d'un exil intérieur. « Étrangement, l'étranger nous habite, constate en plus Julia Kristeva : il est la face cachée de notre identité, l'espace qui ruine notre demeure » (Kristeva, 1988 : 1) et provoque « [u]ne blessure secrète, souvent inconnue de lui-même, [qui] propulse l'étranger dans l'errance » (*Ibidem* : 2). C'est exactement ce qui se passe avec Panaït, pour lequel le voyage acquiert la signification d'un départ dans la vie ; « Il n'y a que chez les étrangers que l'on apprenne à devenir un homme », considère-t-il (Istrati, *op. cit.*, 2011 : 7).

Le premier espace étranger à atteindre est la Grèce, qui attire le personnage avec une force mystérieuse, par ses habitants « plus généreux que les Roumains » (*Ibidem* : 8) et sa « langue [...] irrésistible [...], la langue de [son] père » (*Ibidem* : 30). Assoiffé ainsi d'établir des rapports avec l'altérité, avec les « autres », il s'embauche chez un patron grec, Kir Léonida, dans la taverne duquel il découvre et assouvit son goût des langues. « J'aimerais aujourd'hui apprendre toutes les langues de la terre [...] » (*Ibidem* : 14), avoue Panaït. Il apprend assez vite le grec et se passionne pour la lecture et l'écriture. Les livres ne font que lui augmenter le désir de partir, mais aussi lui créer une image fautive, idéalisée de l'espace étranger. Le capitaine Mavromati l'encourage lui aussi à courir la terre à la recherche de sa place et lui offre en cadeau un dictionnaire, véritable « bible » et ouverture vers le monde. À partir de ces jours-là « la vie commença d'avoir un sens » (*Ibidem* : 33) pour lui.

L'élément spatial symbolique marquant le lien entre Panaït et les pays auxquels il rêve est représenté par le Danube : c'est devant l'eau du fleuve qu'il aime rêver, qu'il découvre la littérature ; c'est aussi la voie par laquelle il quitte Braïla pour gagner le monde. Traverser le fleuve c'est « franchir une frontière, c'est quitter l'espace intime et familier où l'on est à sa place pour pénétrer dans un horizon différent, un espace étranger, inconnu, où l'on risque, confronté à ce qui est autre, de se découvrir sans lieu propre, sans identité » (Vernant, 2004 : 179). Ne pensant aux conséquences, le jeune homme est convaincu de la nécessité de son départ comme unique moyen d'arriver à la maturité, de s'enrichir spirituellement. Dans cette atmosphère illusoire prend fin les deux premières parties du récit d'Istrati.

3. « Pour atteindre la France » — une vie d'errance

Les voyages mouvementés de Panaït, sa « vie de vagabond novice à l'étranger » (Istrati, *op. cit.*, 2011 : 53) sont décrites dans la troisième partie du livre, dédiée à Charlie Chaplin — le créateur d'un autre grand vagabond, Charlot (*Ibidem* : 50) — et séparée du reste du récit par une ellipse narrative de quelques années.

Le héros expérimente le statut d'allogène, d'émigré. Son auto-exil, de nature culturelle et linguistique, mais aussi sociale et politique, entraîne un sentiment d'exclusion et de non-intégration ou d'intégration partielle. Prolongé, ce type de déplacement mène au dépaysement ; l'exilé perd ses repères identitaires originels et, tout en se réorientant dans l'univers encore inexploré, compense la perte subie par un gain linguistique et culturel. Les réalités qu'il doit explorer et conquérir contiennent pourtant une dose d'indéchiffrable, marquant l'existence du personnage, voire même, plus tard, le langage de son écriture. Sans appartenir à un seul espace ou à un seul groupe social, Panaït se ressourcement constamment de chaque aire territoriale qu'il connaît et habite, de toute expérience socio-spatiale, arrivant à cimenter une identité « interactive » et « multiple » (Di Méo, 2008), propre à une personne libre, mobile, qui veut échapper à la contrainte identitaire territoriale et rompre avec toute forme de totalitarisme.

Le contact avec l'Orient déclenche un nouveau rêve pour le héros d'Istrati, celui de gagner la France — ce lieu symbolique, qui, dans les yeux des écrivains idéalistes et des vagabonds aspirant à une vie meilleure, apparaît comme équivalent de la liberté totale. Un sentiment d'optimisme accompagne l'illusion, dont l'accomplissement n'est pas toujours le but suprême ; son existence suffit parfois à nourrir l'espoir, à donner un sens à la vie :

Pour atteindre la France — qui a toujours été regardée par l'Orient comme une amante idéale — nombre de vagabonds rêveurs se sont éperdument lancés à son appel, bien plus qu'à sa conquête, mais la plupart, mes meilleurs, ont laissé leurs os avant de l'avoir connue, ou après, ce qui revient au même. Car il n'y a de beauté que dans l'illusion. Et qu'on atteigne ou non le but de sa course, l'amertume a presque le même goût dans les deux cas. Les fins se valent toujours. Ce qui importe, pour l'homme aux désirs démesurés, c'est la lutte, la bataille qu'il livre à son sort pendant que ces désirs persistent : voilà toute la vie, la vie du rêveur.

Je suis un de ces rêveurs. Et j'ai voulu jadis, entre tant d'autres désirs, atteindre aussi la terre française. (Istrati, *op. cit.*, 2011 : 50)

Songeant ainsi de la France, le protagoniste s'embarque clandestinement, en janvier 1907, sur un navire qui partait du port Pirée pour Marseille, via Naples. Découvert sans billet, il est débarqué en Italie. Fasciné au début par la ville de Naples, il y connaît la pauvreté, la misère et la faim. « Je suis un homme seul au monde », se plaint-il (*Ibidem* : 64). Le Roumain s'efforce sans succès de comprendre l'italien afin de s'intégrer, de trouver un travail et de vivre dans un monde différent de sa Roumanie natale. La rencontre avec les étrangers équilibre son errance. Le service rendu à une famille d'Arméniens en route pour l'Amérique, par exemple, favorise le croisement de deux altérités (roumaine, arménienne), arrivées en espace italien, sans vouloir y se fixer. La rencontre avec les indigènes, les Italiens finit occasionnellement par une communion nutritive, par un repas à un effet déconcertant, dévoilant des aspects culinaires inhabituelles : un « albergatore » du port lui offre un « excellent » ragoût de viande ; se rendant compte qu'il s'agit d'un ragoût de chat, Panaït n'a pas « la vertu » de le digérer. « Nous sommes un peuple arrière, dit-il, mais chez nous personne ne mange le chat, pas plus que la grenouille, ni même le cheval. » (*Ibidem* : 75)

Après un mois tourmenté passé en Italie, le jeune homme vend le dernier objet de valeur qu'il détient, une montre Roskopf, et prend un bateau pour l'Égypte. Cette fois-ci non plus n'atteindra pas la France : « ...Hé, la France !... Rien à faire, en 1907 ! Ce sera donc dans dix ans et... par une autre porte !... » (*Ibidem* : 86) Le récit s'arrête là mais la tentative ratée d'arriver en France n'empêche pas le protagoniste à continuer son périple existentiel avec un élan qui lui donne des vertiges.

L'errance permet à Panaït de dépasser des limites spatiales, nationales ou linguistiques, d'embrasser des expériences multiples, de faire la connaissance de l'espace étranger, qui, dans la vision de Julia Kristeva, est comme « un train en marche, un avion en vol, la transition même qui exclut l'arrêt » (Kristeva, *op. cit.* : 3). Le personnage vagabond d'Istrati a du mal à demeurer beaucoup de temps dans un seul endroit, la grande variété référentielle contribuant à la construction de son identité plurielle, cosmopolite (« Je suis venu au monde cosmopolite », déclare-t-il, Istrati, *op. cit.*, 2011 : 14) et de sa propre territorialité. Kristeva constate :

Vivre avec l'autre, avec l'étranger, nous confronte à la possibilité ou non d'être un autre. Il ne s'agit pas simplement — humanistement — de notre aptitude à accepter l'autre ; mais d'être à sa place, ce qui revient à se penser et à se faire autre à soi-même. Le « Je est un autre » de Rimbaud n'était pas seulement l'aveu du fantôme psychotique qui hante la poésie. Le mot annonçait l'exil, la possibilité ou la nécessité d'être étranger et de vivre à l'étranger, préfigurant ainsi l'art de vivre d'une ère moderne, le cosmopolitisme des écorchés. (Kristeva, *op. cit.*, 2011 : 6-7)

Le cosmopolitisme expliquerait le désir du personnage-narrateur d'embrasser plusieurs cultures, d'apprendre diverses langues. Le récit *Mes Départs* contient en fait nombre de mots et phrases en roumain, grec, italien et parfois allemand et anglais, cités le plus souvent de façon agrammaticale et sans traduction. L'écriture d'Istrati rappelle ainsi le langage des expatriés, qui, entre eux, parlent dans un mélange linguistique sans se soucier de s'exprimer correctement ou de se faire comprendre par le lecteur. Ce dernier est ainsi obligé d'appréhender le texte à partir de fragments, arrivant à une connaissance incomplète

ou biaisées de ce qui environne le héros pendant ses voyages¹. De cette manière, l'écrivain roumain d'expression française rompt avec la valeur traditionnelle des langues et des cultures. Le monde du narrateur, de l'auteur aussi, appartient au non-littéraire, au non-écrit, c'est le monde entendu, de l'oral, ce qui expliquerait le sens parfois flou de certains termes, la tension entre les images perçues visuellement et auditivement, entre la vue et l'ouï. C'est peut-être précisément la tension entre l'oralité et l'écrit qui garantit la popularité du texte d'Istrati.

Par *Mes départs*, Panaït Istrati envisage une œuvre unique, atypique, surprenante grâce au style influencé à la fois par la culture française et par la tradition populaire d'une littérature orale, commune aux régions du Sud du Danube, le territoire roumain y inclus. Il y offre au lecteur une vision du monde, émergeant naturellement de la trame de la narration du récit : c'est une vision au début illusoire, ensuite lucide et désabusée d'une humanité cruelle qui isole l'individu muni d'un idéal existentiel, désireux de lutter contre la médiocrité, l'égoïsme, l'injustice, et pour la liberté sous toutes ses formes. Cette philosophie ne trouve pas de correspondant dans les idéologies sociales de l'époque, trop doctrinales et totalitaires, l'auteur se situant irrémédiablement dans l'éthique de la marginalité.

Références

- Di Méo, G., *Géographie sociale et territoires*, Nathan, Paris, 1998.
Green, J., *Le Langage et son double*, Le Seuil, Paris, 1987.
Istrati, P., Rolland, R., *Correspondance*, Univers, Bucarest, 1984.
Istrati, P., *Œuvre I*, Phébus, Paris, 2006.
Istrati, P., *Mes Départs. Le Pêcheur d'éponges*, Sigma, Bucarest, 2011.
Jutrin-Klener, M., *Panaït Istrati – un chardon déraciné*, Maspero, Paris, 1970.
Ramos, E., *L'Invention des origines. Sociologie des ancrages identitaires*, Armand Colin, Paris, 2006.
Vernant, J.-P., *La Traversée des frontières*, Le Seuil, Paris, 2004.
Vinsonneau, G., *Culture et comportement*, Armand Colin, Paris, 1997.

Ressources électroniques

- Di Méo, G., « Le rapport identité/ espace. Éléments conceptuels et épistémologiques », 2008, *Sciences de l'homme et de la société*, <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00281929> (consulté le 2 juillet 2012).
Kristeva, J., *Étrangers à nous-mêmes*, Gallimard, Paris, 1988,
http://www.tabledesable.fr/pdf/KRISTEVA_etrangeur_nous_meme.pdf (consulté le 6 juin 2012).

¹ Prenons comme exemple les informations légèrement fausses que le personnage-narrateur nous fournisse une fois arrivé à Naples, persuadé de pouvoir s'embaucher à l'aide d'autres Roumains : « Je suis certain d'en trouver ! [du travail] N'ai-je pas aperçu, lors de mes balades, des magasins aux enseignes : *Latteria Romana* ? Ce sont, à n'en pas douter, des *Laiteries... Roumaines* ! Cette enseigne, ainsi qu'une pancarte accrochée sur toutes les maisons et disant : *si loca un piano* m'ont fait croire qu'à Naples toutes les laiteries sont tenues par des Roumains et que tout le monde loue des... pianos ! Deux choses différentes, qui dansent devant mes yeux pendant que je cours après les trams et dont la première me réjouit. Non, je ne suis pas perdu. *Lăptăria Româna*, c'est cela, *Latteria Romana* ! » (Istrati, *op. cit.*, 2011 : 64). « Romana » ne signifie malheureusement pas « roumaines » mais romaines, ni « si loca un piano » ne veut dire qu'on loue des pianos, mais qu'on loue un étage. La réalité est différente et les espoirs de Panaït sont vains.

L'IMAGINAIRE DE NODIER : FANTASTIQUE ET MAGIE¹

Je crois que l'imagination humaine n'a rien inventé qui ne soit vrai dans ce monde ou dans les autres (Nerval)

Abstract: *Our study is the stylistic analysis of a page that is representative for the imagination in the fantasy stories of Charles Nodier. What drew our attention are the “magic pictures” or metaphors that reveal the intensity of the thought experiment. Another factor is that the dream plays an essential role in the imagination, because everything is reduced here to believe. Nodier belongs to that generation that discovers the autonomy of the imagination, transcending the traditional laws that were imposed until the time. He therefore directed the magical characters, then, in this regard, he speaks of fantasy or illusion. These characters belong to the imagination, given that it is opposed to external reality.*

Keywords: *Nodier; imagination; fantasy stories.*

Définir et attester la naissance du fantastique n'a pas cessé de représenter un terrain de multiples controverses qui se voient apparaître comme conséquence de la méthodologie de recherche suivie par les différentes études, on le sait déjà. Mais, manifesté comme forme de l'imaginaire depuis toujours, seulement à l'âge romantique, le fantastique sera perçu comme modalité de contester les principes classiques. Le fantastique est devenu un moyen d'exploration des univers cachés.

Nodier appartient à cette génération qui découvre l'autonomie de l'imaginaire, en dépassant les lois traditionnels qui s'étaient imposés jusqu'à l'époque. Le simple fait que l'auteur reprend et exploite les thèmes à la mode fait de son imaginaire magique la pierre première de son écriture.

Toute la pensée critique de Nodier va exploiter la profonde opposition qu'il voit entre le monde des songes et celui de la « vie réelle » recherchant le point de vue qui privilégiera « la force imaginative ». (Bozzetto, 1992 : 162)

Nodier est le premier à réhabiliter le rêve dans ses récits et dans ses contes, il jouit d'écrire autant que d'imaginer. Il possède ce don de la parole, il est le « conteur des contes » dont on ne se sent jamais ennuyé de déchiffrer l'œuvre.

En affirmant qu'il n'y a plus rien à découvrir ni à créer, et en empruntant ses personnages les plus troublants à des traditions anciennes (slaves, écossaise ou féerique), Nodier établit une ligne de défense, un garde-fou contre le vertige. (Ch. Nodier, *Colloque Besançon*, Mai 1980, 90 :1981).

¹ Marina Iuliana Ivan, Université de Pitești, ivan.marina86@yahoo.com

This work was partially supported by the strategic grant POSDRU 107/1.5/S/77265 (2010) of the Ministry of Labor, Family and Social Protection, Romania, co-financed by the European Social Fund – Investing in people.

Dans son essai vers la découverte de l'identité, l'écrivain se trouve toujours entre ses visions intérieures et la réalité : « ainsi l'univers extérieur devient l'image de ses rêves et de ses échecs ; le monde rend à l'écrivain ce que celui – ci y projette » (M. S. Hamenachem, 1972 : 45).

Les personnages magiques de Nodier ne représentent pour lui seulement des êtres imaginaires – auxquels personne n'y croit pas, et lui moins que personne – mais des figures de l'imagination elle – même. On pourrait donc regarder les choses d'un autre point de vue et se rendre compte qu'au registre métaphorique, cela équivaut au fait que si l'imagination a produit ces figures, à leur tour, elles la reproduisent.

Le principe dont l'auteur se guide dans son œuvre serait que *l'imagination est fée, c'est la seule à laquelle Nodier ne renonce pas à croire.* (*Ibidem* : 82). Les personnages de Nodier appartiennent à l'imaginaire, étant donné que celui – ci s'oppose au réel extérieur. L'origine on peut la trouver donc dans notre esprit, c'est peut – être parce que « les productions de l'esprit ont leur individualité comme les hommes, et celles qui n'ont pas cette individualité ne méritent pas qu'on s'en occupe ». (*Des types en littérature*, in M. S. Hamenachem, op. cit : 61).

Nodier met donc en scène des personnages magiques, puis, à cet égard, il parle de fantaisie, de chimère ou d'illusion. Néanmoins, dans ses préfaces, il développe une autre théorie – qu'il reprend plusieurs fois – où il affirme croire à tout ce qu'il raconte et où il fait de la croyance du une condition nécessaire de la littérature fantastique. (*Ch. Nodier, Colloque Besançon*, 1981 : 81.)

Par exemple, dans la Préface de *La Fée aux Miettes*, on peut tirer la condition indispensable et nécessaire pour tout conteur de fantastique : *C'est que, pour intéresser dans le conte fantastique, il faut d'abord se faire croire, et qu'une condition indispensable pour se faire croire, c'est de croire. Cette condition une fois donnée, on peut aller hardiment et dire tout ce que l'on veut.* (Préface de *La Fée aux Miettes*, in *Charles Nodier - Œuvres complètes III-IV*, Genève, Slatkine Reprints, 1998, IV : 13.) Les deux questions qui s'imposent sont les suivantes : d'un côté, le but de chaque conteur fantastique c'est de se faire croire, ce qui équivaut à « provoquer l'illusion du réel sur le monde imaginaire », et de l'autre côté, il faut que l'écrivain lui – même, puisse croire à ce qu'il écrit. Et voilà Nodier qui choisit de croire aux êtres le moins crédibles, et dont la vie littéraire s'est résumée à croire à ce qu'il écrit, conformément à ce qu'il affirme dans ses *Notions élémentaires de linguistique* (Nodier, Ch, 1834).

Inès de las Sierras est un récit fantastique qui place l'événement surnaturel au centre de l'histoire. Il s'ensuit que dans la première partie du conte, l'écrivain nous fait monter vers le drame central, pour que dans un second temps, il expose les conséquences d'une telle aventure et propose des explications possibles. C'est une structure qu'on connaît sous le nom de « composition en accent circonflexe » et comme la dénomination le suggère, lorsque le fil de la narration atteint le point culminant, puis la conclusion, le lecteur se voit dans l'impossibilité de choisir entre l'interprétation naturelle du phénomène ou celle surnaturelle. L'interrogation y demeure.

L'histoire d'*Inès de Las Sierras* (1837) représente « une classique histoire de revenants », telle que Pierre – Georges Castex (Castex, Pierre – Georges, 1961 : 471) l'a encadrée.

En ce qui concerne l'espace et le temps, l'action du conte est située avec précision : le 24 décembre 1812¹, jour où le capitaine français en garnison à Gironne, petite ville de Catalogne, et deux de ses officiers partent pour Barcelone où se tenait un marché aux chevaux.

Néanmoins, en ce qui concerne les personnages du récit, on n'a affaire ni aux démons, ni aux sorcières, et non plus aux fées. Les personnages qui font l'action sont des plus communs – un capitaine et deux jeunes officiers, un régisseur d'une troupe de théâtre ambulante, Bascara et un mulétier, Estevan – mais avec des traits particuliers, très importants pour le fil du récit. Vu qu'ils ne trouvent plus de places disponibles dans les auberges, les voyageurs sont obligés de passer une nuit à quelques kilomètres de la ville, dans un château en ruines, et dont la légende locale passait comme étant hanté. Le mulétier raconte donc aux voyageurs la légende de la belle Inès de Las Sierras qui soutient que chaque nuit de Noël, l'ombre de la jeune fille vient se venger de ses trois meurtriers, y inclut son oncle Ghismondo, le seigneur du château.

L'auteur esquisse avec finesse les traits particuliers de la personnalité de chaque personnage dès le début. Il accorde une grande importance aux détails et décrit avec une certaine précision le quotidien de la vie dans l'Espagne du début du XIXe siècle, en mettant l'accent aussi sur l'homme du peuple et ses croyances, ses superstitions, de sorte que le lecteur peut s'en former une image assez claire et se sentir bien entré dans la réalité. Le récit glisse progressivement du niveau du réel vers celui du surnaturel de telle façon qu'ouvre la voie à la majorité des lectures possibles, quelle que soit l'attitude du lecteur à l'égard du surnaturel, il peut s'identifier à un des personnages et ainsi participer plus étroitement à l'action. Le mystère demeure en l'absence d'une explication logique pour les faits passés au château de Ghismondo.

On voit comment le narrateur s'identifie au personnage, étant donné qu'il est partie active de la narration. Par exemple, l'action est racontée à la première personne du singulier et le point de vue change plusieurs fois. Premièrement, c'est l'auteur-narrateur qui commence le récit et nous introduit dans l'atmosphère du conte, jusqu'au moment-où, pour que son histoire s'encadre dans le vraisemblable, il faut qu'un autre personnage prenne la parole et donne plus de détails pour justifier l'histoire. (C'est l'exemple de l'histoire du château de Ghismondo que fait le vieil « arriero » Estevan). Puis, c'est un autre personnage qui prend la parole et continue l'histoire de la belle Inès et de Ghismondo (le comédien Bascara, par exemple) Si les personnages mêmes font semblant de n'y pas croire, c'est seulement une technique de l'auteur pour emphatiser avec le lecteur et l'accrocher dans la lecture et établir une connivence spécifique avec lui.

Mais il ne faut pas oublier aussi le fait que l'action se passe la nuit, dans un château lointain et en ruines, au début d'une tempête. On sait que les études sur l'imaginaire explorent le château romantique comme ce lieu de l'écart et de la marge, de l'énigme et de la nuit, en soulignant l'ambivalence de cet espace imaginaire. On voit donc le château comme un lieu archaïque, porteur d'angoisses, mais aussi comme un lieu idéal, initiatique. Il s'ensuit que cet espace favorise l'ouverture sur l'intériorité. Les habitants des châteaux

¹ On peut établir le jour avec précision, vu que l'action commence *le lendemain de Noël (Inès de Las Sierras)*, p. 660, in *Contes*, P. G. Castex

n'ont pas été oubliés. Le château devient par conséquent un lieu d'épreuves, de quête, d'initiation.

Le fragment que nous avons choisi pour l'analyser c'est la description de la grande salle du château de Ghismondo, un lieu plein de symboles qui fait la transition entre le monde réel et celui fantastique.

Tout se trouva heureusement sain et sauf, et les nippes mêmes de la troupe de Bascara, étendues devant le foyer incendié sur les dossiers des fauteuils, brillèrent à nos yeux de ce lustre factice et de cette fraîcheur surannée que leur prête l'éclat imposteur des quinquets. Il est vrai que la salle à manger de Ghismondo, éclairée alors par dix torches ardentes habilement assujetties à dix vieux candélabres, était certainement mieux illuminée que ne le fut jamais, de mémoire d'homme, le théâtre d'une petite ville de Catalogne. La partie la plus éloignée seulement, celle qui se rapprochait de la galerie des tableaux, et par laquelle nous étions entrés, n'avait pas perdu toutes ses ténèbres. On eût dit qu'elles s'y étaient amassées comme à dessein pour établir entre nous et le vulgaire profane une mystérieuse barrière. C'était la nuit visible du poète. (*Inès de las Sierras*, pp. 678 – 679, in Nodier, *Contes*, éd. de Pierre-Georges Castex.)

Cette inspiration du topos du château noir qui apparaît dans *Inès de las Sierras* se trouve relayé par un autre topos spatial plus moderne, qui véhicule non seulement une interrogation sur les limites entre l'espace réel et l'imaginaire, mais aussi un questionnement sur la nature même de la représentation. (Villeneuve, R. de, *op. cit.* : 478).

J. P. Picot attribue comme caractéristique textuelle au récit que nous analysons la « surthéâtralité », (PICOT, J. P., *Inès de las Sierras ou la comédie du trompe l'oeil*, in « Colloque du deuxième centenaire », *op. cit.* :171) vu qu'à l'espace du château où a lieu l'action – et plus précisément la grande salle où Inès fait son apparition – correspond un autre espace, celui du théâtre.

Parce que les personnages y arrivent la nuit, dans l'obscurité, le château révèle ses ruines dans la tempête qui s'annonce, les éclairages ayant le rôle d'animer la salle comme les jeux de mouvements et de lumières.

La description de la grande salle du château ne fait que la rapprocher à une scène de théâtre. De cette façon, on peut voir que « l'isomorphie du théâtre et du château se voit confirmée » (Pierrot, J., 1975 : 678-679) et « ces deux modèles spatiaux fusionnent pour créer un espace à double fond » (Villeneuve, R. De, 2010 : 479).

Le fantasme de la jeune Inès fait son apparition d'un coup, et cette apparition soudaine, même si demandée par les trois jeunes soldats, est inattendue.

«ME VOILÀ»; criait Inès! (Laclos, M, 1957 : 234).

Le fantasme provoque, généralement, la peur, mais dans ce cas, plus que de la peur, l'apparition de la belle Inès choque l'auditoire et les spectateurs avec sa grâce et sa beauté hors du commun. Cette esthétique de la peur est marquée non seulement par l'intermédiaire du fantasme, de l'apparition inexplicable, mais aussi à travers l'isotopie de la terreur, qui est spécifique au genre fantastique. C'est le même Estevan qui prononce les mots pleins de signifiante à cet égard. «[...] Je crains moins les démons de l'écurie que ceux du salon » (idem). Les autres ne tiennent pas compte des mots du vieil et continuent leur chemin – le

chemin initiatique vers le monde fantastique. L'image de la mort, avec ses représentations – la blessure de la jeune fille, par exemple – est présente ici.

Chacun des protagonistes, face au surnaturel, a son attitude propre. Estevan et Bascara, étant du milieu local, ne doutent pas du caractère surnaturel des événements. D'un côté, on a Boutraix, cet admirateur fanatique de Voltaire qui, par conséquent, fait preuve de scepticisme face aux manifestations du surnaturel. Au contraire, Sergy, son camarade, se distingue de celui – ci non seulement du point de vue physique, mais aussi dans l'esprit, parce qu'*il rêve d'un amour idéal que la vie réelle, avec ses liaisons éphémères, ne lui a jamais permis de découvrir.* (Pierrot, J, 1975 : 70.) De plus, Castex voit en celui – ci la métaphore de l'écrivain lui – même :

L'obsession de l'amour fatal semble le poursuivre toujours. Le lieutenant Sergy, si prompt à s'enflammer, si ardent à chercher dans ses créatures charnelles l'image de son idéal, ressemble à l'homme qu'il fut dans sa jeunesse et qu'il demeure en imagination. (Castex, P-G, *op. cit.* : 471)

Les officiers font semblant donc de croire la jeune femme qui insistait à se présenter sous le nom d'Inès de Las Sierras mais chacun pense à une variante pour donner une réponse plausible aux faits. Plusieurs réponses possibles sont laissées à la latitude du lecteur. Par exemple, il s'agissait peut – être d'une folle égarée dans les ruines du château abandonné, ou bien elle était la complice d'une bande de brigands qui se trouvait en cours de les attaquer dans ce lieu isolé, ou encore, c'était peut – être une farce du comédien Bascara qui voulait essayer les talents d'une nouvelle actrice de sa troupe et avait choisi cette fois – ci un public limité.

Tout l'art de Nodier va consister, dans l'exposé de ces différentes explications naturelles, à maintenir suffisamment d'ambiguïté, pour que chacune d'entre elles puisse un instant apparaître probable, sans pour autant emporter absolument la conviction. (Pierrot, J., *op. cit.* : 69)

Même si le lendemain les protagonistes quittent le château sans savoir ce qui s'était réellement passé, l'auteur donnera l'explication définitive dans la seconde partie du conte.

Il donne [...] une interprétation des faits qui rétablit pleinement les droits de la raison et du bon sens. Mais en même temps, en substituant au personnage d'Inès celui de La Pédrina, cantatrice célèbre dont il évoque la destinée aventureuse et émouvante, il relaie à propos l'intérêt du mystère par un intérêt d'ordre romanesque (*Ibidem* : 71).

Les conclusions qu'il faut en tirer visent premièrement la technique du narrateur de changer de position, compte tenant de la voix qui domine le récit. « Il suffit de se rappeler combien sont compliqués et fuyants les jeux de la voix dans le discours littéraire ». (Pavel, Th, 1988 : 33). Il faut aussi mentionner les deux types de narrataire qui apparaissent dans les histoires citées : celui qui fait sentir sa présence le premier c'est le narrataire – personnage, puis on perçoit un autre, qui est implicitement présent dans le texte, connu aussi comme le narrateur extra diégétique ; on peut observer immédiatement le dernier type, c'est-à-dire le narrataire « invoqué », ou ce lecteur anonyme qui se voit « apostrophé » par le narrateur à

l'intérieur du récit (Ces types de narrataire sont amplement expliqués et exemplifiés par Vincent Jouve qui suit le modèle de Gerald Prince, dans *La lecture*, Paris, Hachette, pp. 27-29). Pour ce qui tient de l'histoire de la belle Inès de las Sierras, on se trouve face à ce type de « surnaturel expliqué » pour emprunter le syntagme à Roger Caillois, plein de symboles et de significations, avec beaucoup de renvois à la culture espagnole. On pourrait résumer notre travail par une seule phrase : « Qu'ils représentent de variations véridiques du monde réel, ou qu'ils introduisent une altérité radicale, les mondes fictionnels ont tendance à gommer la distinction entre lois en vigueur dans notre monde et petits miracles propres à la fiction » (*Ibidem*: 134).

Il s'ensuit que pour « digérer » ce type d'histoires, il faut savoir à quoi s'attendre et se laisser porter. Le propos de l'auteur est aussi de répondre aux exigences du lecteur, à l'horizon d'attente que celui-ci s'est déjà formé, y inclut le scepticisme qui est inévitable à l'égard de ce type de conte. Une fois le pacte de lecture accompli, le narrateur aboutit dans ses propos.

C'est pourtant dans cette œuvre que Nodier, toujours trop tenté de s'abandonner au libre jeu de son imagination, nous paraît s'être soumis à la discipline technique la plus rigoureuse, et avoir le plus approché de l'idéal proprement fantastique. (Pierrot, J., *op. cit.* : 67).

Avec J. Pierrot on apprend que l'art du fantastique est un art de la construction qui suppose de la part de l'auteur non seulement une technique parfaite de la progression, mais surtout un sens très aigu de la psychologie du lecteur et aussi la faculté d'équilibrer les éléments affectifs et les éléments intellectuels. *Il suppose enfin toutes les qualités qui sont celles du nouvelliste, art de suggérer un milieu et une atmosphère par quelques détails choisis, sens de la construction dramatique, rapidité et concision.* (*ibidem* : 71).

Bibliographie

- Bozzetto, R., *L'Obscur Objet d'un savoir. Fantastique et science-fiction : deux littératures de l'imaginaire*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1992.
- Bozzetto, R., *Passages des fantastiques. Des imaginaires à l'inimaginable*, Université de Provence, collection « Regards sur le fantastique », 2005
- Castex, Pierre – Georges, *Charles Nodier – Contes*, Paris, Classiques Garnier, 1961.
- Charles Nodier - Colloque du deuxième centenaire - Besançon - Mai 1980*, Paris, Les Belles Lettres, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, 1981.
- Contes fantastiques*. Présentés par Michel Lacroix. 2 vols. Paris: Jean-Jacques Pauvert, 1957.
- Hamenachem, M. S., *Charles Nodier – essai sur l'imagination mythique*, Paris, Nizet, 1972.
- Nodier, Charles, *Œuvres complètes III-IV*, Genève, Slatkine Reprints, 1998, IV,
- Nodier, Ch., *Notions élémentaires de linguistique, ou histoire abrégée de la parole et de ...*, Paris, Renduel, 1834.
- Pavel, Thomas, *Univers de la fiction*, Paris, Seuil, 1988.
- Pierrot, Jean, *Merveilleux et fantastique, une histoire de l'imaginaire dans la prose française du Romantisme à la décadence (1830-1900)*, Service de reproduction des thèses, Université de Lille III, 1975.
- Setbon, Raymond, *Libertés d'une écriture critique*, Ed. Slatkine, Genève, 1979
- Villeneuve, R. de, *La représentation de l'espace instable chez Nodier*, Paris, Honoré Champion, 2010.

SCIENCE GAIE ET PHILOSOPHIE TRISTE CHEZ E. M. CIORAN¹

Abstract: *The main dilemma persisting around Emil Cioran's personality and work concerns his status. Is Cioran a philosopher or a writer? Or is he the both? The critics have brought plenty of arguments for the first as well as for the second of these statuses. But one thing is true: E. M. Cioran continues to seduce us due to his thoughts and style. It's although of no use to talk about his philosophy without no reference to Cioran's claimed pathology. Among his "diseases" the temptation of the suicide was the worst of all. But one of his most surprising confessions is the way of healing: he got rid of this temptation due to the writing. Our present study aims to describe one of Cioran's most famous paradoxes: the shocking difference between his practical merry wisdom and his sad philosophy.*

Keywords: *philosophy, merry, sad.*

Le principal dilemme qui persiste autour de la personnalité et l'œuvre de Cioran vise son statut – Cioran est-il philosophe *ou* écrivain ? Ou également philosophe *et* écrivain ? Ou bien est-il *d'abord* philosophe et *ensuite* écrivain ? On a apporté de nombreux arguments pro et contre. Mais ce qu'il est certain c'est la séduction que Cioran continue à exercer sur nous par ses pensées et par la rhétorique qui les met en évidence. Il continue à nous séduire encore par sa personne humaine, y compris par son tempérament, ses bizarreries et ses maladies. Dans ce sens on a parlé sur les « maladies du philosophe » qu'il a exhibées, a déplorées et nous a surpris finalement par des témoignages inattendus, à savoir : Cioran a découvert la thérapie par l'écrit, et c'est l'écrit qui l'a sauvé du suicide. Ce que E. M. Cioran sait et dit, lui ce drôle de frondeur, sur sa propre pathologie, retrouve son écho dans une philosophie sceptique, déconcertante, du doute et du désespoir. Et ce n'est pas tout. E. M. Cioran vit intensément, d'une manière souvent prophétique et pathétique, le crépuscule spirituel de l'Europe.

Par rapport aux autres et par rapport à lui-même E. M. Cioran reste une personnalité controversée. Les contradictions et les paradoxes sont sa profession de foi. Sa biographie même est paradoxale à travers les âges. Sa jeunesse tumultueuse est marquée par une exaltation fanatique et agressive. On l'a qualifié d'ailleurs en « fanatique jusqu'au ridicule », « prier de la Sainte Folle Témérité », « penseur de l'ombre », « triste avec méthode », « disciple des saints », « apostat du verbe », « histrion contrarié² ». Sa sympathie manifeste, dans les années 30, pour l'extrémisme de droite et pour la Garde de Fer l'a poursuivi durant toute la vie tel un fantôme. Bien plus tard, vers son crépuscule, Cioran a regretté ses élans juvéniles, ses excès et partis pris, mais ne les a jamais reniés ouvertement et d'une manière explicite. Cependant, Émile Cioran, celui de la jeunesse, n'avait pas fait

¹ Ioan Lascu, Université de Craiova, ioanlascu75@yahoo.com

² Voir *Le Magazine littéraire*/ Mai 2011 et les articles homonymes y publiés par Vincent Piednoir, Petre Sloterdijk, Ingrid Astier, Constantin Zaharia, Simona Modreanu, Aurélien Demars, Virgil Tanase.

figure de politique légionnaire, et, dans le pire des cas, il eut commis un apologue au Capitaine¹, en fait un portrait qui fut alors, en 1940-1941, diffusé plusieurs fois à la radio. C'est pourquoi, au printemps de 1941, après la rébellion légionnaire des 21-23 janvier, Cioran fut obligé de quitter à la hâte la Roumanie et de revenir en France², où il fut délégué auprès du gouvernement de Vichy en tant qu'attaché culturel.

Dès lors sa vie se déroula entre illusion, ennui, errance (spirituelle) et nostalgie, en état d'«étrangéisation», troubles lesquelles avaient commencé à partir de dix ans et se sont perpétuées à l'âge de jeune homme terrible qui se sentit vite «déraciné», dans une Roumanie qui refusait la transfiguration. Cioran éprouva à jamais la nostalgie de son village natal, ce «maudit» mais «splendide» Rășinari, comme il écrivait dans une lettre à Bucur Tincu, un ami d'enfance³. Pareillement, l'ennui et l'insatisfaction l'ont accompagné sans cesse et de là, paradoxalement, le non-conformisme et même la nostalgie dissimulée en remords: «Je me suis ennuyé partout. À quoi bon quitter Coasta Boacii?» se demandait-il dans une lettre du 6 février 1979⁴. La séparation forcenée d'avec sa famille et son pays natal est donc ressentie de bonne heure comme une rupture, comme une chute «du temps mythique dans le temps profane⁵». Autrement dit, son départ, à l'âge de dix ans, pour suivre ses études à un lycée de Sibiu (en allemand Hermannstadt) équivaut à la perte définitive du paradis. Sous une forme ou une autre, c'est l'une des lamentations qui reviennent obsessionnellement mais d'une manière quasi ostentatoire à la fois dans ses confessions vêtues de tristesse et de nostalgie, de regret et de mélancolie :

J'aimais énormément ce village. Quand j'ai dû le quitter, à l'âge de dix ans, tout un monde s'est effondré en moi. Je n'oublierai jamais le jour où mon père m'a conduit à Sibiu. [...] Et tout le long du chemin j'ai pleuré, car j'avais le pressentiment d'avoir perdu le paradis⁶.

On pourrait dire que son dépaysement ait dû être le trauma d'enfance qui pesât dorénavant sur toute son existence. Les fils paysans devenus ensuite intellectuels, écrivains, philosophes ou politiques ont déploré leur vie ultérieure de citadins déracinés et encore un exemple à la portée de tous les connaisseurs de la littérature roumaine est celui d'Octavian Goga, poète et homme politique originaire aussi de Rășinari. Ni la destinée de Lucian Blaga, né à Lancrăm, à huit kilomètres loin de Sebeș⁷ vers le nord, n'en diffère pas trop. Mais la vie de Cioran diffère en ce qu'il s'est exilé, bénévolement au début, à Paris,

¹ Le chef du mouvement légionnaire en Roumanie, Corneliu Zelea Codreanu, assassiné sur l'ordre du roi Charles II en 1938.

² En septembre 1937 Cioran s'installe pour la première fois à Paris en bénéficiaire d'une bourse de l'Institut français de Bucarest accordée en vue d'une thèse de doctorat sur Henri Bergson. Il abandonne ensuite le projet mais sa bourse lui a été payée jusqu'en 1944. Entre 1940-1944 il a eu plusieurs allers-retours en Roumanie.

³ *Apud* Simona Modreanu, *Cioran*, OXUS, coll. Les étrangers de Paris. Les Roumains, Paris, 2003, p. 8.

⁴ *Idem*, p. 9.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Apud* Simona Modreanu, *op. cit.*, p. 9. Interview avec Michael Jakob, Köln, 1960.

⁷ Ville roumaine en Transylvanie, située à une quarantaine de kilomètres ouest de Sibiu.

étant privé ensuite, après 1945, de toute opportunité de regagner son pays d'origine. Mais ses pensées s'y retournent souvent, et, paradoxalement en apparence, il réclame, entre autres, son enfance heureuse :

Si j'avais eu une enfance triste, j'aurais été bien plus optimiste dans mes pensées¹.

Il a parfaitement raison : c'est de la nostalgie du paradis que surgissent les tourments de la quête des origines, *la chute dans le temps, l'inconvénient d'être né* et la querelle avec *le mauvais démiurge*. Le sentiment de l'exil dans un monde étranger et hostile n'est que la conséquence de la rupture d'avec le paradis. Le paradoxe préside donc les débuts mêmes de sa vie, est ce n'est que la chute dans sa propre histoire. L'aventure existentielle de E. M. Cioran était alors juste au point de démarrer.

Sa jeunesse est marquée non pas seulement par ses sympathies politiques absorbées par l'extrême droite et par le mécontentement envers le destin de sa patrie à travers l'histoire, dont on a déjà assez parlé, mais aussi par un athéisme hâtif et obstiné. D'ailleurs l'intransigeance des convictions quelques passagères qu'elles fussent, de même que le bouillonnement de sa rhétorique, quotidienne ou livresque, ont accompagné Cioran tout le long de sa vie. Il a avoué son impossibilité d'écrire en dehors d'«un certain état de fureur²», de fébrilité et de frustration ! Soulignons encore que son athéisme de jeunesse était dirigé contre son père, un prêtre assez abusif, pas toujours vraiment « orthodoxe », attitude suivie tout de suite par la quête de Dieu, par la fascination de la divinité et les disputes avec elle. La tentation de la divinité et le doute ainsi que la fascination du sacré et les abjurations ont subi des métamorphoses successives dans *Des Larmes et des saints* (1937), *Syllogismes de l'amertume* (1952) et surtout *Le Mauvais Démiurge* (1969). D'ailleurs, la parution du livre *Des larmes et des saints* (en roumain) a amorcé le conflit avec son père.

Entre « les maladies », celles qui ont contaminé notre infatigable philosophe... toujours fatigué, ce sont ses insomnies qui, à partir de sa jeunesse, furent les plus efficaces et contradictoires. Efficaces puisque, en ces états de noctambule, Cioran rencontrait ses véritables moments de réflexion, et puis nuisiblement contradictoires parce que, paraît-il, l'insomnie lui minait les disponibilités et les énergies pour toutes aptitudes de vie sociale et familiale normales.

J'avais dix-sept ans et je croyais à la philosophie [...] lorsque tu vins, Insomnie, secouer ma chair et mon orgueil, toi qui changes la brute juvénile, en nuances les instincts, en attises les rêves, toi qui, en une seule nuit, dispenses plus de savoir que les jours conclus dans le repos. [...] Point d'idée qui console dans le noir, point de système qui résiste aux veilles. Les analyses de l'insomnie défont les certitudes. [...] Il y a des yeux qui ne pourront plus rien apprendre du soleil, et des âmes malades de nuits dont elles ne guériront jamais...³

¹ Apud Simona Modreanu, *Convorbiri cu Cioran/ Conversations avec Cioran*, București, Humanitas, 1993, p. 36.

² Un syntagme adopté par les jeunes surréalistes et dont la paternité revenait à Antonin Artaud.

³ Apud Simona Modreanu : E. M. Cioran, *Précis de décomposition*, Gallimard, 1949, p. 726.

C'est presque un hymne à l'Insomnie, c'est effectivement un témoignage de ce grand insomniaque sur la recette et la posologie administrée à sa pensée. D'ici, peut-être, « un *besoin confus de savoir*, de frôler au moins les rives de l'absolu... » (*C'est nous qui soulignons*). Et d'ici encore « l'effet le plus surprenant des insomnies prolongées [...], celui des états extatiques. ¹»

Du point de vue de la formation intellectuelle la famille spirituelle dont Cioran fait partie englobe tout d'abord Schopenhauer et puis Nietzsche, Pascal et Dostoïevski, donc il s'agirait de pessimisme, vitalisme, rationalisme, christianisme passionné et hantée par doutes et hérésies. Entre Cioran et certains de ces penseurs il y a aussi des ressemblances tempéramentales. C'est un premier « versant » de sa personnalité, l'autre s'inclinant vers le professeur universitaire roumain et le « prophète » légionnaire, Nae Ionescu, et aussi vers le philosophe vitaliste allemand Ludwig Klages qu'il a étudié pendant son séjour à Berlin, Dresde et Munich en tant que boursier de la Fondation Alexander von Humboldt. C'est toujours à cette époque-là qu'il a des rencontres avec Nicolas Hartmann et Ludwig Klages en chair et en os. Malgré son scepticisme natif, mais toutefois grâce à un vitalisme juvénile Cioran enflamme l'orgueil patriotique, prêche la renaissance nationale et « déplore le fatalisme, la passivité et la tolérance roumaines, autant de défauts endémiques qui [...] garde [la Roumanie] loin de "grandes civilisations"² ». C'est l'époque de la *Transfiguration de la Roumanie* ! C'est avec tous ces acquis de jeunesse que Cioran s'achemine vers son étincelante nuitée philosophique et ses lamentations saugrenues de Parisien marginal et de Roumain déraciné. Somme toute, l'esprit cocasse et l'ironie sceptique ont aidé Cioran de surmonter toutes tentations morbides et suicidaires de même que le firent ses tristesses et dépressions mises en philosophie. Le philosophe ravagé par toutes sortes de « maladies » guérit par la voie de l'écrit. E. M. Cioran qui consolait son ami Eugène Ionesco, hanté par scepticisme et désolation et tenté quotidiennement par la consommation d'alcool, a entendu ce dernier s'exclamer une fois : « Je ne comprend pas comme j'écris une œuvre gaie et je suis triste tandis que tu écris une œuvre triste et tu est gai !³ » L'auteur de *Rhinocéros*, à son insu, a donné voix lui aussi au plus essentiel des paradoxes cioraniens, condensé dans la phrase citée là-dessus : « Si j'avais eu une enfance triste, j'aurais été bien plus optimiste dans mes pensées.⁴ » D'autre part cela peut être un très riche filon à explorer par les psychanalystes de son œuvre !

Par son train de vie modeste – il se vantait que ses « idéaux » étaient ceux d'habiter une mansarde et de servir les repas dans une cantine d'étudiants, et il s'y conforma autant qu'il put – mais encore par son scepticisme, parfois poussé jusqu'au cynisme, Cioran est le dernier Diogène moderne. En d'autres mots, contradictoire dans la vie, contradictoire dans la philosophie. Toujours comme celui-là, il a été tout à fait insouciant de la quête de la perfection humaine en s'est préoccupant en revanche de multiples problèmes de l'existence sans en chercher forcément une résolution :

¹ Simona Modreanu, *Cioran*, Oxus, Paris, 2003, p. 12.

² *Ibidem*, p. 15.

³ *Apud* Andrei Oișteanu, *Narcotice la români. Istorie, religie și literatură*, Editura Polirom, 2009.

⁴ Voir référence no. 6.

Jusque dans le choix de la pauvreté, jusque dans la manière dont il put se tenir à l'écart de toute profession (même de celle d'écrivain), on trouve en Cioran une image moderne de Diogène, reconnaissable mais « adaptée », comme dans les films, à l'époque contemporaine. Le tonneau dans la rue est devenu une mansarde – avec toilettes sur le palier.

Cependant, les Anciens en quête d'une perfection humaine, ce que Cioran ne désirait plus : écœuré par l'Histoire, il avait soif de tout, sauf l'absolu. Plus confiant dans les problèmes que dans leur résolution, il fit de l'écriture l'autre terrain de ses expériences – le miroir où contempler, corriger et vérifier, pour ainsi dire, les contours de sa posture.¹

À l'occasion du centenaire (n'oublions pas que Cioran était né le 8 avril 1911) le mensuel *Le Magazine littéraire* (dans le numéro du mai 2011) a publié un consistant et très intéressant « dossier » Cioran dont le générique était *Désespoir, mode d'emploi* (36 pages au total). On y a inséré des matériaux par Peter Sloterdijk, Pierre Assouline, Nicolas Cavaillès, Virgil Tanase, Vincent Piednoir, Patrice Bollon, Maxime Rovere (coordonnateur du dossier), Ingrid Astier, Constantin Zaharia, Simona Modreanu, Aurélien Demars, Eugène Van Itterbeek, Ger Groot, Sylvia Massias et à la fin *Deux textes inédits de Cioran. Finis coronat opus !*

Toujours Maxime Rovere écrit-il, dans l'article éditorial, *Cioran, cent ans de finitude*, qui ouvre le dossier :

« En liant intimement pensée et style de vie, Cioran prolongea une certaine tradition antique. » En plus, ce lien intime entre pensée et style de vie à côté de style d'écrire est effleuré par Patrice Bollon dans son excellent article *Le Labyrinthe et le palais*.² En fait, ce lien instaure les symbioses philosophe/écrivain et, en particulier, aphorisme/métaphore. La métaphore, elle en premier lieu, se fait, chez Cioran, le principal véhicule de ses pensées. C'est ainsi que le philosophe cohabite avec l'écrivain, le penseur avec l'artiste. D'ailleurs, il a prouvé, et assez fréquemment, des aptitudes de critique littéraire et de portraitiste. *Exercices d'admiration* en est le meilleur argument³. Plus que cela, il a préfacé toute une *Anthologie du portrait. De Sainte-Beuve à Tocqueville*.⁴ De la sorte on nous relève l'une des contradictions définitives de E. M. Cioran:

Si loin que l'on réfléchisse à Cioran, on bute inévitablement sur la notion de contradiction. [...] Aucune formule stable ne semble lui correspondre, mais seulement l'association de deux qualités et de deux attitudes se combattant l'une l'autre. *Écartèlement* n'est que le titre d'un de ses livres ; ce pourrait être aussi son blason. [...]

Et, en exergue:

¹ Maxime Rovere, *Cioran, cent ans de finitude* in *Le Magazine littéraire*/ Mai 2011, p. 46.

¹³ Patrice Bollon, *Le Labyrinthe et le palais* in *Le Magazine littéraire*/ Mai 2011, p. 48.

³ E. M. Cioran, *Exercices d'admiration. Essais et portraits*, Editions Gallimard, 1986.

⁴ Anthologie parue chez éd. Gallimard, « Arcades », 1996.

Non seulement la contradiction était au cœur de sa personnalité et de son existence, mais Cioran en avait fait le ressort, sinon la matière de ses écrits. Les aphorismes de Cioran, loin de tout jugement définitif, font de la contradiction un art, sinon une vérité poétique.¹

Par dessus, selon le même Patrice Bollon, le style est « l'unique matière de son œuvre » car c'est le style qui lui sert à noter, à comptabiliser, à condenser ou à sublimer les sensations et à transcrire « à même les sens ». De cette façon, « ce diariste égotiste » qui est Cioran parvient en « secrétaire de ses sensations.² » Les aphorismes de Cioran appartiendraient à deux registres : l'un majoritaire – aphorismes de la « considération » à *nature analytique* et l'autre minoritaire – aphorismes de la fulguration à *forme poétique*³. C'est ainsi que le penseur rencontre l'écrivain.

Conclusion

La philosophie de Cioran reflète en définitive un style de vie et une manière de penser tous les deux présidés par l'incertitude, l'indécision, la multiple problématique et la pénurie ou même le manque de solutions. Au fond et après tout, le sens de la philosophie, croyait-il, n'est pas celui de donner des réponses claires mais de soulever une infinité de questions. Sa science de vie va de paire avec son esprit cocasse et moqueur qui l'aide à survivre tandis que sa philosophie triste et sceptique, dont le contrepois est justement cette science gaie⁴, est l'expression d'une errance spirituelle et d'une quête inassouvie de ce que Cioran défie, dénie et s'extasie à la fois : Dieu et l'absolu. Et enfin, cette quête est vouée, dans la plupart, à la découverte d'un Dieu devant lequel Cioran l'hérétique se questionne, doute et se jure lui-même. En définitive, c'est son Jugement Dernier.

Références

- Bollon, Patrice, *Le Labyrinthe et le palais* in *Le Magazine littéraire*/ Mai 2011.
Cioran, E. M., *De l'inconvénient d'être né*, éd. Gallimard, Paris, 1973.
Cioran, E. M., *Ecartèlement*, éd. Gallimard, Paris, 1979.
Cioran, E. M., *Exercices d'admiration. Essais et portraits*, Gallimard, Paris, 1986.
Cioran, E. M., *Précis de décomposition*, Gallimard, Paris, 1949.
Le Magazine littéraire/ Mai 2012, *Cioran, désespoir, mode d'emploi*.
Modreanu, Simona, *Cioran*, Oxus, coll. Les étrangers de Paris. Les Roumains, Paris, 2003.
Rovere, Maxime, *Cioran, cent ans de finitude* in *Le Magazine littéraire*/ Mai 2011.

¹ Patrice Bollon, *op. cit.*

² Idem. Les expressions « secrétaire de ses sensations » et « à même les sens » se trouvent dans *Ecartèlement* (Gallimard, Paris, 1979) et dans *La Tentation d'exister* (Gallimard, Paris, 1956).

³ *Ibidem*, p. 49.

⁴ Cf. Patrice Bollon, *op. cit.*, p. 51. Dans son article P. B. parle d'un « gai savoir » de la vie et d'une « philosophie de vivre non dialectique ».

L'IMAGINAIRE DU SUD DANS TROIS NOTES DE VOYAGE¹ D'ANDRÉ GIDE²

Abstract : *Our paper deals with the issue of the imaginary of South in three voyage notes by André Gide: Voyages : Espagne (Nouveaux prétextes), Marche turque, Algérie (Amyntas) These texts belong to the author's first period of creation. By choosing those non-fictional texts, we could get rid of the "fictional" filter that function in the André Gide's "récits" and novels. Thus, we were able to reveal and to observe closely and directly the imaginary world of André Gide. By analyzing the three texts, we have established that the elements forming the South imaginary are water – characterized by its transparence, its freshness and its capacity of mirroring – sun – which appears as fever and burn – and dance, which is a hybrid form between culture and nature and the ultimate expression of body freedom and sexuality, becoming in the deep African South, the quintessence of water and sun.*

Keywords: *water, fire, dance.*

Imaginaire du Sud et voyage

L'imaginaire du Sud domine la première période de création d'André Gide, période marquée par de timides efforts de se découvrir par l'interaction avec autrui et avec la nature environnante. Il s'agit, selon nous, d'un besoin de (re)trouver sa nature dans le contact avec la nature, de mettre surtout le corps en contact avec les éléments naturels, en le rendant *poreux* (Rivalin –Padiou, 1999) ou en l'intégrant même à la nature. Ce désir constant de (se) retrouver la nature a comme conséquence immédiate le penchant pour le voyage, un voyage qui pousse Gide surtout vers le Sud, espace de la chaleur et de l'eau.

L'imaginaire du Sud se construit chez Gide autour de deux composantes : les éléments naturels – notamment l'eau, caractérisée par fraîcheur, transparence et spéculation ; et le feu, actualisé dans le soleil, « l'ardent soleil » (Gide, 1921 b : 140) qui allume le désir et fait perdre la tête, la chaleur, la brûlure et la fièvre – et la danse, forme de passage entre la culture et la nature. Le Sud est pour Gide l'espace de prédilection des sensations et des images :

[...] j'ai, quittant l'oasis, marché dans le ravin, irrésistiblement attiré malgré tout vers *le sud*. Le pays s'est fait de plus en plus rauque et âpre ; il soufflait un vent froid, comme *l'eau* d'un fleuve. *Le soleil*, derrière le mont, restait caché. Et dès que j'eus doublé le mont, *la chaleur*, avec *le soleil*, devint si fort que je ne songeai plus qu'à revenir. (Gide, 1921 c : 152-153)

Pendant ses voyages, Gide regarde d'un œil participatif, dans le sens où il refuse d'adopter l'attitude et le regard du touriste³, détaché, pressé, superficiel, pour se comporter

¹ *Voyages : Espagne (Nouveaux prétextes), Marche turque, Algérie (Amyntas).*

² Diana-Adriana Lefter, Université de Pitești, diana_lefter@hotmail.com

³ Selon Tzvetan Todorov, « Le touriste est un visiteur pressé qui préfère les monuments aux êtres humains. [...] La rapidité du voyage est déjà une raison de sa préférence pour l'inanimé par rapport à

comme une partie intégrante de l'espace qu'il veut connaître en voyageant. Toujours à la recherche de l'espace-autre, exotique si l'on veut, le voyageur Gide ne veut pas y trouver le confort du déjà-vu et déjà-connu, mais, pour reprendre ses paroles, le *dépaysement*¹. Ce dépaysement définit la distance géographique mais surtout culturelle qui sépare le sujet regardant de l'espace auquel il se rapporte.

De plus, de dépaysement n'implique pas seulement le déracinement – pour employer de nouveau un terme gidien – , mais aussi le désir de trouver un autre pays, une terre plus exactement, qui l'accepte et qu'il accepte à son tour. Jonathan Dollemore notait, dans son article :

Amyntas is a narrative of self-redemption in relation to, in the desire for, and in the space of, the other. But the other is without history ; just as the loss of self is the precondition for discovery of unconflicted, nonrepressed, unfixed desire, so the precondition for this pastoral sublimity is the loss of history. (Dollemore, 1997 : 27)

Le voyageur Gide se présente moins comme un être culturel et sensible à l'influence de la culture, et plus comme un être qui cherche la nature, sa sève et ses ressources. C'est l'image du corps-minéral, qu'il dépeint pendant son voyage en Espagne.² Cette pulsion essentiellement physique qui le pousse à se jeter dans la nature pour la connaître par les sensations et pour se faire découvrir de nouvelles sensations est celle dont parle Jean de Gourmont, dans un article paru dans *Le Mercure de France*, à l'époque même où Gide fait publier ses notes de voyage : « Les êtres comme les plantes ont besoin, pour s'améliorer, d'être transplantés : ils trouvent dans une terre nouvelle un aliment nouveau. » (de Gourmont, 1906 : 15 août)

Les écrits de voyage dont nous nous occupons correspondent généralement à l'époque et, si l'on veut, à l'univers culturel de *L'Immoraliste*. Les mêmes thèmes et préoccupations – le désir de fuir, l'attraction pour le Sud et surtout pour le Sud non-européen, l'investigation du moi dans le contact avec l'exotisme³ a – dominent les notes de voyage et *L'Immoraliste*, à différence du fait que le non-fictionnel permet « d'y trouver plus un homme qu'un écrivain ». (de Gourmont, *op. cit.*)

Les notes de voyage de Gide sont des documents très importants dans la définition de l'imaginaire du Sud. Leur valeur réside dans l'authenticité de l'impression immédiate, dans l'absence du travail postérieur de filtrage, dans la conservation des observations inaltérées ressenties dans l'expérience du voyage et de l'écriture. C'est la valeur que Gide a invoquée dans la dédicace à Madeleine, qui précède *La Marche turque* :

Je me proposais de les compléter, de les parachever ; je ne puis. On note au jour le jour, on voyage avec l'espoir, une fois de retour, de recomposer à loisir les récits, de retracer

l'animé : la connaissance des mœurs humaines, disait Chateaubriand, demande du temps, Mais, il y a une autre raison à ce choix : l'absence de rencontres avec des sujets différents est beaucoup plus reposante, puisqu'elle ne remet jamais en question notre identité. » (Todorov, Tz, 1989 :453)

¹ « Fuir ! oui ! fuir plus au sud et vers un dépaysement plus total. » (Gide, A., 1921 a : 114)

² « J'ai dormi comme un minéral ». (Gide, A., 1921 a : 114).

³ « la recherche du bonheur et la culture de soi » (de Gourmont, 1906 : 15 août)

soigneusement les paysages ; puis on s'aperçoit que tout l'art qu'on y met ne parvient qu'à diluer l'émotion première. (Gide, 1921 b : 126)

L'eau

L'eau, élément naturel, marque l'imaginaire gidien comme élément matériel originel (Jung, Kerényi, 1968) et comme élément qui sert à la naturalisation de notre image, s'opposant en cela au miroir, qui est un élément matériel de la civilisation (Bachelard, 1998 : 35 et suiv.), donc culturel.

Le symbolisme de l'eau peut être réduit à trois éléments dominants : origine de la vie, élément de purification et centre de régénérescence. (Chevalier, Gheerbrant, 2000 : 280-282). Comme nous l'avons montré dans nos études antérieures,

[...] l'élément aquatique se trouve dans une étroite relation avec l'espace qu'il définit et délimite. [...] L'eau n'est pas seulement un élément appartenant à un certain espace, elle est un espace en soi. L'espace aquatique se différencie de celui terrestre, dur et immobile, par sa fluidité et par sa force de pénétration. (Lefter, 2007 : 103-104)

Chez Gide, l'eau du jour et l'eau de la nuit ne sont pas identiques. L'eau nocturne manque de profondeur et n'est pas propice à la spéculation, ni est-elle capable de rafraîchir la brûlure du soleil. Elle est plutôt son que matérialité et synecdoque de la nature avec laquelle le corps nu – dé-culturalisé donc – veut se confondre, dont il veut se laisser empreindre. Telle est l'image aquatique que Gide construit dans son *Voyage au Val d'Andorre* :

Ma chambre, à l'extrémité de l'hôtel, domine de très haut la rivière, dont un peu en amont je distingue à travers les branches l'eau scintiller : pas d'autre bruit que celui de cette eau fuyante. Que la nuit coule lentement ! L'objet qu'on ferait tomber du balcon, à peine entendrait-on sa chute. Ah ! rester là, ivre et dévêtu sous la lune, à caver la chaleur du jour. (Gide, 1921 a :120)

L'eau du jour est l'eau que l'être peut toucher. C'est l'eau qui acquiert la matérialité et qui est propre à la baignade. C'est l'élément naturel le plus propice au contact avec l'être car, à la différence de la terre, l'eau enveloppe le corps nu – dé-culturalisé – et permet la pénétration. Une caractéristique importante de l'eau, pour Bachelard, est sa *fraîcheur* (Bachelard, 1987 : 37) qui tient de son volume et qui représente l'idée de pureté. Comme nous l'avons montré dans nos recherches antérieures (Lefter, 2007), la fraîcheur de l'eau est due à sa séparation de la lumière et de la chaleur du soleil ; l'univers construit autour de cette eau fraîche est par conséquent un univers protégé des influences extérieures qui pourraient détruire sa perfection.

L'imaginaire aquatique se complète avec l'eau-fontaine, qui est une espèce d'eau culturalisée. Comme l'eau nocturne, l'eau de la fontaine manque presque de matérialité et se dématérialise dans le son et dans les sensations qu'elle provoque, en gardant toutefois la fraîcheur.

Un exemple est l'image du bassin à l'arabe que Gide admire dans le jardin de la Mosquée de Mourad I, à Brousse :

Je me suis assis, non au bord de cette vasque ruisselante, centre de la terrasse en balcon, mais tout à gauche de la terrasse, sur la margelle de marbre d'une autre vasque plus petite qu'abrite un kiosque de bois peint. Une simple ouverture ronde, du cœur profond et frais du bassin, pousse un gonflement d'eau qui palpite, silencieuse éclosion de la source au-dessus de laquelle longuement je reste penché. (Gide, 1921 b : 129)

Pourtant, l'eau est par excellence un élément non-culturel et le contact avec elle équivaut à un geste libérateur des préjugés. Un épisode de baignade significatif est celui déroulé en Espagne : Gide et son partenaire de voyage, Ielh, se jettent dans l'eau sans oublier d'éviter le regard de l'homme culturel, le Jabiru :

Le Jabiru apprend avec réprobation notre intention de nous plonger d'abord dans le canal, au pied de la colline qui coiffe la ville. Loin des regards du jabiru, nous nous dévêtons, dans une prairie, sous des saules, entre la rivière et un canal peu profond mais assez rapide, où chaque brasse dans le sens du courant nous entraîne comme la marche sur un tapis roulant. (Gide, 1921 a : 122)

Dans *La Marche turque* l'eau marine apparaît comme un refuge de l'espace culturel du continent, et aussi comme la promesse d'un espace meilleur, sur l'autre rive : « Joie de quitter Constantinople, qu'il appartient à d'autres de louer. Riante mer où les dauphins exultent. » (Gide, 1921 b : 128). Eau sans profondeur pour l'œil du voyageur, cette eau marine est plus une barrière qu'un espace et n'offre pas à l'être humain la promesse du contact.

L'eau du jour n'est pas seulement source de fraîcheur, s'opposant à la chaleur du Sud, mais aussi élément permettant la spéculation, des êtres aussi bien que de la nature :

Par des flaque, une eau courante à peine et dont la fuite à travers les cailloux se perdait reflétait le ciel gris, de lin. (Gide, 1921 c : 155)

La mer, que le soleil affleure se tient debout devant moi comme un paroi de lumière, une vitre de nacre irisée, que, distincte à peine, la fine ligne des collines que la brume amollit et fait paraître spongieuses, encadre et sépare du ciel. (Gide, 1921 c : 156-157)

Le soleil

Le soleil, représenté par la chaleur et par la brûlure, est, dans l'imaginaire d'André Gide, l'actualisation du feu – élément fondamental – et il est associé à un espace géographique précis : le Sud : « cette terre d'Afrique, si riche et chaleureuse » (Gide, 1921 c : 162). Ce n'est pas seulement la chaleur provoquée par le soleil ardent de cette zone, c'est aussi la chaleur intérieure, la fièvre de l'être qui cherche, dans les pays du Sud, le plaisir absolu. La fièvre, la chaleur, la brûlure, provoquent l'euphorie, qui est une sorte de transport dans une autre dimension, où le corps perd toute contrainte. Elles sont aussi des états marquant la pulsion sexuelle car, comme Gaston Bachelard l'a montré, « nu trebuie să ne mirăm că focul a rămas atât de mult timp și atât de puternic sexualiyat. [...] Valorizarea sexuală poate fi ascunsă sau explicit. » (Bachelard, 2000 : 70)

D'ailleurs, Said (Said, 1978) a montré que grande partie des écrivains européens ayant voyagé en Afrique au XIX^{ème} siècle ont vu dans cet exploit l'opportunité d'une

expérience sexuelle que l'Europe n'aurait pas pu leur offrir. Il s'agit d'une sexualité plus libre et moins contrainte par les règles et les préjugés sociaux.

Chez Gide, le remède à la chaleur est la fraîcheur, souvent apportée par l'eau :

En un creux qu'un repli de la roche abritait, l'air était bleu et mon haleine y fit nuage. Plus haut, dans les lavandes, je m'assis ; je m'appliquai sur le rocher glacé les paumes de mes mains ardentes. Devant moi, sur l'autre versant, en proie au soleil, tout brûlait. (Gide, 1921 c : 159-160)

Le soleil représente pour Gide un élément fondamental, vital même, qu'il recherche avec acharnement, plus il descend vers le Sud : « Lorsqu'on vient en Espagne assoiffé de soleil, de danses et de chants, rien de morne comme la salle d'un cinématographe où la pluie nous force à demander abri. » (Gide, 1921 a : 115).

La symbiose entre le soleil et l'eau, surtout celle marine, forme l'image parfaite de la terre africaine : « La mer, que le soleil affleure se tient tout debout devant moi comme une paroi de lumière, une vitre [...] » (Gide, 1921 c : 156)

La danse

Fait mi-culturel, mi-naturel, la danse est envisagée par Gide comme une étape de passage dans le comportement de l'homme naturel vers l'homme culturel. La danse est l'expression de la nature humaine en ce qu'elle trouve son outil dans le corps, on corps dont les mouvements devraient transmettre une identité véridique et non pas fabriquée. De plus, aucune contrainte – culturelle et mentale surtout – ne devrait limiter la capacité du corps de s'exprimer par la danse. Pour Gide, la danse doit se manifester dans le contexte naturel dans lequel elle est apparue. Il y a trois formes de danse qui attirent l'attention de Gide lors de ses voyages : les danses espagnoles, notamment celles gitanes, le rituel des derviches et la danse africaine.

La danse des gitans Andaloux dans l'Albaycin de Grenade est authentique et presque naturelle. Dans cet espace, dans ce cadre, la danse est signe de liberté corporelle :

Oui, je me souviens que dans l'Albaycin, il y a près de vingt ans (rien depuis, non pas même les chants de l'Egypte, n'a su toucher endroit plus secret de on cœur), c'était, la nuit, dans une vaste salle d'auberge, un garçon bohémien qui chantait. « Gide, 1921 a : 115-116)

Par contre, la dans espagnole devient objet culturel et en cela faux, fabriqué, non authentique, au moment où la liberté d'expression corporelle est limitée par le cadre-même que l'on impose à la manifestation : « Déjà je répugnais alors à tout ce qui sent l'appât... mais quel autre moyen de voir ces danses ? Elles ne s'exhiberont bientôt plus que dans les music-halls et les cabarets de Paris. » (Gide, 1921 a : 116-117) Pourtant, les danseuses de habanera, cachucha, seguedilla conservent en quelque sorte l'authenticité de l'être naturel et cela se voit dans la liberté d'expression qu'elles donnent à leurs corps par la danse.

L'intérêt pour la danse des derviches, en Turquie, est assez réduit. Pour Gide, ce n'est qu'un « tournoiement monotone » (Gide, 1921 b : 147), surtout parce qu'elle est le résultat d'une règle, d'une coutume religieuse et culturelle à la fois, d'où la liberté

d'expression corporelle manque. Ce qui semble toutefois éveiller l'intérêt de Gide, c'est la musique des derviches, dans laquelle il cherche la diversité et la sève d'une collectivité – « Je voudrais connaître l'âge de cette musique et si dans tous les couvents des derviches elle est la même » (Gide 1921 b : 147) – mais dont il est finalement déçu lorsqu'il y trouve un produit de la culture et non pas de la nature.

La danse et la musique noires attirent Gide par le naturel et par le manque de soumission aux canons :

Les sons du tambour nègre nous attirent. Musique nègre! que de fois je ne l'entendis l'an passé! Que de fois je me suis levé pour la suivre! Pas de tons, du rythme, aucun instrument mélodique, rien que des instruments de heurt; tambours longs, tam-tams et crotales... (Gide, 1921 c : 164)

Musique nègre! que de fois loin de l'Afrique, j'ai cru t'entendre, et subitement se recréait autour de toi tout le Sud. (Gide, 1921 c : 166)

La danse nègre elle aussi apparaît comme la totale exaltation des sens, liberté du corps mêlant chaleur du soleil et fraîcheur de l'eau, intégrant donc ces deux éléments fondamentaux de l'imaginaire du Sud. Cette danse apparaît comme un élément a-culturel par excellence :

La musique, déjà très forte, s'est gonflée, laissant leurs cheveux trempés s'égoutter sur elles, elles ont commencé à danser. [...] La danse s'animait, les femmes hagardes, éperdues, cherchant l'inconscience de la chair, ou mieux la perte du sentiment, parvenaient à la crise, où leur corps échappant à toute autorité de leur esprit, l'exorcisme peut opérer [...] leurs cheveux fouettent l'eau, puis éclaboussent les épaules; à chaque coup de reins elles poussent un cri grave comme celui des bûcherons qui sapent. (Gide, 1921 c : 167)

Tout fasciné qu'il soit par le Sud, surtout par celui non-européen, Gide l'est seulement par ceux qu'il y trouve d'a-culturel : nature, avec notamment l'eau et le soleil et danse, avec ce qu'elle a de naturel : beauté, couleur, mouvement, liberté du corps. C'est là tout ce qui compose son imaginaire du Sud, la partie valorisante, du moins. Encore, tout ouvert et « perméable » qu'il se montre à la nature et au naturel du Sud, Gide ne cesse pas d'être un admirateur presque chauvin de la culture européenne, voire française, la seule pour lui :

Fallait-il aller plus loin? Jusqu'à l'Euphrate? Jusqu'à Bagdad? – Non, je n'en ai plus le désir: L'obsession de ces pays, qui me tourmentait depuis si longtemps, est vaincue; cette atroce curiosité! Quel repos d'avoir élargi sur la carte les espaces où l'on n'a plus souci d'aller voir! Trop longtemps j'ai pensé, par amour de l'exotisme, par méfiance de l'infatuation chauvine et peut-être par modestie, trop longtemps j'ai cru qu'il y avait plus d'une civilisation, plus d'une culture qui pût prétendre à notre amour et qui méritât qu'on s'en éprit... A présent, je sais que notre civilisation occidentale (j'allais dire: française) est non pas seulement la plus belle; je crois qu'elle est la *seule* – oui, celle-même de la Grèce, dont nous sommes les seuls héritiers. (Gide, 1921 b : 150)

En fin de comptes, l'imaginaire naturel du Sud s'oppose, dans le système gidien, à la culture qui, elle, est européenne par excellence : « Il faut avoir goûté au désert, pour comprendre ce que veut dire : culture. » (Gide, 1921 c : 153)

L'imaginaire est donc pour Gide essentiellement un imaginaire sensuel, pulsionnel et a-culturel. Il est composé de tous ces éléments qui éveillent le corps et non pas l'esprit, car l'esprit reste encore prisonnier d'un attachement culturel qui engendre un condamnable mépris de la culture d'autrui.

Comme l'on a pu voir, l'imaginaire gidien du Sud se construit pas à pas, à chaque étape que le voyageur descend vers le Sud profond et sauvage de l'Afrique. Dans le présent travail, nous nous sommes arrêtés sur trois éléments qui le composent : l'eau et le soleil – chaleur, brûlure, fièvre – comme éléments naturels, et la danse comme mélange de la nature (humaine) et de la culture. Plus Gide descend vers le Sud, plus la fraîcheur de l'eau et la chaleur du soleil deviennent opposables, marquant, à notre avis, la croissance de la pulsion sexuelle qui atteint le climax au Sud profond de l'Afrique. Pour la danse, le mouvement est inverse : elle apparaît d'abord, en Espagne et en Turquie, comme un objet plutôt culturel, pour devenir en Afrique la quintessence de la libération corporelle dans la frénétique lutte entre la sexualité du corps brûlant et l'apaisement de l'eau.

Œuvres de référence

- Gide, A., *Voyages : Espagne (Nouveaux prétextes)* in *Romans et essais*, G. Crès et C^{ie}, Paris, 1921
Gide, A., *Voyages : Marche turque* in *Romans et essais*, G. Crès et C^{ie}, Paris, 1921
Gide, A., *Voyages : Algérie (Amyntas)* in *Romans et essais*, G. Crès et C^{ie}, Paris, 1921

Références

- Bachelard, Gaston, *L'eau et les rêves*, Corti, Paris, 1987
Bachelard, G., *Psihanaliza focului*, Univers, Bucuresti, 2000
Chevalier, J., Gheerbrant, A., *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont, Paris, 2000
Dollimore, J., *Desire and Difference. Homosexuality, Race, Masculinity* in Stecopoulos, H., Lebel, M., *Race and the Subject of Masculinities*, Duke University Press, 1997
Durand, G., *L'imagination symbolique*, P.U. F., Paris, 1964
Durand, G., *A propos du vocabulaire de l'imaginaire...* in *Recherches et Travaux*, numéro 15, 1975
Durand, G., *Structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris, 1992
de Gourmont, J., article du 15 août 1906, *Mercure de France*, en ligne sur www.gidiana.net, consulté le 16 avril 2012
Jung, C-G., Kerényi, Ch., *Introduction à l'essence de la mythologie*, Payot, Paris, 1968
Lefter, D., *Du mythe au moi*, Editura Universitatii din Bucuresti, Bucuresti, 2007
Rabaté, J.-M., *Writing the Image after Roland Barthes*, University of Pennsylvania Press, 1997
Rivalin-Padiou, S., *Métamorphoses du corps gidien* in *Littératures contemporaines, André Gide*, numéro 7, Études réunies par Pierre Masson, Klincksieck, Paris, 1999
Said, Ed., *Orientalism*, Penguin, Harmondsworth, 1978
Todorov, Tz., *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Seuil, Paris, 1989

LA VARIÉTÉ ET LES EFFETS DE L'ALLITÉRATION DANS LES PROVERBES¹

***Abstract:** The purpose of this article is to analyse alliteration in proverbs. These are creations of the collective imaginary or facts of the language belonging to the expressive linguistic area of a specific people. Like other mnemotechnical means such as rhyme or assonance, the alliteration contributes to put out in bold relief the music and the rhythm in proverbs. It also helps to make the ideas with a moral value more obvious. I have described the structure of the alliteration, especially in arranging the alliterant words. I have also emphasized the effects of using this stylistic means which is frequently used in paremiology.*

Keywords: alliteration, proverb, effect.

Dans cette étude, nous nous proposons d'analyser l'allitération et ses particularités concernant les formes ou les configurations linguistiques dans lesquelles ce procédé apparaît et attire l'attention de l'interlocuteur, ce qui relève l'imagination des usagers et leur esprit créateur.

Réalisée d'une perspective stylistique et appliquée sur un corpus de proverbes d'usage courant, l'étude de l'allitération nous semble un sujet intéressant et captivant, si l'on prend en considération la variété des formes et des effets que cette figure de mots produit au niveau phonique.

Introduction

En tant que formes de langage, *les proverbes* sont des modalités d'expression qui font appel à des constatations et des expériences continues, accumulées au passage du temps, au milieu d'une communauté, et transmises d'une génération à l'autre, quelle que soit la langue utilisée. Ils reflètent des attitudes et des manifestations psychologiques adoptées par les gens dans leurs rapports avec le milieu naturel et social.

Résistant à l'épreuve du temps, les proverbes ont été acceptés par les collectivités d'usagers, ce qui explique, d'ailleurs, leur figement – trait caractéristique de ce genre populaire.

Les proverbes, qui évoquent une circonstance réelle en suggérant une autre, figurée, représentent une modalité d'expression artistique. La plupart des constructions constituent non seulement le produit de l'état affectif, mais aussi celui de la fantaisie ou de l'imagination des créateurs. L'intérêt des proverbes réside – il est vrai – dans le sens global qu'ils transmettent. Et pourtant, nous n'insistons pas ici sur le contenu d'idées, riche en enseignements tirés de l'expérience des gens, mais plutôt sur les ressources stylistiques capables de mettre en lumière le matériel sonore des unités parémiologiques.

¹ Maria-Rodica Mihulecea, Université « Lucian Blaga », Sibiu, rmihulecea@yahoo.com

L'allitération

Selon la bibliographie et les dictionnaires de spécialité, *l'allitération*, qui repose sur la répétition, fait partie de la classe des *figures de mots* (à côté de la paronomase, l'antanaclase, l'assonance, la dérivation), qui « affectent les sonorités, opérant un choix lexical à partir de critères phonétiques » (Bacry, P., 1992 : 15), appartenant au groupe des *figures d'élocution par consonance*, résultées d'une « certaine conformité de sens ou d'idées, une certaine consonance propre à frapper également l'oreille et l'esprit » (Fontanier, P., 1977 : 323), ou au groupe des *figures de diction* ou métoplasmes (« transformation ») « qui mettent en relation au moins deux signifiants sur la base d'une proximité sonore » (Laurent, N., 2001 : 40) ou « qui concernent la forme matérielle et phonique des mots, des signifiants » (Pougeoise, M., 2006 : 212)¹

Dans un sens restreint, et c'est dans cette direction que notre travail s'oriente, *l'allitération* est définie comme la récurrence à intervalles rapprochés de la consonne initiale d'une syllabe dans un vers, un syntagme ou une proposition simple.

Par extension de sens, on définit couramment l'allitération comme la récurrence de phonèmes consonantiques à l'intérieur d'un groupe de mots, en parlant dans ce cas de *retour de sonorité*, mais la différence entre les deux termes est peu d'intérêt (Bacry, P., *op. cit.* : 203).

La valeur stylistique des proverbes augmente, lorsque la fréquence du même son (ou du même groupe de sons) consonantique en position initiale attire l'attention de l'auditeur ou du lecteur et réussit à mettre en évidence leur contenu, pour qu'ils soient facilement retenus.

À côté de devinettes, d'incantations, les proverbes constituent un corpus riche en formules d'allitérations.

1. Formes d'allitérations

Selon la distribution des termes (deux, trois, quatre ou plusieurs) qui entrent dans la constitution de ce procédé, on pourrait distinguer diverses *structures* ou *formules* d'allitérations (Negreanu, C., 1983 : 197). Ainsi, les termes qui commencent par consonne peuvent se placer :

a) *d'une manière successive* :

Qui a **bu**, boira ; Qui **dort**, **dîne** ; Qui **vivra**, verra ; Arc **toujours tendu** se rompt ; À **corsaire**, corsaire et demi ; **Chaque chose** vaut son prix ; À l'impossible **nul n'est tenu** ; À **parti pris** point de conseil ; Il **faut faire flèche** de tout bois.

Troupeau sans chien **le loup le** mange.

Plus la récurrence de la sonorité est immédiate, plus l'effet est clair, énergique. Selon Patrick Bacry (Bacry, P., *op. cit.* p. 204), cette énergie est plus ou moins sentie, en fonction du type de consonne répétée : ainsi une allitération en [p] (sourde, explosive) est plus marquée, plus pesante qu'une allitération en [z] (sonore, constrictive) :

¹ Les considérations concernant la définition de l'allitération placent ce procédé dans la classe des figures de mots. Voir la bibliographie.

Les **p**oules **p**ondent **p**ar le bec ; À bon **p**êcheur **p**arfois échappe anguille ;
Patience **p**asse science.

b) à distance :

Chose promise, **ch**ose due ; **G**ardez votre maison, elle vous **g**ardera ; **Q**ui vole un oeuf vole un boeuf ; **C**ent ans ne sont pas si longs qu'ils en ont la mine ; **C**haque oiseau **ch**ante sa propre **ch**anson ; **D**ans le lit **d**'autrui on ne peut **d**ormir à l'aise ; À force de forger on devient forgeron ; Être en **p**éril n'est pas être **p**erdu ; **P**laisir non **p**artagé n'est **p**laisir qu'à demi ; On ne **p**eut vouloir la **p**oule et les **p**oussins ; Faites-vous **m**iel et les **m**ouches vous **m**angeront ; **C**elui qui se connaît est seul maître de soi ; **L**a jalousie éteint l'amour comme les cendres éteignent le feu ; Pas de fumée sans feu, ni feu sans fumée.

L'allitération des formules mentionnées est souvent utilisée à des fins ludiques (Pougeoise, M., *op. cit.* p. 353). On observe qu'elle s'allie, dans les proverbes, à la paronomase (figure de mots qui consiste à rapprocher deux paronymes – mots à sonorités voisines), contribuant à relever des significations subtiles, ce qui renforce par antithèse un raisonnement à valeur morale :

Qui **s**'excuse **s**'accuse ; Qui **se** ressemble, **s**'assemble.

c) d'une manière successive et à distance :

De diable vient, à **d**iable va ; Il n'y a veneur qui ne **p**renne **p**laisir à corner sa **p**rise ; Il faut **f**aire ce qu'on **f**ait ; Qui ne **r**isque **r**ien, n'a rien ; Autant vaut **b**ien **b**attu que mal **b**attu ; Bois inutile **p**eut **p**orter fruits **p**récieux ; Tel **d**emande **d**ommage qui le **d**oit payer ; Les **f**ous **f**ont les **f**êtes et les **s**ages en ont le plaisir ; Moins on **p**ense, **p**lus on **p**arle ; Au long aller la lime mange le fer ; Les **s**ages sont souvent les dupes des **s**ots ; On ne **p**eut pas **p**eigner un diable qui n'a pas de cheveux.

d) à distance et d'une manière successive :

À l'**o**ngle on connaît le **l**ion ; À **g**rand cheval, **g**rand **g**ué ; Au **p**ourceau l'ordure ne **p**ue **p**oint ; Dans les belles **p**aroles le coeur ne **p**arle **p**oint ; Il viendra **m**oudre à **m**on **m**oulin ; Les vilains **s**'entretuent et les **s**eigneurs **s**'embrassent ; L'occasion fait le **l**arron.

Cette disposition des termes, dans le cadre de l'allitération, crée un effet d'insistance sur le contenu d'une certaine idée ou d'un raisonnement moral. On pourrait dire que c'est une intention stylistique de la part de l'émetteur.

Le retour de sonorité est plus fort à l'initiale qu'à l'intérieur des mots et se combine avec la brièveté du mètre, ce qui confère un dynamisme considérable à l'énoncé. En outre, l'allitération peut avoir une valeur rythmique et énergique encore plus grande, lorsque les récurrences frappent les syllabes accentuées (*Ibidem*, p. 32) :

/ / / /
Loup est toujours loup ; Selon ta **b**ourse gouverne ta **b**ouche.

Pour rendre plus éloquent l'effet itératif, on associe parfois au son consonantique une voyelle orale ou nasale :

À **m**enteur, **m**enteur et demi ; Qui ne se **l**asse, **l**asse l'**a**dversaire ;

Corsaire **c**ontre corsaire font rarement leurs affaires ;

De **b**onne vie **b**onne fin, de **b**onne terre **b**on **p**épin.

L'allitération à quatre ou cinq termes, appelée aussi allitération riche, est plus rare, mais très expressive. Elle marque une fois de plus la force créatrice de l'auteur, dans l'emploi de ce procédé :

Faute de se **fâcher** une **bonne fois**, on se **fâche** tous les jours.
 Qui ne **peut passer par** la **porte**, sorte **par** la fenêtre.
 On trouve également la récurrence d'une consonne simple en alternance avec la répétition d'une combinaison de consonnes :

Bonnet blanc ou **blanc bonnet**.

De plus, l'allitération est accompagnée dans ce proverbe du parallélisme résulté de l'inversion de deux termes. Elle a pour fonction d'offrir plus de vigueur à la structure, de focaliser l'attention de l'interlocuteur (lecteur ou auditeur) ou d'être frappante – but suivi, à la fois, dans la conversation et dans l'écriture.

Dans d'autres unités parémiologiques, l'allitération se combine avec la répétition, ce qui donne un plus de musicalité et d'expressivité :

Qui est **plus près** du feu, de **plus près** se chauffe ; **Ne sait point pardonner**, qui **ne sait pas punir**.

2. Types d'allitérations

À côté de la rime qui se manifeste par plusieurs formes, l'allitération constitue un élément important dans la création littéraire populaire. Elle est susceptible de prendre des formes variées, grâce à la disposition des mots contenant la consonne qui se répète en position initiale. Par analogie avec la rime (Negreanu, C., 1983 : 200), on présentera ci-dessous trois configurations ou *types d'allitérations* :

a) *plates* ou *suivies* (a a b b) :

Coeur content soupire souvent ;

□ □ □ □

Il faut faire **chaque chose** en son temps ; Nous **ne** comptons les heures **que** quand elles sont perdues ; Quand on ne **peut plus** reculer, il faut **savoir sauter** ; Qui a **bien besogné** a **droit de** se reposer.

Dans certains proverbes de la même catégorie, on remarque l'association entre l'allitération binaire et ternaire, accompagnée de la répétition comme, par exemple, dans :

Couche-toi **sans** souper et tu **te** trouveras le matin **sans** dettes
 où la préposition *sans* se répète.

b) *croisées* ou *alternées* (a b a b) :

Ce que **pense** l'**âne**, ne **pense** l'**ânier** ;

⏟
 ⏟

Tôt gagné, **tôt** gaspillé ; Il est plus difficile **de** garder que **de** gagner ; Il n'importe **combien** on **sait**, mais **comment** on **sait** ; Les gourmands **font** leur **fosse** avec leurs dents ; L'hiver n'est jamais **bâtard** / S'il ne **vient** **tôt**, il **vient** tard ; **Loin** des yeux, **loin** du coeur ; Plus **de** ronces que **de** roses ; Qui **dit** fortune ne **dit** pas félicité ; Qui **n'a point** d'argent **n'a point** d'ami ; Qui **nous** **doit** nous **demande** ; **Rien** n'est fait, tant qu'il **reste** à faire ; **Tel** vaisseau, **tel** vin ; Cela est fait **de** main **de** maître ; Il **faut** souffrir ou **faire** souffrir.

Il y a des proverbes du même type où l'allitération se caractérise par un *croisement double* des sonorités initiales :

On ne **doit** pas faire **d'**un **péché** **deux** **pénitences**.

⏟
 ⏟

Chose bien dite **n**'a **ni** réplique **ni** redite.

et même par un *croisement multiple* (les mots qui participent à une allitération renferment entre eux des mots appartenant à d'autres allitérations) :

Il ne **f**aut pas **m**ettre la **f**aucille **d**ans la **m**oisson **d**'autrui.

Dieu **m**e **g**arde **d**e **m**es amis ! Je **m**e **g**arderai **d**e **m**es ennemis.

Ce que je dis à **v**ous, **m**a **n**ièce, c'est pour **v**ous, **m**on **n**eveu.

Ce que **l**e **c**oeur **n**e voit **p**as, **l**e **c**oeur **n**'y rêve **p**as.

L'homme **n**e fait rien sans le **t**emps, **n**i le **t**emps sans l'homme.

Dans les derniers proverbes, il est à remarquer que l'allitération croisée se combine avec la répétition de certains termes, ce qui imprime une certaine musicalité à ces unités : *pense, tôt, on sait, dit, point, tel, souffrir, me, de, mes, le, coeur, pas, l'homme, temps, sans.*

c) *embrassées (a b a)* :

De **p**etit **g**age **g**ros **p**ain.

Il faut **p**lumer la **p**oule sans la **f**aire crier ; Un **b**alai **n**euf **n**ettoie toujours **b**ien ; La **r**once ne **p**orte **p**as de raisin ; Le **m**ilieu en **t**oute chose est **t**enu le **m**eilleur ; Les **d**éfauts des **s**ots mettent les **s**ages en **d**éfaut ; Les **f**ous sont plus utiles aux **s**ages que les **s**ages aux **f**ous ; Les **r**ailleurs **s**ont **s**ouvent **r**ailés ; **M**achez-**l**ui **l**es **m**orceaux, il les avalera ; Un sot **t**rouve **t**oujours un plus sot qui l'admire ;

On trouve parfois une allitération triplement embrassée, comme dans l'exemple :

Il faut **m**anger **p**our **v**ivre et non **v**ivre **p**our **m**anger.

Les unités parémiologiques offrent également des exemples d'associations de deux types d'allitérations, qu'on appelle *allitérations complexes* :

- *embrassée et croisée* :

Pense **d**eux fois avant **d**e **p**arler, tu en **p**arleras **d**eux fois mieux.

Il ne **f**aut jamais **d**éfier un **f**ou de **f**aire **d**es sottises.

Qui **s**ait tout **s**ouffrir **s**ait tout oser.

Tous ceux qui **p**rendront l'épée **p**ériront **p**ar l'épée.

Ma **c**hair **m**'est plus **p**rès que **m**a **c**hemise

Qui est **m**aître de sa soif est **m**aître de sa santé.

Qui **v**oit ses **v**eines, **v**oit ses peines.

- *embrassée et plate* :

Une **p**lace **p**our **ch**aque **ch**ose et chaque chose à sa **p**lace.

Si tu **v**eux **v**ivre en paix, vois, écoute et **t**e tais.

Les loups **p**euvent **p**erdre leurs dents mais non leur naturel.

Dans l'exemple suivant chaque mot participe à un type d'allitération (croisée, embrassée):

Secret **d**e **d**eux, secret **d**e **D**ieu, secret **d**e **t**rois, secret **d**e **t**ous.

L'imaginaire de la communauté a souvent recours à l'association de l'allitération à la rime, en soulignant la valeur mnémotechnique du proverbe, grâce à laquelle celui-ci se fixe facilement dans la mémoire :

Ce que femme *veut*, / Dieu le *veut* ; Si juin fait la *quantité*, / Septembre fait la *qualité* ; Pluie de février vaut *fumier* ; Pas de *nouvelles*, bonnes *nouvelles* ; Qui aime *bien*, châtie *bien* ; Les mouches et les *taons* piquent avant le mauvais *temps*.

Il y a des cas où l'allitération associée à la rime n'affecte que les mots d'un vers :

Bigle, **b**orgne, **b**ossu, **b**oîteux, / Ne t'y fie si tu ne *veux*.

Chat et **ch**aton / Chassent le *raton*.

Conclusions

Pour conclure cette brève étude, nous nous contentons de souligner les aspects suivants :

- *les proverbes* constituent un corpus dont le contenu, riche en vérités universelles, attitudes et manifestations psychologiques, invite à analyser les procédés de style et met en évidence l'esprit vif d'observation et une fantaisie créatrice particulière des usagers.

En tant que formes de langage, les proverbes représentent une modalité acceptée par une communauté pour exprimer des pensées à valeur morales, des attitudes, des aspirations, des doutes appartenant à l'expérience d'un peuple. Si l'on se réfère à G. Molinié¹, le proverbe peut être considéré comme une figure macrostructurale, variante de la sentence : « cette formule a une portée générale et s'applique au cas particulier, à titre d'illustration-commentaire ». D'autre part, les unités parémiologiques confèrent à la langue du pittoresque. Nous avons insisté dans ce travail sur l'étude de l'allitération, parce que la plupart des analyses stylistiques appliquées sur les proverbes concernent, en général, les tropes et les autres figures de mots.

- un grand nombre de proverbes se fondent sur *la structure et les effets* créés par l'allitération.

Étant donné la variété des formes de ce procédé, telles qu'elles ont été présentées et analysées, nous constatons que les figures phonologiques (les métaplasmes), qui visent la substance de l'expression, entrent dans la sphère d'intérêt et de préoccupation des créateurs. On distingue ainsi, selon la distribution des termes à initiale consonantique, plusieurs *formules* de récurrence de la sonorité : de manière successive, à distance, de manière successive et à distance, à distance et de manière successive.

En outre, on peut remarquer, par analogie avec la rime, différents *types d'allitérations* (plates, croisées, embrassées) qui s'associent à la rime, à la répétition et confèrent aux proverbes des *effets* variés: capter l'attention de l'interlocuteur, insister sur le contenu d'une certaine idée, ou d'une pensée morale, ce qui offre à ces structures la possibilité de se fixer dans la mémoire de l'individu et de la collectivité. Lorsque les

¹ Il s'agit des considérations que G. Molinié fait sur le proverbe dans le *Dictionnaire de rhétorique*, Le livre de Poche, Librairie Générale Française, Paris, 1992.

réurrences frappent les syllabes accentuées, l'allitération crée un effet itératif et renforce, par sa fonction rythmique, la valeur mnémotechnique de l'unité parémiologique respective (*Loup est toujours loup*). Il est à remarquer, aussi, l'effet de révéler des significations subtiles, soulignant par antithèse un raisonnement à valeur morale.

- notre analyse a montré, également, que les proverbes ont une *structure simple, brève* qui renferme une grande richesse de pensées, comme toutes les créations littéraires populaires, dont la caractéristique est d'être facilement fixées dans la mémoire. Nous nous référons surtout aux proverbes qui ont une structure binaire où l'allitération produit un certain effet de persuasion par le sentiment de vraisemblance (Reboul, O., *op. cit.*, p. 39).

En tant que récurrence des sons consonantiques placés à l'initiale des mots rapprochés, l'analyse de l'allitération, que nous avons appliquée dans notre travail sur les proverbes, n'est pas exhaustive. Elle peut être développée par l'étude d'autres aspects visés par ce procédé.

Références

- Bacry, P., *Les figures de style*, coll. « Collection Sujets », Paris, Belin, 1992.
Buffard - Moret, B., *Introduction à la stylistique*, Paris, Armand Colin, 2005.
Charaudeau, P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation, 1992.
Encyclopaedia Universalis. Thesaurus – Index A – C, Paris, Encyclopaedia Universalis France S.A., Éditeur à Paris, 1996.
Fontanier, P., *Les figures du discours*, Paris, Flammarion, 1977.
Gardes-Tamine, J., *La stylistique*, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2001.
Gheorghe, G., *Proverbele românești și proverbele lumii romanice*, București, Editura Albatros, 1986.
Gorunescu, E., *Dicționar de proverbe francez – român*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1975.
Guiraud, P., *La stylistique*, Paris, PUF, 1979.
Kokelberg, J., *Les techniques du style. Vocabulaire-Figures de rhétorique-Syntaxe-Rythme*, Paris, Nathan, 1991.
Laurent, N., *Initiation à la stylistique*, Paris, Hachette, 2001.
Marouzeau, J., *Précis de stylistique française*, Paris, Massou et Cie, 1970.
Molinié, G., *Dictionnaire de rhétorique*, Paris, Le livre de Poche, Librairie Générale Française, 1992.
Molinié, G., *Éléments de stylistique française*, col. « Linguistique nouvelle », Paris, PUF, 1991.
Negreanu, C., *Structura proverbelor românești*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983.
Pougeoise, M., *Dictionnaire de poétique*, Paris, Éditions Belin, 2006.
Rat, M., *Dictionnaire des locutions françaises*, Paris, Larousse, 1974.
Reboul, O., *La rhétorique*, Paris, PUF, 1990.

Ressources électroniques

- www.lexilogos.com/citations.htm consulté le 25 mai, 2012
www.linternaute.com/proverbe/pays/france consulté le 5 mai, 2012
www.normes.net/dictionnaire/p/proverbes.html consulté le 26 avril, 2012

ELEMENTS POUR UN IMAGINAIRE SCENIQUE TARDIVIEN¹

Abstract: *Elements of a scenic universe in Tardieu's work Drawing the guidelines of Tardieu's imaginary universe is a daunting task, on the one hand because of the terminology plethora which creates embroilment due to its polemics (images, signs, archetypes, symbols, etc. so differently defined from one specialist to another), on the other hand because of the complexity of Tardieu's theatre, drawing/digging deeply not only into the collective memory of our civilization but also into the theatrical creation of his predecessors. Relying on research undertaken by Gilbert Durand, Mircea Eliade, C.Gustav Jung, Luc Benoist, we have attempted a research into Tardieu's work with reference to the symbols of the fall and ascent, of the animus/anima and old wise man archetypes, as well as certain rites in order to rejoin the matrix of the world, of theatre and I.*

Keywords: *archetypes, symbols, theatre.*

Assises théoriques

L'écriture scénique de Jean Tardieu nous donne à voir une profusion de signes théâtraux dont la cinétique rend ardu le travail du sémioticien qui cherche à identifier l'invariant dans un imaginaire que les opérations de resémantisation, de transmotivation et transvalorisation rendent spéculaire. À cela s'ajoute la pléthore taxinomique souvent déroutante pour le lecteur confronté aux différences sémantiques dont les chercheurs tels Gilbert Durand, Mircea Eliade, K. Gustav Jung, Jean Burgos ou Luc Benoist couvrent le même terme : image, signe, archétype, symbole, schéma, etc. Dans le sillage du premier, nous employons le terme signe pris par Durand « en un sens très général et sans vouloir lui donner son sens précis d'algorithme arbitraire, de signal contingent d'un signifié. » (Gilbert Durand, 1999 : 60-61) Pour ce qui est de la notion de schéma, sa définition nous la présente comme « généralisation dynamique et affective de l'image, [et qui] constitue la factivité et la non-substantivité générale de l'imaginaire. » (*ibidem*) Selon le même chercheur, deux schémas correspondent au geste postural : « celui de la verticalisation ascendante et celui de la division tant visuelle que manuelle, au geste de l'avalage correspond le schème de la descente et celui du blottissement dans l'intimité. » (Gilbert Durand, 1999 : 62)

Quant aux archétypes, pour Gilbert Durand, « ils constituent les substantifications des schèmes » (*ibidem*), tandis que pour Jung ce sont des éléments composants de l'inconscient collectif, « patterns of behaviour » (Jung, 1994 : 6), base instinctuelle, congénitale, préexistante. En outre, dans la psychologie des habitants de *l'arkhe-culture* (Edgar Morin, 1979 :180) ils correspondent, dans la vision de Lévy-Bruhl, au concept de « représentations collectives », pendant que Hubert et Mauss les appellent catégories de l'imagination (*apud* C.G. Jung, 1994 : 22-23). Le psychiatre suisse définit également l'archétype comme une paraphrase explicative, du platonicien εἶδος, et considère que les mythes et les contes sont les expressions les plus courantes des archétypes. Signalant les « perils of the soul » de l'inconscient, Jung constate que les rites, les représentations collectives, les dogmes font partie de tout un programme mis en place par l'humanité afin de

¹Emilia Munteanu, Université « Vasile Alecsandri » de Bacău, em.maison.stnicolas@gmail.com

se donner l'illusion de renforcer la conscience. (Jung, 1994 : 60) Ces formes de l'imaginaire collectif fonctionnent comme des actes et des rites propitiatoires à l'aide desquels le mal ou l'obstacle, sans être supprimés, sont connus.

Si l'homme antique, notamment le Grec, trouvait son équilibre en se livrant à ses semblables sur l'agora, l'homme moderne, ayant perdu la familiarité avec l'espace public, se dirige vers la solitude au sein de la multitude et c'est la scène théâtrale qui permet l'expression de soi entraînant le spectateur dans un processus de catharsis. Le théâtre en général et celui de l'absurde en particulier font donc office d'espace public qui met en scène la condition de l'homme comme être menacé recoupant ainsi la pensée du psychanalyste qui nous avertit que l'ignorance du mal ou de l'obstacle ne garantit pas notre sécurité. À l'aube de l'histoire, l'homme archaïque vivait sous la protection des dieux, mais à l'époque de l'épanouissement du symbolisme, l'homme moderne redécouvre les dieux sous la forme des facteurs psychiques, des archétypes de l'inconscient (*ibidem* : 62). Nous retenons deux des archétypes qui attirent l'attention du spécialiste de la psychanalyse, ceux qu'il appelle anima et le vieux sage. Celui-ci présente le premier comme étant toujours l'a priori des humeurs, des réactions, des impulsions (*ibidem* : 66) et l'explique par le fait que dans tout chaos il existe du cosmos et dans tout désordre il y a un ordre secret, en tout arbitraire une loi sévère, car toute action repose sur des contraires (*ibidem* : 71).

Eclats d'un imaginaire tardivien

L'idée d'une étude de l'imaginaire dans le théâtre des années cinquante¹ pourrait paraître non pertinente en égard à la dominante entropique de la scène de l'absurde. Cependant l'apraxie, l'athymie dont souffrent les personnages et qui engendrent la dénarrativisation des pochades tardiviennes sont rehaussées par le dysfonctionnement des archétypes, qu'il s'agisse de l'anima ou de l'archétype du Sens, de même que par la démythification, autant de signes de la déconstruction, du démantèlement, du déchiquetage.

En glosant sur l'archétype de l'anima, le psychanalyste affirme que l'âme est le vivant dans l'homme, ce qui vit par soi-même, qui produit la vie; aussi Dieu a-t-il soufflé sur Adam, pour qu'il vive (K.G. Jung, 1994 : 65).

Mais sur une scène peuplée de fantoches (*L'Epouventail*), d'ersatz de personnages (*La jeune fille et le haut-parleur*, *Le Meuble*,), d'un monde à l'envers (*Un geste pour un autre*, *Un mot pour un autre*, *La mort et le médecin*), on a du mal à identifier les signes de l'anima chez des personnages tels un *Client titubant* entre les directions géographiques (Aix-en-Provence ou Brest) et la direction ontologique², à la recherche ratée de la femme de sa vie pour rencontrer subitement la mort (*Le Guichet*)³ : « Le Client Quand mourrai-je ? Le

¹ Bien que moins célèbre, Jean Tardieu fait partie de la famille des auteurs dramatiques dont les créations constituent ce qu'on a appelé le nouveau théâtre ou le théâtre de l'absurde : Ionesco, Beckett, Adamov, Genet.

² « Je voudrais tant savoir quelle direction prendre... dans la vie », déclare Le Client dans *Le Guichet* de Tardieu

³ Comme l'affirme Clarissa Pinkola Estès dans *Femmes qui courent avec les loups*, « plutôt que de considérer les archétypes de la Vie et de la Mort comme des opposés, il faut les maintenir ensemble, comme le côté gauche et le côté droit d'une même pensée » (Clarissa Pinkola Estès, 1996 : 194).

Préposé [...] mais dans quelques minutes, mon cher Monsieur. En sortant d'ici. » (Tardieu, 1993 : 331)

A l'époque classique, la conscience des limites de la condition humaine a fait naître le tragique scénique, que les auteurs des années cinquante contournent grâce à la juxtaposition du comique et du grave, du poétique et de la dérision pour faire voir le spectacle de l'absurde. Ainsi, un personnage problématique puisque non animé mais parlant, Le Haut-parleur, empruntant « le ton mécanique et accéléré d'une annonce publicitaire »¹, invite la Jeune fille à visiter les lieux comme un magasin : « pour les robes de mariages, couronnes de fleurs d'orangers, écharpes blanches, gants blancs, [...] le service de demi-confection est au troisième étage à gauche, ascenseur F...Même chose en cas de funéraires ! » (Tardieu, 1993 : 242).

L'anima, cette dimension féminine qui, selon Jung, habite l'inconscient de chaque homme, ne saurait se manifester clairement chez ces athymiques dépourvus d'identité, de statut social, de biographie, incapables de formuler quelque désir que ce soit.² Aussi « l'insoutenable légèreté de l'être » (titre d'un roman de Kundera) est-elle admirablement figurée scéniquement dans *La jeune fille et le haut-parleur* par le glissement de la vie à la mort de La jeune fille. Le commentaire musical suggéré dans le paratexte didascalique fonctionne comme désambiguïsateur, encore faut-il que la compétence culturelle du spectateur lui permette d'y reconnaître *La jeune fille et la mort* de Schubert. Etendue sur une chaise longue-berceau-cercueil (substitut dérisoire de la barque de Caron), elle se laisse emporter par la mélodie d'une voix féminine qui accomplit une sorte de rite de passage évoquant trois duchesses à fonction psychopompe qui l'emmènent à la rivière.³ La richesse du symbole de la Mort autorise la rencontre des complexes de Caron et d'Ophélie vu que « l'eau est l'élément de la mort jeune et belle, de la mort fleurie » (Bachelard, 2005 : 98) On pourrait se demander pourquoi l'auteur dramatique sous-intitule cette pochade « monologue cruel »⁴ bien qu'elle fasse entendre deux voix, celle de la Jeune fille et celle d'un employé absent mais figuré scéniquement par un Haut-parleur. Si l'on tient compte de la thèse de Jung qui reconnaît à côté de l'existence de la conscience qui a une nature personnelle, celle d'un second système psychique dont la nature est collective, non personnelle qui consiste dans des formes préexistantes – les archétypes – qui ne peuvent devenir conscientes que par intermédiaires, (Jung, 1995 : 22) alors ce monologue intérieur peut être lu comme le dialogue de la Jeune fille avec soi-même. Le Vieux pourrait être à la fois le sage et son contraire, celui qui vivifie et le meurtrier (ad utrumque peritus). D'ailleurs, selon Jung, le Vieux se laisse représenter dans les rêves par des magiciens, des médecins, des prêtres,

¹Tardieu, « La jeune fille et le Haut-parleur », in *La comédie du drame*, Gallimard, 1993, p.242.

² « Le Haut parleur Voyons, mon enfant, qu'êtes-vous venue chercher ici ? La jeune fille Je suis malheureuse Le haut parleur Alors vous êtes venue chercher le ré...le ré ?...Le ré-confort, voyons ! » (Tardieu, *La Jeune Fille et le haut-parleur*, p.234)

³ Selon Gaston Bachelard, « l'imagination profonde, l'imagination matérielle veut que l'eau ait sa part dans la mort. » et « pour de telles songeries infinies, toutes les âmes, quel que soit le genre de funéraires, doivent monter dans la barque de Caron », c'est pourquoi, « la fonction d'un simple passeur, dès qu'elle trouve sa place dans une œuvre littéraire, est presque fatalement touchée par le symbolisme de Caron. » (Bachelard, 2005 : 90-93).

⁴Tardieu, *La Jeune Fille et le haut-parleur*, p. 230.

professeurs ou toute autre personne détentrice de l'autorité (*ibidem* : 120-121). Aussi, vers la fin de la pièce, la Jeune fille s'embrouille-t-elle en appellatifs « Au revoir, mon Père,...Merci, Docteur... » (Tardieu, 1993 : 241-242).

En interrogeant les dictionnaires, nous apprenons que le mot symbole vient du grec ancien *syballéin* et qu'il y désignait un « objet coupé en deux constituant un signe de reconnaissance quand les porteurs pouvaient assembler les deux morceaux ». ¹

La fascination du symbole réside dans sa force de rapprochement des êtres humains entre eux mais aussi de leur environnement, dans son rôle fédérateur cohabitant avec son caractère ambivalent, « car tout symbole est susceptible d'au moins deux interprétations opposées qui doivent s'unir pour obtenir son sens complet. » (Luc Benoist, 2010 : 42) Si tous les archétypes, par leur côté lumineux, ouranien, bénéfique, stimulateur, tendant vers le haut, élèvent le récipiendaire, par leur côté négatif, chtonien, l'entraînent vers le bas. Ainsi, dans le chant final, la place du Haut-parleur est prise par trois duchesses estropiées qui amènent la Jeune fille à la rivière de la mort : « Les trois duchesses les trois duchesses/ viennent me prendre par la main [...]// La première n'a plus de jambes/ La seconde n'a plus de tête [...]//[...] Les trois duchesses les trois duchesses/ viennent me prendre par la main/ pour me conduire à la rivière. » (Tardieu, 1993 : 242-243) En nous faisant part de ses « Contributions à la phénoménologie de l'esprit dans les contes », Jung observe que tel le chamane primitif, le Vieux sage apparaît d'une part comme guérisseur et d'autre part comme empoisonneur, le terme même de φάρμακου signifiant aussi bien médicament que poison (*ibidem* : 133).

A l'époque des Codes², le héros devient Client tandis que le Vieux Sage est remplacé par l'employé dont le savoir est limité, la réflexion réduite à l'observance du règlement, la sagesse par les clichés et les stéréotypes du métier, l'intuition par la routine, la bienveillance et la générosité par l'efficacité. Dans la société de consommation, régie par les lois du profit, non seulement Le Préposé, l'Employé, La Patronne, jouent mal le rôle du confident (très courant dans le théâtre classique) mais de plus, ils renvoient à ces conseillers modernes envahissant l'écran afin de prodiguer, en tant qu'agents de l'hédonisme moderne, des conseils pour la santé, le confort et les loisirs de l'homme contemporain. L'un des personnages censé jouer le rôle de Vieux sage, la Patronne de *La serrure*, nous incite à entreprendre une double analyse, sur l'axe syntagmatique comme guide du Client permettant à celui-ci de satisfaire son désir de rencontrer la Belle des belles et sur l'axe paradigmatique comme allégorie de la mort, rendant ainsi possible le croisement de l'Eros et du Thanatos, car le voyeur, après avoir entrevu le bonheur à travers la serrure, « se précipite sur la porte, s'y heurte durement et tombe à la renverse, étendu sur le sol, inanimé. » (Tardieu, 2009 : 308). La souplesse du signe théâtral offre aux praticiens de la scène la

¹ Paul Robert, *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, 1996.

² Jacques Attali entreprend un découpage diachronique des sociétés et de leur vision du temps: le Temps des Dieux, au cours duquel « le sacré reste prépondérant »; le Temps des Corps, « des foires et des carnivals »; le Temps des Machines qui exige de protéger « chaque homme, comme une machine, de le réparer, de mesurer l'usage de son temps comme un chronomètre » ; le Temps des Codes au cours duquel « l'homme devient horloge, programmé jusque dans le moindre détail » (Attali, 1982 : 36-37).

possibilité de créer un système spectaculaire complexe où les signes verbaux se combinent avec les signes non verbaux invitant le spectateur à en entreprendre une lecture plurielle. A titre d'exemple, la mise en scène créée par Antonio Diaz-Zamora en 1965 à Valencia, au temps de la dictature franquiste. Le futur directeur de l'Ecole d'art dramatique du Conservatoire de Valencia, sans ignorer complètement les didascalies tardiviennes, y reste fidèle dans la création du personnage du Client¹ pour les transcender dans son herméneutique de La patronne. Celle-ci n'est plus cette « volumineuse dame très mûre, aux cheveux décolorés, vêtue d'une robe prétentieuse aux couleurs criardes » (Tardieu, 2009 : 47) mais, en jouant sur la triade chromatique noir/blanc/rouge,² devient porteuse d'un symbolisme associant Vie/Mort, Eros/Thanatos sans exclure la suiréférentialité. Janus bifrons, ce personnage possède les (in)signes d'une propriétaire de maison de rendez-vous³ et apparaît comme allégorie de la mort. En interprétant l'espace scénique comme maison du théâtre, il est tout à fait naturel qu'elle Patronne renvoie également à la figure du metteur en scène par la gestuelle et les actes illocutoires suggestifs qu'elle commet : « Je dis que vous pourrez regarder, que vous devrez regarder, aussitôt le signal convenu, c'est-à-dire lorsque vous entendrez sonner 6 heures à la pendule de sa chambre....là...à côté...6 heures ! (Avec lenteur) Ding !...ding !...ding !... » (*ibidem* : 297-298).

Si le projet tardivien de revisitation des sédiments culturels de l'humanité consiste en un ample processus transformationnel des textes classiques, des vaudevilles (*Un mot pour un autre, Il y avait foule au manoir*), des drames bourgeois (*Le petit voleur*) sous la forme de la parodie, on décèle à la fois en filigrane une sorte d'« éthos non marqué, respectueux » (Linda Hutcheon, 46/1981 : 149) à rôle de ressourcement dissimulé derrière la démythification que subissent des héros légendaires tels Prométhée (*Tonnerre sans orage*, Faust (*Faust et Yorick, ou Toute une vie pour un crâne*) ou Midas (*Les oreilles de Midas, ou Les dangers de la radio*).

Dans ce dernier hypertexte (dont le texte d'arrière plan se perd sur les rayons poussiéreux des bibliothèques), par exemple, l'or légendaire qui surgit des mains du personnage mythique prend sur la scène tardivienne la forme de « la communication magnifiée par les moyens audiovisuels » (Tardieu, 1995 : 224). Car le Professeur Lardon est féru de philosophie acoustique sous-tendue par l'idée d'un « dialogue ininterrompu » qui réunit tous les hommes grâce à l'électro-acoustique. En dépit des ratés communicationnels sous les coups desquels échouent toutes ses tentatives d'échange linguistique, il reste un imperturbable partisan de cette merveille de la technique. Dans les quatre conversations téléphoniques qu'il tente d'entretenir avec ses correspondants, le message passe difficilement, soit pour des raisons techniques, soit à cause des locuteurs eux-mêmes qui ont des problèmes d'audition, d'où le recours inhérent à la fonction phatique du langage, chargée du contrôle du canal et du maintien de la communication: « Comment? Je vous entends mal... », « Que dites-vous? » (Tardieu, 1995 : 217), etc. Nous pourrions affirmer que la vie de ce Midas moderne gravite autour des symboles obsédants des interactants : la

¹ « Pauvre homme timide aux vêtements et aux gestes étriqués » (Tardieu, *La serrure*).

² Par « la sévérité de la coiffure et du vêtement », en antithèse avec l'outrance du maquillage sombre des yeux et du rouge des lèvres et des ongles, elle évoque la « señora » qui en espagnol peut désigner la mort. (Claude Benoit et André Courribet, 1988 : 31).

³ « Elle tient à la main un trousseau de clés » (Tardieu, 2009 : 294).

Bouche du Micro et l'Oreille du Haut-parleur. La conférence inaugurale de son cours de Philosophie acoustique, enregistrée et transmise sur les ondes, devient un plaidoyer à outrance pour les progrès de la technique, nouvelles idoles créées au cours d'un processus d'hyperbolisation qui témoigne de l'opération de transvalorisation subie par l'hypotexte mythique. En dénonçant la sclérose de la pensée humaine sous les coups des stéréotypes et des clichés, le professeur Lardon tombe dans son propre piège : plus le panégyrique à la gloire de l'électro-acoustique s'enfle plus la baudruche discursive ne se dégonfle, minée par l'autophagie car le concept de la « communication universelle » est démolé par la réalité des ratés dont le plus saisissant est celui de la communication familiale. Victime d'une dévaluation ancestrale, l'humble animal mythique est la cible d'une métamorphose de son organe auditif au cours d'un processus de sa valorisation comme haut-parleur en symbole de « cette intelligence collective, de l'intelligence acoustique, qui relie instantanément tous les hommes entre eux et substitue à notre ancienne solitude [...] la présence universelle. » (Tardieu, 1995 : 225-226) Cette confusion qui pourrait être synthétisée par le couple philosophique moyens/fins crée un effet comique irrécusable, car pour l'orateur c'est l'instrument qui devient essentiel. Par ailleurs, tous les arguments qui construisent l'édifice érigé par le Professeur à la gloire de cette forme de dialogue souffrent d'autophagie, eu égard à la faillite de la communication avec sa femme. En effet, comment pourrait-on concevoir un entretien familial, censé intime, à travers les murs? Quoi de plus absurde qu'une intimité hurlée, sinon des applaudissements collés à la fin de la conférence du Professeur ? Ironie du sort, pour ce mordu de la parole médiatisée, la leçon viendra de sa propre femme qui lui enverra son message d'adieu par le truchement du canal téléphonique.

Avec la réécriture tardivienne du mythe de Prométhée, *Tonnerre sans orage*, nous assistons entre autres à la cinétique scénique du symbolisme binaire: promontoire / plaine, montée / descente. Ainsi, arrivée au crépuscule de sa vie, dans son parcours vers le promontoire où siège son fils légendaire, Asia accomplit une sorte d'ascension en haute montagne, accompagnée d'un processus d'intériorisation. En effet, elle prend Deucalion, fils de Prométhée, pour confident et nous fait à cette occasion connaître sa propre théogonie, à travers un poème à valeur de confiteur de créateur de mythes: « Tout ce qui est ici-bas et là-haut dans le ciel qui tourne sur son aile / comment l'aurais-je aimé sans le nommer / et comment le nommer sans lui prêter mon image? » (Tardieu, 1992 :209)

L'évocation de son entreprise d'« onomatourgos », de « législateur » (Platon, 1992 : 144-153) nous renvoie en quelque sorte à la conception des anciens grecs qui, d'après Mircea Eliade, avaient vidé le *mythos*¹ de toute valeur religieuse et métaphysique. En l'opposant aussi bien au *logos* qu'à l'*historia*, ceux-là donnaient au *mythos* le sens de tout ce qui ne peut réellement exister (Eliade, 1978 : 1-2). Issue d'une volonté païdérique, la théogonie d'Asia s'avère un acte manqué, attestant ainsi la vision du mythe comme « fable », « fiction » ou « invention » (*ibidem* : 1-2). En outre, censée adoucir le caractère tempétueux du futur voleur du feu céleste, sa fable provoque la haine du fils envers les dieux et le transforme en destructeur de l'humanité (*Tonnerre sans orage*). L'opération de démythification à laquelle Asia soumet sa propre théogonie rejoint le paradigme homérique de mise en intrigue des exploits des dieux : représentations de leurs aventures, de même que

¹Le *muthos* aristotélicien, entendu comme mise en intrigue, auquel fait référence Ricœur, 1983 : 84.

de leurs décisions arbitraires, de leur conduite capricieuse et injuste, ainsi que de leur immoralité (*ibidem* : 139). Asia « En lui disant les amours de nos dieux / je lui contai aussi leurs fureurs jalouses / et les crimes affreux qu'engendre la passion dans un cœur immortel... / Mais Prométhée ... n'écoutait que la fable et non la leçon » (*Tonnerre sans orage*).

La confession d'Asia renferme des accents de questionnement au sujet du rôle et de l'impact de l'acte créateur ou éducatif : « Voulant le bien, j'ai fait le mal et j'attisai dans le cœur de ton père / une haine inexpiable, une révolte sans limite » contre les dieux. Quant à sa descente, elle revêt la forme d'une « dissipation dans le monde extérieur » (Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, 1994 : 650) et acquiert l'aspect d'un retour à la nature par la restitution des éléments constitutifs de l'univers : « l'heure pour moi est venue / de rendre à l'air, à l'eau, à la terre et au feu éternels/ la part de leur empire que j'ai longtemps détenue. » (Tardieu, 1992 : 206) L'apocalypse déclenchée par la furie filiale la transforme en holocauste au même titre que le monde, tandis que Deucalion, entraîné lui aussi dans ce « schème de l'élévation » (Durand, 1999 : 138), choisit la descente « vers la mer » et « l'alliance avec [son] nouveau dieu: le néant! » (Tardieu, 1992: 227)

Vu que dans ce théâtre tous les paradigmes sont mis en question, le mythe en général et celui de Prométhée en particulier ne saurait échapper au processus de remaniement opéré par Tardieu. En s'éloignant de la signification de son nom : « pensée prévoyante du grec προμηθεία-prévision, prudence pour l'avenir, προμηθεύομαι-prendre soin de quelqu'un », celui qui passait pour parangon de l'*homo inventor* devient *homo destructor* de l'humanité et cible de sa propre menace. Ayant « perdu les êtres qu'[il] aimai[t] » (Tardieu, 1992 : 227), il reste seul sur son promontoire, fidèle à soi-même, sans autre interlocuteur que l'écho de sa propre voix, symbole de la « régression et de la passivité, qui peuvent n'être qu'un état passager, précédant une transformation. » (Chevalier et Gheerbrant, 1994 : 388) Si seul l'écho répond à sa parole, seule l'ombre accompagne son corps, rappelant « tout ce que le sujet refuse de reconnaître ou d'admettre et qui, pourtant, s'impose toujours à lui... » (*ibidem* : 701) Ce double révèle le côté maléfique, destructeur, de « celui qui bâtit et qui crée » : « Ombre, mon ombre, chien qui autour de moi rampes sans repos, / quel gouffre, quel charnier recouvres-tu? » (Tardieu, 1992 : 227).

En guise de conclusion

Contemporain de Ionesco, Beckett, Adamov et Genet, Jean Tardieu partage avec ces auteurs des années cinquante la conscience de l'inaccessibilité de l'œuvre parfaite, ce qui paradoxalement exclut le repos, la quiétude des certitudes pour faire place à un théâtre interrogatif qui regarde tout comme provisoire. Prenant ces distances d'avec les doctrines, les « ismes » qu'il n'ignore toutefois pas, Tardieu ne croit pas non plus à la mission rédemptrice du théâtre.

L'étude du théâtre tardivien fait appel aux termes d'originalité, d'invention et de réécriture, véhiculés déjà par Jarry pour qui, selon Daniel Sangsue, « l'originalité n'est pas liée au nouveau mais à la capacité de reprendre l'ancien » car « Jarry rompt avec l'esthétique romantique attachant l'originalité à l'invention, à la nouveauté, pour valoriser la réécriture, considérée comme base de la création littéraire. Cette réécriture peut s'en prendre

à tout texte mais elle opérera des processus de déformation, de transposition, de transmutation. » (Daniel Sangsue, 1989 : 219-237)

C'est pourquoi on ne saurait voir dans son rire, son jeu et sa poésie une sotériologie, d'autant moins une solution de la crise du monde et du théâtre. Par ailleurs, si défaire c'est déformer, dévaloriser, déchiqueter, découper un théâtre obsolète ou démythifier l'imaginaire collectif, faire serait synonyme de refaire. C'est ce qui invite le récepteur (lecteur ou spectateur) à quitter son confort pour recomposer ces éclats scéniques afin de déceler dans ce désordre les signes d'une nouvelle théâtrologie.

Références

- Attali, Jacques, *Histoires du temps*, Fayard, Paris, 1982
Bachelard, Gaston, *L'eau et les rêves*, Librairie José Corti, Paris, 2005
Benoist, Luc, *Signes, symboles et mythes*, P.U.F., Paris, 2010
Benoit, Claude, Courribet, André, « Représentation de deux pièces de Jean Tardieu en Espagne : Le Guichet et la Serrure », in Jean-Yves Debreuille (éd.), *Lire Tardieu*, Presses Universitaires de Lyon, 1988
Chevalier, Jean et Gheerbrant, Alain, *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont / Jupiter, Paris, 1994
Durand, Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris, 1999
Eliade, Mircea, *Aspecte ale mitului*, Editions Univers, Bucarest, 1978
Hutcheon, Linda, « Ironie, satire, parodie », in *Poétique*, no.46/1981
Jung, C.G., *In lumea arhetipurilor*, Jurnalul literar, Bucarest, 1994
Morin, Edgar, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Editions du Seuil, Paris, 1979
Pinkola Estès, Clarissa, *Femmes qui courent avec les loups*, Grasset, Paris, 1996
Platon, *Cratyle*, Gallimard, Paris, 1992
Ricœur, Paul, *Temps et récit*, Éditions du Seuil, Paris, 1983
Sangsue, Daniel, « Parodie et humour noir : La Passion considérée comme course de côte », in *Poétique*, no.118/1989
Tardieu, Jean, *La comédie du langage*, Gallimard, Paris, 2009
Tardieu, Jean, *La comédie de la comédie*, Gallimard, Paris, 1995
Tardieu, Jean, *La comédie du drame*, Gallimard, Paris, 1993
Tardieu, Jean, *Poèmes à jouer*, Gallimard, Paris, 1992.

IMAGES PRIMAIRES - IMAGES POÉTIQUES¹

Abstract: *Within the poetic creation, the culture-nature relation plays between the ontological structures of the imaginary and their particular way of being rendered in a literary work, i.e. style. The imaginary is manifest through primary images which we define as substitutive mental representations of reality. The poetic images are different from the primary images in that they are never punctual, but they fulfill themselves through combinations of first-degree images, combinations that are at least binary. Still, the ontological is not a sum of objects, but rather an infinity of relations established between these objects. The imaginary transfers relations from the objective world into its mental double through what we call imaginative relational schemes. We draw a distinction between external relational schemes, which are constituents of rhetorical devices, and external relational schemes, which are accountable for textual syntagmatics. In poetry, the dynamics of images and imaginative schemes is visible in style, which materializes them in the act of creation.*

Keywords: *imaginary, poetry, style.*

L'imaginaire humain travaille sur les données ontologiques, réductibles au Cosmos, à l'Anthropos et au Logos, classification sémantique appartenant au Groupe μ de Liège (Groupe μ , 1977) (que nous adoptons pour son haut degré de généralité), par des procès subliminaux, fruit de la condition primaire de l'homme d'être naturel, cosmique, doué génétiquement d'aptitudes linguistiques. Mais l'être naturel se double, de par son existence sociale, d'un être culturel, leur coexistence se manifestant pleinement dans toute entreprise humaine.

Dans la création poétique, celle qui nous intéresse ici, la relation nature-culture se joue entre les structures ontologiques de l'imaginaire et leur manière particulière de mise en œuvre qui est le style. Ces deux composants inséparables de la poésie peuvent être définis comme nature en voie de « culturalisation ». Ils appartiennent à la nature au moment de la germination poétique, pour devenir dans l'acte même de création des faits culturels informés génétiquement. Le symbolisme primaire, universel, est valorisé par des images et des schémas imaginatifs actualisés dans la diversité des styles individuels.

L'imaginaire se manifeste à travers des *images primaires*², que nous définissons comme représentations mentales de type substitutif de la réalité. De la sorte, l'imaginaire est dans son essence « métaphorique ». Nous comprenons par « métaphore » le *schéma imaginatif primaire*, en dernière instance le *schéma primaire de pensée*, qui permet la substitution des objets réels par leurs représentations mentales.

Cependant, la pensée n'opère pas avec des objets réels, mais avec des images de complexité différente, parmi lesquelles le langage occupe une place de choix. Le langage est lui aussi de nature métaphorique, en tant que substitut psycho-physique de la réalité. Avant d'être logique, la pensée est donc *métaphorique*, symbolique. Cela ne signifie pas que la

¹ Alexandrina Mustătea, Université de Pitești, alexandrinamustatea@yahoo.com

² Nous reprenons certaines idées déjà exprimées dans notre ouvrage *Elemente pentru o poetică integrată*, Timișoara, Helicon, 1998, tout en apportant ici une vision quelque peu différente sur la problématique de l'imaginaire.

pensée symbolique représente une étape archaïque, abandonnée au cours de l'évolution de l'espèce humaine. Au contraire, elle est actualisée dans diverses circonstances existentielles, parmi lesquelles les artistiques occupent une place de choix.¹

Quant à la *métaphore esthétique*, elle dépasse le plan primaire de la pensée symbolique, sortant de l'aire de la nature pure et simple, pour se situer dans la zone de la culture. Elle est une *image poétique*, image conventionnelle, qui opère par substitution d'images primaires. Le procès métaphorique au niveau esthétique se réalise par la ressuscitation intentionnelle du schéma de la pensée archaïque. Dans notre conception, « *la métaphore* » est un schéma matriciel, alors que la métaphore artistique n'est plus une matrice, mais un dérivé de celle-ci, une reproduction esthétique, de second degré. Le schéma matriciel est pré logique et pré poétique en même temps.

Les images primaires reproduisent la réalité cosmique, anthropologique et verbale. Cependant l'imaginaire n'opère pas avec des images pures et simples, appréhendées dans leur dimension paradigmatique, mais avec des images mises en relations diverses, de sorte que l'on peut parler également de sa dimension syntagmatique.

Le mental reproduit ces rapports sous forme de *schémas relationnels* : la contiguïté, l'inclusion, la réunion, l'intersection, etc. Ces schémas fonctionnent à la fois comme *opérations* mathématiques, logiques, rhétoriques. Aussi les figures de style, avant d'être des figures du langage, sont des « figures » de la pensée². En tant que figures pré culturelles, elles représentent une manière de percevoir le monde et de le reproduire mentalement. Comme conventions culturelles, ces figures dépassent le linguistique, pour rejoindre le sémiotique.

Le schéma matriciel « *métaphorique* » engendre ce que nous appelons les *schémas imaginatifs relationnels*, qui reproduisent les relations du monde réel, objectif. L'ontologique n'est pas une somme d'« objets », mais une infinité de rapports entre ceux-ci. L'imaginaire déplace les relations du monde objectif dans son double mental, soit en les reproduisant en tant que telles, soit en créant des « liaisons interdites ». L'imaginaire dépasse le réel, tout en l'englobant et en le modifiant, mais à partir des schémas que celui-ci lui fournit. La matière de l'imaginaire est le monde réel, les schémas de l'imaginaire sont le double des relations du monde réel. Sa liberté consiste dans l'introduction dans les schémas imaginatifs de certains éléments qui objectivement n'entretiennent pas de rapports, ou qui entrent dans d'autres types de relations. Dans ce sens, le rêve, processus subliminal, peut

¹ Dans *Teorii ale simbolului*, Univers, Bucuresti, 1983, p.310 et suivantes, Tzvetan Todorov s'élève contre le mythe « scientifique » qui identifie *la pensée primitive*, archaïque, dans l'ordre ontogénétique, et *la pensée sauvage*, or celles des enfants, des fous et des poètes, dans l'ordre phylogénétique, à *la pensée symbolique*, tout en attribuant *la pensée logique* aux civilisations modernes, respectivement à l'adulte « normal ». A partir de la distinction entre le signe et le symbole, il repère, dans le discours des chercheurs mêmes qui prétendent user dans leurs démarches scientifiques exclusivement de la pensée logique, les procédés de la pensée symbolique en action. La conclusion de Todorov, à laquelle nous nous rallions, est que les deux types de pensée coexistent chez l'homme, soit-il vu du point de vue ontologique ou phylogénétique.

² A ne pas confondre les *figures de la pensée*, telles que nous les définissons plus haut, avec les *figures de pensée*, une des quatre classes de figures, à côté des figures de diction, de construction et du sens, des rhétoriques traditionnelles.

servir de modèle pour le fonctionnement de l'imaginaire, en tant que mise en rapport aléatoire d'images.

Nous considérons que les *images poétiques* se différencient des images primaires par ce qu'elles ne sont jamais ponctuelles. En opérant avec de simples images primaires verbalisées, la poésie ne se différencierait pas du langage habituel où à chaque image-mot correspond, *grosso modo*, un concept. Le Cosmos, l'Anthropos et le Logos en tant que tels sont les fournisseurs des images primaires. Celles-ci ne deviennent des images poétiques que par des combinaisons au moins binaires. Les types de relations binaires possibles sont : Cosmos-Cosmos, Cosmos-Anthropos, Cosmos-Logos, Anthropos-Anthropos, Anthropos-Logos, Logos-Logos. L'image binaire, de quelque type qu'elle soit, constitue *l'image poétique minimale*. Elle est explicite, *in praesentia*, lorsque ses constituants sont co-présents, et implicite, *in absentia*, quand un membre de la formation binaire est absent. L'image poétique ne sera donc jamais univoque, elle produira toujours des ouvertures en au moins deux voies interprétatives possibles. Par rapport à la réalité, le mode poétique est le lieu de rencontre d'au moins deux objets et/ou notions en une image qui provoquera de manière inévitable une perturbation référentielle.

Les schémas imaginatifs poétiques pourraient être classifiés en deux grandes catégories : les *schémas rhétoriques* ou *internes* et les *schémas combinatoires* ou *externes*. Les premiers sont générateurs d'images poétiques par la mise en relation des éléments primaires constitutifs, devenues figures rhétoriques proprement-dites par convention culturelle. Les seconds lient les images entre elles, les organisant en un tout plus ou moins cohérent.

Dans notre vision, les schémas rhétoriques se divisent à leur tour en *schémas analogiques*, du type de la substitution, de l'identité, de l'équivalence et de l'opposition, et en *schémas logiques*, qui visent l'ordre causal, spatial ou temporel des éléments constitutifs de l'image poétique. Les deux ne sont ni divergents, ni indépendants les uns par rapport aux autres. Ils ont à la base le schéma métaphorique matriciel, qu'ils développent apparemment en plans différents. Mais tout schéma analogique a foncièrement une raison de nature causale, spatiale ou temporelle, alors que les schémas logiques produisent inévitablement un mouvement substitutif.

Les schémas constitutifs des figures sont à concevoir comme des *universaux de pensée*, les mécanismes inférentiels, déductifs, qui servent à l'interprétation de toute expression figurée, non littérale et/ou incomplète, lacunaire, de nature verbale ou non verbale, de même. Dans ce sens, le style est une donnée psychique, une prédisposition naturelle de l'homme, à manifestations multiples. Il devient de la sorte un *trait inhérent* de toute forme d'expression ou de communication humaine.

En même temps, cette matrice génétique ne peut pas être séparée de l'existence sociale de l'homme. En tant que « zoon politikon », l'être humain crée des codes qui réglementent ses activités et des institutions qui veillent au bon fonctionnement de la société. L'acquisition des codes, c'est-à-dire la formation des diverses compétences nécessaires à l'existence socialisée, est le fruit de l'expérience individuelle et collective et de l'éducation. Nature et savoir se rencontrent dans toute entreprise humaine et se déterminent réciproquement. Aussi la prédisposition naturelle qu'est le style ne peut-elle se soustraire à la socialité, qui lui attribue une fonction socioculturelle, tout en la codifiant.

Soumis au jeu dialectique entre le général et le particulier, l'homme participe de l'espèce, mais il porte également son propre bagage génétique et socioculturel qui marque ses activités. Le style est, dans ce sens, une *empreinte personnelle*, une manière individuelle de s'inscrire dans le comportement humain général. Il s'ensuit que les traits généraux du style ne peuvent être saisis qu'à travers ses formes particulières de manifestation.

Nous considérons que le style est le fait de la pensée et son champ d'actualisation l'ensemble sémiotique de l'expression humaine. A son tour, le langage, produit de la pensée et son principal véhicule, est un instrument de communication mais aussi un instrument cognitif, à même de déterminer les processus mentaux eux-mêmes. Aussi les universaux du langage et les universaux de pensée sont en relation d'interdépendance et constituent la matrice de toute activité intellectuelle. Le langage est, donc, lui-même in-formé stylistiquement, c'est-à-dire porteur d'universaux, de prototypes stylistiques.

Dans la vision des pragmaticiens cognitivistes (Cf : Sperber et Willson, 1989), tout énoncé représente une pensée du locuteur ou, plus exactement, une *interprétation* de la pensée qu'il représente. Cette interprétation est littérale ou figurée. La plupart des énoncés sont des interprétations non littérales, correspondant à des métaphores et à d'autres figures ou à un usage approximatif du langage. Dans ces conditions, la communication entre les interlocuteurs est possible par ce qu'ils partagent la même compétence rhétorique ou stylistique de ré-interpréter les interprétations non littérales de la pensée des autres. Cette compétence s'actualise dans l'usage, dans toute activité langagière.

De la sorte, la triade *pensée – langue – usage* forme un réseau d'interdépendances, déterminant pour le style. Celui-ci est à mettre en rapport avec les structures mentales, qui le génèrent, avec la langue, qu'il in-forme et qui est porteuse de virtualités stylistiques, et avec l'usage, qui l'actualise en structures stylistiques discursives/textuelles concrètes.

Les schémas combinatoires ou *externes* agissent comme des liants, visant les modalités de mise en rapport des images, dont le développement linéaire engendre le texte poétique. Ces schémas opèrent non seulement avec des images poétiques, mais également avec des images primaires, la poésie se manifestant comme une alternance de « pleins » et de « vides », disposés dans un ordre dépendant du style et de la vision du créateur. La finalité des schémas combinatoires est la réalisation de l'image poétique globale, dans laquelle toute image est en fin de compte valorisé poétiquement.

Selon nous, il existe deux types de schémas externes, contribuant à la réalisation du « scénario » poétique : *conjonctifs*, respectivement *disjonctifs*.

La perception et la conception de l'univers en tant que totalité dont les éléments se cherchent des *affinités* de nature analogiques, au-delà de tout obstacle spatio-temporel ou rationnel, se situent sous le signe de la conjonction. On pourrait assimiler jusqu'à un certain point les schémas conjonctifs à ce que Michel Foucault (Foucault, 1966 : 37) appelle les quatre similitudes : *conventia*, *aemulatio*, *analogia* et *sympathia*, principes qui gouvernent la réflexion scientifique jusqu'à la fin du XVI^e siècle. Nous considérons cependant que dans le plan esthétique la conjonction est transhistorique, même si elle est exploitée différemment d'une époque à l'autre.

Les principes des schémas conjonctifs sont *la continuité* et *la cohérence*, réalisées par des procédés syntaxiques, sémantiques et rhétoriques divers : concaténations, isotopies, accumulations conjonctives, etc.

Les schémas disjonctifs sont générés par un mode différent de perception de l'univers, un mode analytique qui soumet la totalité à une véritable dissection, ses constituants étant disloqués, singularisés, sortis des engrenages qui les tiennent unis et en état de fonctionnement. Les relations spatiales, temporelles, rationnelles sont rompues, les parties deviennent des entités qui se heurtent de manière aléatoire, chaotique, donnant naissance à des univers souvent absurdes. La disjonction équivaut en quelque sorte à ce que dans la terminologie de Gilbert Durand (Durand, 1960 :94) est *la vision schizomorphe*, dont les formes de manifestations seraient *le géométrisme morbide et le présent spatialisé*.

Les principes qui gouvernent les schémas disjonctifs sont *la discontinuité* et *l'incohérence* apparente, les procédés les plus fréquents qui les matérialisent étant l'accumulation disjonctive, l'allotopie, la digression.

Dans la réalité des textes, les schémas conjonctifs et disjonctifs ne s'excluent pas nécessairement, le plus souvent ils coexistent, ce qui y est variable c'est le rapport quantitatif et qualitatif qui s'établit entre eux. Étant donné la vocation totalisatrice de la poésie, on peut affirmer que tout développement poétique, si disjonctif qu'il soit, finit par l'affirmation de l'unité, autrement dit par le rétablissement de la cohérence au niveau de la lecture.

La dynamique des images et des schémas imaginatifs est visible à travers le style, qui les matérialise dans l'acte de création. Au niveau des images poétiques on pourrait parler de *style analogique*, respectivement *logique*, alors qu'au point de vue des schémas, de *style conjonctif* et *disjonctif*. Cependant ces types de style n'apparaissent pas en général à l'état pur, ils se manifestent le plus souvent sous forme de *dominantes stylistiques*. De manière naturelle, le style analogique va de pair avec le style conjonctif, le logique préférant le disjonctif. Cela n'exclue pas les combinaisons inverses.

La poésie est donc un des lieux privilégiés de manifestation de l'imaginaire, exploitant ses valences anthropologiques, universelles, qu'elle commue en valeurs culturelles, esthétiques individuelles.

Références

- Durand, Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, P.U.F., 1960
Foucault, Michel, *Les Mots et les Choses*, Gallimard, Paris, 1966
Groupe μ , *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire, lecture tabulaire*, Paris, PUF, 1977
Mustăţea, Alexandrina, *Elemente pentru o poezică integrată*, Timișoara, Helicon, 1998
Sperber, D., Willson, D., *La Pertinence. Communication et cognition*, Paris, Editions de Minuit, 1989.

L'IMAGINAIRE ET LE COGNITIF¹

Abstract : *This paper focuses on the relation between imagination, cognition and emotions. After situating the concept of imagination in the history, we will try to explain the difference between the two concepts of 'imagination' and 'imaginary'. In the second part, we discuss the link between imagination and emotions and will present the concept of 'mental representation' or 'mental image'. Finally, this paper will introduce a cognitive scenario of an emotion in order to explain the relationship between language, meaning and cognition and will deal with metaphorical expressions.*

Keywords: *imagination, emotion, cognition.*

1. Imagination ou imaginaire, quelle différence?

On trouve le terme d'imagination en astronomie, en mathématique, en sciences, dans la technique et les arts et même en religion. On définit l'imagination comme la production des images mentales (former et déformer des images).

Selon les philosophes, l'imagination est le pouvoir de se représenter un objet même en son absence. L'imagination n'a pas bonne presse chez les grands penseurs, depuis l'Antiquité jusqu'au XVIIIe siècle, exception fait Aristote.

Platon, par exemple, considère que seule la raison peut conduire à la vérité, tandis que l'imagination est un mode de pensée mineur, une imitation du réel. Il distingue dans l'âme humaine trois parties: une partie supérieure - la raison - et deux parties inférieures - le désir et la colère.

Descartes dit: «Je serais le même sans imagination».

Selon Aristote, l'image emmagasinée dans la mémoire favorise la généralisation et il voit l'imagination comme une médiation vers la connaissance.

Avec Kant, au XVIIIe siècle, l'imagination est considérée comme la capacité de synthétiser nos expériences qui sont traduits en concepts par la raison.

Puis, à la fin du XVIIIe et au début du XIXe siècle, les émotions et l'imagination sont considérées supérieures sur la raison.

Au XXe siècle, on distingue deux types d'imagination: l'imagination créatrice et l'imagination reproductrice: *imagination reproductrice* signifie reproduire le réel en formant des images; *imagination créatrice* signifie produire des images nouvelles en associant des images antérieurement acquises. L'imagination créatrice suppose un talent, un appel à la mémoire, à l'expérience, une compétence, un esprit d'observation.

En ce qui concerne la représentation du réel on pourrait dire que chaque individu a sa propre représentation mentale d'un objet, d'une personne, compte tenu de son expérience.

L'imagination réfère au processus mental, à la «faculté de se représenter les choses par la pensée» et l'imaginaire à l'«ensemble des constructions mentales opérées par l'imagination». (Legendre, 1993). Nous distinguons deux types d'imaginaire: *l'imaginaire individuel* qui représente les formes liées aux désirs et aux aspirations de la conscience

¹ Oana Maria Păstae, Université «Constantin Brâncuși» de Târgu-Jiu, [oanapastae@gmail.com](mailto: oanapastae@gmail.com)

individuelle et *l'imaginaire social* (terme introduit par Cornelius Castoriadis¹) c'est-à-dire les formes qui alimentent les cultures de l'humanité.

Il y a aussi un troisième terme - *l'imaginal* - qui a été introduit par Henry Corbin pour comme le monde intermédiaire de la réalité, appelé *mundus imaginalis* pour le définir de l'imaginaire.

Après avoir présenté un survol historique du concept d'imagination et avoir défini la trilogie imagination – imaginaire – imaginal, nous allons voir quel est le lien entre les émotions et l'imaginaire.

2. Emotions, cognition et imaginaire

Les sciences cognitives étudient le fonctionnement de l'esprit et rassemblent de nombreuses disciplines dont le point commun est l'étude de la cognition, parmi lesquelles la psychologie cognitive, la philosophie, l'anthropologie, les neurosciences, l'intelligence artificielle.

Les émotions se distinguent des réflexes par la composante cognitive impliquée, des dispositions par leur courte durée et la spécificité de leur cause, et des sensations par leur moindre degré de corporéité. Les émotions et les sentiments influencent nos vies personnelles et affecte la qualité de nos états mentaux. Les états émotifs sont influencés par les fonctions cognitives.

C'est par le biais de l'imaginaire qu'on peut avoir accès aux émotions. Tout ce que nous imaginons fait partie du domaine de la pensée. On peut s'imaginer un événement ou une occasion qui nous apporte le bonheur, la joie, la tristesse ou la colère. On peut s'imaginer être heureux, joyeux, triste etc. mais cela est une illusion. La non connaissance d'une émotion nous pousse à nous l'imaginer. Désirer être heureux, par exemple, c'est plutôt désirer l'idée que l'on s'en fait.

L'imagination s'appuie au départ sur un élément du réel, de l'expérience en lien avec les émotions. L'imagination constitue une fonction mentale supérieure intimement liée à la pensée conceptuelle. On parle de deux modes de pensée- le rationnel et l'imaginaire.

Lacan (1953) présente les trois registres de la réalité humaine: le réel, le symbolique et l'imaginaire. Le réel a un statut particulier, du fait que l'on ne l'atteint pas. Le réel est inaccessible: «le Réel, c'est l'impossible». Le symbolique, c'est la capacité de représentation et Lacan le rapporte au signifiant de Saussure. L'imaginaire est défini comme la production des images ou des représentations mentales. Les représentations mentales peuvent être des images, des mémoires, des concepts ou des catégories.

Wierzbicka (1999) pense que les émotions expriment un ressenti qui a une dimension cognitive, et qu'on doit donc pouvoir leur faire correspondre un scénario mental prototypique. Elle part du constat que les émotions humaines et leurs expressions linguistiques diffèrent d'une culture à l'autre. Mais elle insiste complémentaiement sur l'universalité de la cognition et de l'expérience humaine qui constituent un cadre commun permettant d'accéder à la compréhension des émotions décrites dans une autre langue que la

¹Cornelius Castoriadis, philosophe, psychanalyste et économiste français d'origine grecque, auteur du livre *L'institution imaginaire de la société*.

sienne. Selon elle, les sentiments sont universels tandis que les émotions sont liées à la culture.

Wierzbicka¹ considère que plusieurs psychologues se sentent plus confortables avec le mot *émotion* qu'avec le mot *sentiment* parce que les émotions semblent être objectives et les anthropologues préfèrent parler d'émotions plutôt que de sentiments grâce à leur «*social basis*».

Le mot *émotion* fait référence au sentiment, à la pensée et au corps d'une personne. On peut parler d'un «sentiment de solitude» mais non pas d'«une émotion de solitude» parce que même si ses sentiments sont évidemment liés à la pensée, ils n'impliquent pas des changements physiologiques dans le corps.

3. Le scénario cognitif d'une émotion

Dans cette partie sera présenté le scénario cognitif de la joie ayant comme point de départ l'idée que l'émotion est une réaction soudaine de notre organisme avec une composante physiologique (notre corps), une composante cognitive (notre esprit) et une composante comportementale (nos actions).

Le mot *joie* a un sens qui établit un lien entre un type particulier de sentir et un certain scénario cognitif. Un scénario cognitif de ce genre comprend beaucoup d'idées qui peuvent venir à l'esprit en relation avec le concept de 'joie'.

Anna Wierzbicka² considère que le scénario cognitif de la 'joie' est plus simple que ceux des concepts *heureux* ou *bonheur* et pour cette raison la 'joie' est un meilleur point de départ pour l'analyse des termes positifs qui expriment une émotion.

Selon elle, il y a deux éléments cognitifs cruciaux dans le scénario de la 'joie': l'un évaluatif - quelque chose de bien va se passer - et l'autre volitif - j'aimerais qu'il se passe quelque chose de bien.

Nous avons suivi le modèle utilisé par Wierzbicka pour l'analyse du mot *joy* et nous avons obtenu:

Joie³ (X ressent de la joie)

- a) X ressent quelque chose parce qu'il a pensé à quelque chose
- b) Parfois une personne pense:
- c) «Quelque chose de bien est sur le point de se passer
- d) J'aimerais tant que cette chose se passe.»
- e) Lorsqu'une personne pense à cette chose, elle se sent très bien
- f) X a ressenti une telle chose
- g) Parce que X y a pensé

Du point de vue psychologique la joie est une émotion capitale, affirment François Lelord et Christophe André¹ qui parlent de plusieurs types de joie: la joie face à un paysage

¹Wierzbicka A. *Emotions across languages and cultures: diversity and universals*. Cambridge University Press, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1999, pp.1-2.

²*Ibidem*, pp. 50-51.

³Pastae O. *Émotions, langues et culture*. Annales Universitatis Apulensis, Series Philologica, B+, ISSN 1582-5523, 2011, pp. 357-362.

et la joie «excitation-intérêt» qui nous pousse à explorer un environnement nouveau (par exemple la joie des enfants qui vont pour la première fois à Disneyland). Toutes ces joies sont différentes, mais elles ont bien les caractéristiques d'une émotion: une expérience à la fois mentale et physique intense, en réaction à un événement, et de durée limitée même si elle est renouvelable. La joie s'affiche dans le sourire, la démarche sautillante (pour les enfants), les pleurs (Bill Clinton a essuyé une larme lorsqu'il a fêté la victoire de sa femme aux élections sénatoriales). La joie présuppose une séquence d'événements et d'états avant et après les événements qui l'ont causée.

Dans le modèle cognitif, le concept 'image schème' représente une façon par laquelle l'expérience corporelle donne naissance à des concepts significatifs, c'est-à-dire l'organisation conceptuelle survient à partir de l'expérience corporelle.

Regardons les exemples suivants:

(1) *Depuis ce succès, elle baigne dans la joie.* (<http://fr.thefreedictionary.com>)

(2) *La joie l'inonde.* (www.larousse.fr)

Lakoff (1987) a démontré, de façon convaincante, que la conceptualisation métaphorique est un processus cognitif généralisé qui passe souvent inaperçu, car elle s'exprime dans de nombreuses expressions de la vie de tous les jours, ce qui lui confère d'ailleurs sa puissante valeur de structuration cognitive.

Conformément à la théorie de Lakoff (1987) et Johnson (1987), ces exemples sont autorisés par la projection métaphorique de l'*image schème* - CONTENEUR - sur le domaine conceptuel abstrait des ÉTATS (joie). Cela se traduit par la métaphore «conceptuelle»: les ÉTATS sont des CONTENEURS, ce qui montre que la structure conceptuelle est incarnée.

Le langage métaphorique est un langage imagé.

L'aspect structurel d'une métaphore consiste dans un ensemble de correspondances entre le domaine source et le domaine cible.

Ces correspondances peuvent être ontologiques et épistémologiques comme le suggère Lakoff.²

Les effets physiologiques, spécialement ceux qu'on évoque, en mettant l'accent sur la métaphore du feu, servent à identifier de la manière la plus générale la 'joie':

La joie est le feu:

Brûler de joie

Flamme de joie au cœur

(3) *Il n'y a qu'un chemin de progrès vers une Europe compétitive, c'est «le feu de joie qu'il faut faire des règles», que préconisait Konrad Adenauer.* (www.europarl.europa.eu, débats, 22 mai 2007)

¹Lelord François, André Christophe. *La force des émotions. Amour, colère, joie...*, Éditions Odile Jacob, Paris, 2001.

²Lakoff, G. *Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about the mind.* The University of Chicago Press. Chicago, 1987, p. 387.

Le corps est le contenant ce qui nous conduit à trouver des métaphores comme:

Comblé /Remplir quelqu'un de joie
Débordement de joie
Explosion de joie

Le fluide - la 'joie' - entoure l'individu affecté:

Nager dans la joie
Baigner dans la joie
Joie qui inonde l'âme, le cœur
Joie profonde
Tomber, sombrer, plonger dans la joie

Lorsque la 'joie' est plus intense, la personne explose:

Volcan: *Éruption de joie*
Bombe: *Exploser de joie*

(4) *La nouvelle a aussitôt entraîné une éruption de joie dans les rues de la bande presque d'île de Gaza.* (<http://bravepatrie.com>, 12.05.2005)

La joie est une force naturelle:

Joie qui submerge, inonde quelqu'un
Comblé de joie

La joie est un fluide dans un conteneur: le corps, les yeux, les bras, les lèvres etc. représentent des conteneurs pour la 'joie':

Un cœur rempli de joie
Un esprit plein de joie
Les yeux brillent de joie

(5) *Un sourire d'espérance illumina son visage, en se glissant de ses lèvres dans ses traits et sur son front; il fit briller de joie ses yeux et ses joues sombres.* (BALZAC, *La peau de chagrin*, vol. 1, www.books.google.ro)

La joie est la folie:

- *fou/folle de joie*
- *délire de joie*

(6) *Ses jolies pieds roses surtout, c'était un ébahissement sans fin, c'était un délire de joie [...]* (HUGO, *Œuvres complètes de Victor Hugo: Prose*, vol. 2, p.101)

Conclusion

L'imagination représente un mode de pensée qui repose sur la capacité de se dégager consciemment du réel pour construire des images inédites qui permettent d'avoir une vision plus riche et plus complexe du réel.

Nous sollicitons l'imagination pour créer des images et le mental peut créer des émotions (la joie) en fonction du scénario imaginé.

C'est par le biais de l'imaginaire qu'on peut avoir accès aux émotions.

L'activité de langage doit être dirigée par des mécanismes cognitifs généraux.

La finalité du langage est de construire des structures sémantiques complexes, que Talmy appelle «représentations cognitives», Langacker «structures conceptuelles» et Fauconnier «espaces mentaux».

Nous avons pu observer que les expressions qui indiquent la 'joie' en français contemporain ne représentent pas une simple classification, mais elles sont structurées selon un modèle cognitif.

La fusion du plan linguistique et du plan cognitif nous conduit à définir une catégorie sémantique comme la représentation mentale ou l'image mentale à partir des expériences cumulées par les individus sur le monde. En fin de compte les catégories sémantiques peuvent être représentées cognitivement

La sémantique cognitive aide à mieux comprendre le fonctionnement de l'esprit. Il n'est bien sûr pas possible, dans le cadre de cet article, de donner un aperçu de l'étendue et de la richesse de cette approche qui développe le lien entre l'imaginaire, le cognitif et les émotions. Nous avons donc choisi de nous centrer sur quelques aspects et essayer de montrer qu'il faut relier étroitement les phénomènes linguistiques à des mécanismes cognitifs généraux.

Références

- Aristote, *Traité de l'âme*, Gallimard, Paris, 1994
Fauconnier, G. *Espaces mentaux*, Editions de Minuit, Paris, 1984
Kant, *Critique de la raison pure*, deuxième partie, Logique générale, PUF, Paris p. 8 et suiv. coll. Quadriga, 1944 pour la première édition
Lacan, J. "Le symbolique, l'imaginaire et le réel", in Bulletin interne de l'Association française de psychanalyse, (1953)
Lakoff, G. *Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press. Chicago, 1987
Langacker, R. W., *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press, Stanford, 1987
Lelord, F. Christophe, A. *La force des émotions. Amour, colère, joie...*, Éditions Odile Jacob, Paris, 2001
Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition), Guérin/ESKA, Montréal/Paris, 1993
Pastae O. *Émotions, langues et culture*. Annales Universitatis Apulensis, Series Philologica, B+, ISSN 1582-5523, 2011, pp. 357-362

Platon, *La République*, Gallimard, Paris, 1993
Talmy, L. "The relation of grammar to cognition", in: B. Rudzka-Ostyn (ed.) *Topics in Cognitive Linguistics. Current Issues in Linguistic Theory* (50). Amsterdam, Benjamins, 1988b
Talmy, L. *Towards a Cognitive Semantics*, vol. 1 et 2, MIT Press, Cambridge, 2000
Wierzbicka A. *Emotions across languages and cultures: diversity and universals*. Cambridge University Press, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1999.

VICTOR HUGO, LE PROMENEUR QUI FAIT ENTRER TOUTE LA NATURE DANS SES YEUX¹

*Abstract: In **Les chants du crépuscule** Victor Hugo is diverted a little from the nature, because his ambition and his ideas on the social mission of the poet manages him more towards the politics. However, his heart deceived in the magic potion of the love for Juliette Drouet begins to dream and, the wide open eyes, the author makes an imaginary walk in the universe - witness and echo of this love. The landscapes are rare in **Les chants du crépuscule** nevertheless, Hugo draws up a kind of symbolic fresco of all the diversity of the earth. So, the curious and enthusiastic walker, admits all the nature to his eyes, writing about love and passion.*

Keywords: passion, poetics of the imagination, scriptural painting.

« En effet, nous croyons possible de fixer, dans le règne de l'imagination, une loi des quatre éléments qui classe les diverses imaginations matérielles suivant qu'elles s'attachent : au feu, à l'air, à l'eau, à la terre ». (Bachelard, 1991 : 4)

Anthropologiquement, l'Imaginaire est « ce trajet dans lequel la représentation de l'objet se laisse assimiler et modeler par les impératifs pulsionnels du sujet, et dans lequel réciproquement [...] les représentations subjectives s'expliquent par les accommodations antérieures du sujet au milieu objectif » (Durand, 1983 : 31-32). Tandis que l'anthropologue parle des images primordiales, le poéticien, évoque diverses « constellations d'images » (Burgos, 1982 : 131). Ces constellations d'images trouvent une belle exemplification dans le poème de Victor Hugo **Au bord de la mer**. Ce poème est un exercice qui nous fait parcourir un devenir de l'image, une métamorphose du pittoresque, un poème que seul le langage le dessine. Hugo prend sa plume et concentre dans les mots, à la fois, le tableau et la musique du monde. La feuille de papier prend vie et se remplit, à fur et à mesure que le poète avance, des formes, des couleurs, des sons, c'est l'éclatement d'un vécu dans l'émotion dans l'« admiration » décartienne. En même temps, c'est l'histoire intime des métamorphoses du poète-sujet dans ses manières de voir et de sentir, de dire et d'écrire – qui sont aussi manières d'être au monde, hypostases que nous allons suivre de près dans cette analyse.

Le poème est divisé en trois parties, chacune délimitable aussi bien par rapport à la mise en page que par rapport aux vers qui ouvrent et qui ferment chaque séquence. La première partie est dédiée à la terre, « regarde, c'est la terre ! » v. 31, la deuxième au ciel « contemple, c'est le ciel » v. 69, la troisième à l'amour « - c'est l'amour » v. 105. Cette délimitation est mise en rapport avec trois actions distinctes : la terre avec la vue (l'action de voir), le ciel avec la contemplation et l'amour avec le sentir « comme un parfum formé du

¹ Ramona Popa (Bărbulescu), Université de Pitești, rampora@yahoo.com

“This work was partially supported by the strategic project POSDRU 107/1.5/S/77265, inside POSDRU Romania 2007-2013 co-financed by the European Social Fund – Investing in People.”

souffle de cent roses » v. 104. En réalité, Hugo rassemble les quatre éléments primordiaux la terre, l'eau, l'air, et le feu dans une seule représentation, celle d'une interactivité complète. Le feu de l'amour incite à regarder, à contempler l'essence du monde, un spectacle vécu à une intensité qui déborde un état purement descriptif en dénonçant l'implication totale. Cet univers de la vue, de la contemplation et du sentir est l'image d'un poète qui contient en lui la richesse universelle. Victor Hugo n'est pas le poète qui chante la nature, il n'est pas subordonné à la nature, Hugo est le poète dont « le moi se fait centre, et contemple autour de lui, multipliée comme par des innombrables miroirs, son image dans les choses » (Aguettant, 2000 :129)

L'imaginaire du poète transforme les choses vues en poésie. Le tableau qui s'ouvre à ses yeux est passé par le filtre personnel. Ce tableau transgresse en poésie, sous la forme d'une scène de théâtre où décors, acteurs et musique organisent harmonieusement le monde. Cette harmonie est donnée par le mouvement de l'inspiration, du souffle poétique, car ce poème nous fait parcourir un devenir de l'image, une métamorphose du pittoresque.

La poésie devient alors une sorte de quête initiatique que poursuit le poète dans sa descente au fond de lui-même par l'exploration du langage. Dans ce cas nous est utile la théorie de Bakhtine¹ qui pose le problème de la finalité de la poésie en tant que réponse, puisque selon lui le discours poétique n'obéit pas à une dynamique du retour, la poésie peut être au mieux une question et en même temps une réponse, elle interroge nos fondements et les construit dans le même temps. C'est exactement ce que Hugo semble faire. Il regarde, il contemple il sent, donc il vit, avec tous ses sens la création du poème dans lequel il laisse émerger les images les unes après les autres pour construire sa poésie « insultée et proscrite » (v. 82) dans un entassement à la fois splendide et confus. Le langage de la passion s'applique tant à la poésie que à l'amour. En effet la poésie se confond avec l'amour, tous les deux pouvant utiliser les mêmes mots pour se décrire. Alors le poème se construit en plusieurs niveaux de signification : il est en premier lieu un paysage que seul le langage le dessine, ensuite il est l'éclatement d'une description pour une constellation de touches de pinceau que l'écrivain - peintre seul assemble ; ensuite nous comptons la dissolution du paysage en la jouissance d'un bonheur qui n'est encore qu'une étape dans le mouvement lyrique du poème, enfin il est une image purement littéraire car le tableau qu'on vient d'évoquer n'en prend le sens que par la vertu du mot, le mot symbole, l'ensemble signifiant.

¹ Nous pensons à la théorie de Bakhtine dans *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, collection bibliothèque des Idées, qui se réfère à la notion du dialogisme dans le discours poétique. Pour Bakhtine, le discours poétique est perçu, spontanément, immédiatement. Ce point avance la compréhension réciproque comme un élément fondateur du discours. Ainsi le discours poétique est un point médiateur, une zone de transit. La poésie dans sa conception est un discours dont la forme d'énonciation correspond au monologue. La poésie comme un monologue, c'est d'abord considérer l'unicité de la voix qui fait l'énoncé. Le discours poétique selon Bakhtine n'est ni une question, ni une réponse. Pour Bakhtine le sens du discours est immédiatement valide. Le poème permet le voyage vers un au-delà des choses. Il est un véhicule d'intelligence vive qui écarte les obstacles terrestres, une réponse à la perception.

Vois, ce spectacle est beau - c'est l'entrée dans le poème par laquelle le poète suspend le temps, donne à l'instant l'éternité, il ouvre l'espace en convoquant le monde entier à se montrer à lui, un monde où le poète n'est pas contemplateur mais créateur, c'est lui qui a créé et c'est à nous, lecteurs, qu'il donne à voir.

Le poème met en place, le « ego » d'un énonciateur créateur. La référence personnelle se limite dans la première partie du poème à un „nous” collectif, inclusif, un „nous” de la participation au spectacle, qui instaure la dialectique du partage, de la vérité et du semblable.

Ce « nous » en relation avec la délimitation spatiale « à la plaine où nous sommes » v. 5 et le déictique « ce soir » v. 34 constitue l'ancrage spatio-temporel des sujets actants. Partie inclusive du paysage évoqué, le poète, sujet actant, imagine une traversée de l'ensemble des niveaux de signification d'où émerge le sens, traversée qui a pour but la perception de soi et de l'autre au sein de l'espace – temps. La formule, toute banale, *Vois ce spectacle est beau*, semble n'avoir autre fonction que d'annoncer un spectacle commun, calme, tranquille, qui ne réclame pas une exaltation des sens mais un regard attentif de la part du destinataire. Ce regard est appelé à parcourir le poème de près, de loin, de l'intérieur et de l'extérieur. L'abondance des positions du regard « devant nous », « ici », « là-bas », « par-delà », « là-haut », « près de nous », « loin de nous » instaure le champ descriptif du spectacle évoqué. Le lecteur est entraîné à bord d'un imaginaire qui va trouver « à la plaine où nous sommes » les sources d'un monde féérique, dessiné sur un fond de toile et présenté à un public amateur de peinture paysagiste. Voir ces images, signifie lire le poème tout en gardant à l'esprit qu'il n'y a pas de lecture singulière mais à coup sûr une pluralité de lectures, qui, elles sont :

liées à l'infini des potentialités laissées en attente dans le texte constitué et dont certaines seulement vont être prises en compte, du moins mises en relief, par l'Imaginaire du lecteur ». (Burgos, *op.cit* : 125)

Ainsi la signification, le sens, sont constructibles car l'Imaginaire de chacun à ses propres particularités. Certes, il y a un « fond commun » dont parle l'anthropologue Gilbert Durand mais l'empreinte personnelle est saisissable dans la compréhension. Chaque image construite par le poète est reconstruite par le lecteur c'est pour cela que le poème est vivant, c'est pour cela qu'on le voit, on l'entend et on le sent, parce qu'on y participe et l'invitation de Hugo garde son actualité à tout moment. C'est au spectacle qu'il nous invite, au spectacle d'une passion dans l'âme.

Un premier sentiment est celui de la joie, que le lecteur doit le retrouver et le reconnaître dans le « rire [d'] un groupe joyeux » v.4, et à fur et à mesure qu'on avance dans la lecture le poème donne du son « ce bruit des pas sans nombre » v. 17, « des voix et des chansons » v. 18, parce que le paysage le suggère. Plusieurs mots de la description font penser à la réalisation proprement dite d'un tableau ou d'un décor de théâtre, peut-être le théâtre de la vie, de la vie du poète, de notre vie, de la vie de chacun.

Les démonstratifs « ce » « ces » « cet » « cette » trahissent l'implication directe de l'auteur, la proximité corporelle, c'est son tableau à lui qui se présente, c'est sa composition propre, c'est son âme en quête du beau, de l'affirmation poétique. Les références se font alternativement au monde et au poète c'est la « double main empreinte en ses contours » v.

7. Ce n'est qu'en poésie que la beauté du monde peut être restituée. Et cette tâche revient au poète.

En fait, textuellement, ce n'est pas le scripteur qui dessine, c'est le paysage qui se dessine devant ses yeux, pourtant, l'introduction des éléments animés « ce chaume où l'on entend rire » v. 4, « ce bruit de pas sans nombre et des rameaux froissés » v. 17, « des voix et des chansons » v. 18 aussi bien que la présence explicite d'un « nous », « un *nous* composé de *moi* parmi *eux* et non d'un *vous* ou *toi plus moi* » (Meschonnic, 1977 : 93) montre comment l'image qui se construit est source de la vision d'un moi poétique qui rapport ce qu'il voit à sa propre existence de sujet pensant et percevant.

[...]l'image, elle, est toujours en train de se faire, pour le créateur comme pour le lecteur,[...]quand je parle d'image, je n'entends pas la simple copie psychique de l'objet externe, mais une sorte de représentation immédiate, bien décrite par le langage poétique, phénomène imaginaire qui n'a, avec la perception des objets, que des rapports indirects ; produite plutôt de l'activité imaginative de l'inconscient, elle se manifeste à la conscience de manière plus ou moins subite, comme une vision, ou une hallucination, sans en avoir le caractère pathologique, c'est-à-dire sans faire jamais partie du tableau clinique d'une maladie (Burgos, op.cit : 70,74)

L'énumération d'états « fuyant, debout, penché, fourmillant, solitaire » de l'avant-dernier vers de la première partie dédiée à la terre, est l'image même du poète et de son travail de création. L'image évoquée n'est pas celle de la terre mais celle de sa poésie. Plus nombreuses sont les références dans la deuxième partie qui présente le ciel. Le renvoi à la contemplation c'est la leçon que le poète donne au lecteur pour lui enseigner à lire le poème et dans le poème. C'est le témoignage de la profondeur de l'espace lyrique.

La description des nuages faite dans la deuxième partie du poème s'approche en terme de référence de ce que Burgos nomme « une hallucination ». Le spectacle offert à la vue est en fait une invitation à un jeu de l'imagination : les nuages du ciel contemplé prennent les formes les plus inattendues, des formes vives qui jouent comme dans une pièce de théâtre. Le décor créé est à la fois « splendide » et « confus » et cela parce qu'il dénonce un état d'âme, tout aussi en joie et en ombre « Cet azur, qui ce soir sera l'ombre infinie » v. 34, c'est le feu de la passion que l'amour le fait vivre.

Et là-haut, sur ton front, ces nuages si beaux / Où pend et se déchire une pourpre en lambeaux; / Cet azur, qui ce soir sera l'ombre infinie; /Cet espace qu'emplit l'éternelle harmonie; / Ce merveilleux soleil, ce soleil radieux / Si puissant à changer toute forme à nos yeux / Que parfois, transformant en métaux les brumes, / On ne voit plus dans l'air que splendides ruines, / Entassement confus, amas étincelant / De cuivres et d'airains l'un sur l'autre croulant, / Cuirasses, boucliers, armures dénouées / Et caparaçons d'or aux croupes des nuées; / L'éther, cet océan si liquide et si bleu, / Sans rivages et sans fond, sans borne et sans milieu, [...]

La référence à la fluidité de l'éther rejoint l'idée antérieure d'une passion, d'un amour dont la description se retrouve dans l'image d'un « océan si liquide et si bleu/ Sans rivages et sans fond, sans borne et sans milieu, » v.44-45.

Ce poème de Victor Hugo est un modèle d'une analyse de l'expérience perceptive et des états d'âme, est l'un des lieux où la subjectivité classique fondée sur l'identité de la cognition et de la perception est le plus subtilement mise à mal : le sujet empirique qui s'empare de ce qu'il perçoit dominant ce qu'il voit de sa position « au centre » filtre *les choses* qui sont de nature mystérieuse¹, mal définies, difficilement perceptible et surtout avec un message qui n'a pas encore été compris pour les rendre à son lecteur et au monde entier dans leur compréhension.

*Les souffles, les échos, les brouillards, les fumées,/Mille choses que l'homme encore
n'a pas nommées,/Les flots de la lumière et les ondes du bruit*

Il s'agit d'un double jeu de la mémoire et de l'imagination qui aide à construire l'image poétique de la passion.

Hugo « enfant des passions »² peintre, sans doute, mais plus essentiellement, Hugo voyageur en espace d'une page, transcripteur de sa vie dont seule la poésie peut nous dire la grave, l'audacieuse, la bonne nouvelle. Les mots « vois [tu] » de l'incipit se retourne, se transfigurent dans le « lorsque je te contemple,[...] » final.

*Lorsque je te contemple, ô mon charme suprême !/Quand ta noble nature, épanouie
aux yeux,/Comme l'ardent buisson qui contenait Dieu même,/Ouvre toutes ses fleurs
et jette tous ses feux ;/[...]/ C'est bien plus que la terre et le ciel, - c'est l'amour !*

Pour qu'il y parvienne il a fallu que du geste, des choses, dégage peu à peu la parole. Tout d'abord le regard tourné dans les quatre coins du monde, ensuite l'oreille attentive aux sons de la nature animée par le rire, les pas, les voix et les chansons, les charrues, le vent dans les voiles, le jeu des oiseaux. Toutes ces présences ne sont pas seulement la manifestation naturelle d'un sentiment de bonheur, par exemple, mais des phénomènes sonores que le poète nous donne à entendre.

*L'Imaginaire hugolien fait surgir, hors des circonstances effectives de l'acte
perceptif, mais toujours ancré dans les conditions de possibilité de toute esthésie, le
jeu complexe des différentes modulations cognitives par quoi nous élaborons, dans
le temps et dans l'espace, des représentations du monde et de soi-même, où la
subjectivité semble davantage une modalité de nos actes de perception et de
conscience que le fondement de notre connaissance empirique et rationnelle.
(Aguettant op.cit : 383)*

Par ses vers Hugo réalise un « exploit héroïque », il implique le lecteur à un parcours dans l'imaginaire propre parce que les images évoquées s'élèvent au-dessus de leurs contingence matérielle et prend une autonomie, elles agissent sur le lecteur comme

¹ Dans *Pour la poétique IV* Henri Meschonnic analyse l'usage du mot *chose* « Ce doute est la voie vers une vision du monde comme mystère, d'où un usage particulier du mot *choses*, [...] les choses deviennent les indices d'une communication ambiguë (Meschonnic : op.cit., 89)

² Il s'agit du poème, XXXXVIII *Que nous avons le doute en nous* du recueil *Les Chants du crépuscule*.

pour le déterminer à voir, à son tour, des paysages semblables, similaires. Hugo nous dit sa façon d'être au monde, existence qui est pour lui une pensée poétique.

La poésie devient libératrice de l'intimité parce que le poète est révélateur, transgresseur, novateur et créateur aussi parce que l'image est la force, la présence. Par son poème il devient un promeneur dans notre âme.

Références

Aguettant L., *Victor Hugo poète de la nature*, Ed. L'Harmattan, Paris, 2000

Bachelard G., *L'eau et les rêves*, José Corti, 1991

Bakhtine, M., *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, collection bibliothèque des Idées, 1984

Burgos J., *Pour une poétique de l'Imaginaire*, Ed. Seuil, Paris, 1982

Durand G., *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*, Ed. Bordas, Paris, 1983

Meschonnic H., *Pour la poétique IV. Ecrire Hugo*. Ed. Gallimard, 1977

Hugo V., *Les chants du crépuscule, Les Voix intérieures, Les Rayons et les Ombres*, Ed. Poésie/Gallimard, Paris, 2007.

FACETTES DE L'IDENTITÉ DANS LA LETTRE D'UN PÈRE À UN ANCIEN AMI¹

Abstract: *This article has as starting point a fragment from one of Amos Oz's novels *A Real Rest/Un juste repos*, and analyzes - by dealing with theories of literary criticism, psychology, psychoanalysis and sociology - the complex figure of a secondary character. It is Julek Lifschitz, a father figure, working as a secretary of the kibbutz, who in a moment of profound sufferance and crisis is writing a letter to his old friend Eshkol. A perfect exponent of Amos Oz's themes of predilection – the unhappy family – the character illustrates in this fragment the concept of identity crisis. The latter overlaps a neurotic stage of the self – image. We are trying to capture the way in which this type of neurosis affects our character.*

By starting from the premise that identity always defines itself in relation with the other and that it equally represents both a psychological and a sociological construction, we will deal with three fundamental axes which define this character's identity: intra-individual, inter-individual and positional. We will follow the way in which these axes interact and also the consequences that these interactions have upon the character's evolution in the sense of the consolidation or the destabilization of his identity coherence.

Keywords: *family; identity mechanism; identity crisis.*

Notre recherche a comme point de départ un extrait du roman *Un juste repos* d'Amos Oz et analyse la figure complexe d'un personnage secondaire de ce livre. Il s'agit de Julek Lifschitz, père de famille, secrétaire de kibboutz, qui, dans un moment de profonde détresse, écrit une lettre à son ancien ami Lévi Eshkol. Ce dernier est premier ministre et ministre de la Défense de l'Etat d'Israël. Une forte relation – déroulée surtout au niveau de l'implication dans les causes sociales et politiques – lie les deux hommes qui se connaissent depuis trente-sept ans. Dans cet intervalle ils ont partagé pas mal de choses, mais leur relation – comme toute relation véritable – a été aussi marquée par des moments critiques, issus le plus souvent de la divergence des opinions politiques.

De ce roman très dense et complexe, nous nous arrêtons sur une lettre que Julek écrit à Eshkol, présentée dans le livre sous deux formes : la première s'étend sur un nombre considérable de pages, mais elle ne sera jamais envoyée; la deuxième a seulement trois lignes et ne retient de la première variante que l'essentiel, exprimé de manière très succincte. Julek a besoin du soutien qu'Eshkol pourrait lui offrir grâce à sa position politique très importante. Son fils Jonathan traverse une profonde crise existentielle et il a partagé à sa famille son désir de quitter le kibboutz pour aller chercher sa chance ailleurs. En demandant à Eshkol un poste pour son enfant, Julek espère sauver son fils, mais en même temps son image et celle de sa famille.

La matière première de notre analyse est constituée uniquement par cette lettre écrite pendant une nuit d'insomnie et de trouble profonds et qui ne sera jamais lue par son destinataire. Pourquoi ? Nous pensons qu'après l'avoir écrite, son expéditeur trouve que sa

¹ Mirela-Sanda Sălván, Université « Politehnica » de Bucarest, mirelasalvan@gmail.com

sincérité et certaines confessions auxquelles il s'était livré témoignent d'une faiblesse incompatible avec sa personne.

Amos Oz, la famille malheureuse et le compromis

Pour mieux comprendre ce personnage, nous allons le placer dans un cadre plus élargi, celui de l'écriture d'Amos Oz. Dans ce but, on va faire quelques références à la conférence que l'écrivain a donnée à L'Athénée roumain de Bucarest le 27 février 2012. A cette occasion, Oz a déclaré que le sujet de prédilection de ses romans était la famille, plus exactement la famille malheureuse. Le personnage qui nous occupe est partie intégrante d'une telle famille : il sait que sa femme ne l'a jamais aimé et qu'elle s'était mariée avec lui pour des raisons qui n'avaient rien à voir avec le sentiment amoureux. Il a deux enfants, dont l'un « problématique », parce que rêveur, mélancolique, pas du tout intéressé à réaliser les projets que son père a pour lui.

Afin de mieux saisir la vision d'Amos Oz sur l'écriture et sur la vie, Gabriel Liiceanu – son interlocuteur pendant la conférence susmentionnée – lui pose une double question: pourquoi écrire sur la famille ? Et pourquoi sur la famille malheureuse ? On sait que dans la plupart des cas l'écriture vient donner une réponse, clarifier des doutes ou des aspects problématiques. Le bonheur et, par extension, une famille heureuse, n'ont pas besoin d'explication ou de justification, ils s'auto-explicitent. Et l'être humain, en général, ne se pose pas la question « Pourquoi je suis heureux » quand cela lui arrive. Par contre, lorsque le sort s'avère être adverse, on se demande toujours pourquoi. Amos Oz explique dans la même logique son choix d'écrire sur les familles malheureuses : ce sont les seules qui peuvent faire la substance d'une écriture authentique, car celles qui sont heureuses n'ont pas besoin d'être analysées, elle s'auto-justifient.

Pourquoi la famille ? Pourquoi écrire sur la famille dans une époque où cette institution semble être en déclin ? Amos Oz considère que la crise de la famille n'est pas de l'ampleur qu'on craint. Les familles sont malheureuses, mais elles continuent pourtant de fonctionner car l'homme comprend ou a tout simplement l'intuition du fait que le malheur de la solitude est plus difficile à gérer que celui d'une famille problématique. Croyant aux valeurs familiales, étant lui-même marié avec la même femme depuis une cinquantaine d'années, Amos Oz considère quand même que la famille est « la plus absurde, la plus comique, la plus tragique, la plus paradoxale et mystérieuse institution qui existe » (conférence citée, notre traduction). Mais elle s'avère en même temps être la plus persistante et longévive. Oz est fasciné par la famille, par sa dynamique et sa complexité. Il y a un moment dans son dialogue avec Gabriel Liiceanu où il explique la mesure dans laquelle la famille comme réalité et phénomène l'intéresse : il affirme que s'il avait le choix entre se transformer dans une mouche qui passe toute une journée sur le mur d'une pièce où se déroulent des scènes de famille et participer à une mission spatiale sur Mars, il choisirait d'être la mouche.

Les personnages romanesques d'Oz font donc partie de familles malheureuses. Il leur arrive souvent de faire des scénarios, d'imaginer la vie comblée des autres sur laquelle ils projettent leurs visions de bonheur. En voilà un exemple : un soir, Jonathan erre dans le kibboutz et entend, par hasard, les cris d'un bébé. C'est un élément qui déclenche toute une

fantaisie sur la vie de la famille du bébé, sur une atmosphère dont il rêve pour sa famille à lui : il imagine la maison où vit cet enfant, les meubles, l'atmosphère exemplaire de sa vie, une perfection familiale témoignant de ce qu'il appelle « une vie réelle » ou « une vraie vie ». Il pense en être privé : il a une femme un peu débile, des parents avec qui il n'a jamais réussi à avoir un vrai contact, il vit entouré d'une communauté qui surveille attentivement tout ce qu'il fait et dirige son existence dans une direction préétablie. Rien de parfait dans cette vie, le bonheur est dans la vie des autres, « des vrais gens », qui ont « de vraies vies », conduisent « de vraies voitures », etc.

Un autre concept clé pour la vision d'Amos Oz sur le monde et sur l'écriture est celui de compromis. L'écrivain considère qu'il faut toujours faire des compromis, dans la vie réelle tout comme dans l'écriture. Pour lui, le compromis est un principe humanitaire essentiel et il pense que là où il y a de la vie on trouve inévitablement le compromis. Le compromis ne signifie pas pour cet écrivain absence d'honnêteté, ni opportunisme ou faiblesse. C'est tout simplement le contraire de la mort et parfois du malheur.

Une crise identitaire un peu tardive

Cette idée plaidant pour une certaine forme de compromis dans la vie nous aide à revenir à notre personnage. Julek Lifschitz est correct, rigide, exigeant avec soi-même et avec les autres. C'est un homme qui aime les choses bien faites, dévoué au kibboutz dont il est le secrétaire – la plus importante fonction dans ce type de communauté – et à toutes les causes socio-politiques dans lesquelles il s'engage. C'est une personne apparemment forte, à laquelle les gens font confiance, qui inspire de la force et de la sécurité ; quelqu'un qui déteste le compromis, quelle que soit la forme que celui-ci pourrait prendre.

Le comportement de Julek se caractérise par une peur exacerbée manifestée devant tout possible changement. Dans son livre sur les formes fondamentales de l'angoisse, Fritz Riemann associe cette peur exagérée avec la personnalité obsessionnelle (Riemann, F., 2005). L'obsessionnel manifeste une tendance forte à maintenir les choses dans l'état où elles sont – soit-il bon ou mauvais –, il va faire tout le possible pour empêcher le changement et l'apparition de la nouveauté. Julek se sent très bien dans le kibboutz, car ici tout est clair, les règles sont bien établies et les gens y consentent de bon gré. Tout ce qu'il fait c'est de veiller au respect de l'ordre et c'est une position qui lui va à merveille. La décision de son fils Jonathan de quitter le kibboutz le met devant une situation qui l'irrite et l'inquiète en égale mesure : l'irritation s'explique par le fait que Julek se sent attaqué par le bouleversement de « l'ordre » que Jonathan provoque ; d'autre part, il se doute du malaise de son fils qui n'aurait pas pu prendre cette décision s'il avait été vraiment heureux. Julek se donne la peine d'imaginer une solution et pense l'avoir trouvée grâce à Eshkol qui pourrait trouver un poste convenable pour son enfant égaré. Ce serait, de son point de vue, la solution idéale, qui mettrait fin au trouble de Jonathan et au sien aussi.

La lettre qu'il écrit à Eshkol nous met en face d'une image de Julek ne collant pas du tout sur sa figure forte, autoritaire, sur cette personne toujours ferme, sûre de soi et laissant l'impression d'avoir la solution à tous les problèmes. A lire cette lettre, nous nous trouvons devant une image inattendue de Julek : il a peur, il se sent faible, perdu, il a besoin

d'être aidé. Pour dire les choses plus simplement : Julek traverse une crise et la lettre qu'il écrit en est la preuve.

De façon générale, les crises que l'individu traverse au cours de son existence nuancent son identité. Michel Messu considère que toute crise se clôt sur une reconfiguration de l'identité. Il associe la crise identitaire à un « stade névrotique de l'image de soi » :

Tout changement de configuration identitaire passe par ce type de crise qui accompagne généralement les « moments cruciaux » de l'existence, les changements de statuts, « les événements majeurs » de l'histoire personnelle. Ils impliquent la reconstruction d'une nouvelle identité personnelle, différente de l'ancienne, pas seulement parce que le statut change « objectivement » mais parce que le sujet doit gérer « subjectivement » de nouvelles relations avec les autres et, peut-être surtout, la continuité entre son passé, son présent et son futur. (Messu, M., 2006 : 11)

A certaines époques de sa vie, l'individu doit gérer des événements dont le « poids » est incontestablement supérieur à ses autres expériences de vie. Julek, comme tout individu en crise, est confronté à une situation problématique à laquelle il doit trouver une solution. Jusqu'à ce que la solution se définisse, la personne traverse ce que Michel Messu appelle très suggestivement un épisode névrotique. Malheureusement, dans le cas de Julek l'épisode névrotique ne sera pas dépassé avec succès et cette crise, cumulée avec un contexte existentiel problématique, va dégénérer en maladie et en sortie définitive de la vie active. Julek tombe gravement malade, c'est sa « solution » – inconsciente, sans doute – à la situation difficile dans laquelle il se retrouve. Une interprétation psychanalytique plaiderait pour une solution donnée par son inconscient, en mesure de clore ce conflit d'une manière acceptable pour tout le monde. Julek est gravement malade, il ne parle plus, il ne réagit plus, on ne peut donc rien lui reprocher. Par la maladie il se défend des reproches des autres, mais aussi de l'évidence d'une vie ratée et non-vécue qui lui apparaît dans les moments de lucidité et d'honnêteté envers soi-même. Il n'est pas habitué à ce genre d'exercices de sincérité, il en a peur car il se doute du potentiel déstabilisant de la vérité regardée directement dans les yeux. Cette difficulté d'accepter la réalité est d'ailleurs l'une des raisons qui le pousse à déchirer la lettre destinée à son ami.

La névrose déclenchée par une crise existentielle provoque très souvent une remise en question de toute sa vie par l'individu. Le chaos induit suite à la crise détermine la personne à faire un bilan de toute son existence. C'est exactement ce que Julek Lifschitz fait dans la lettre qu'il écrit à son ami. Il revient sur les moments significatifs de sa vie, il passe en revue ses réussites et ses échecs, tant sur le plan social qu'individuel. L'une des conséquences de la crise identitaire c'est la difficulté de la personne à formuler une réponse à la question « Qui suis-je ? », suite à la perte des repères. A un regard plus attentif, on pourrait dire que dans la lettre que Julek écrit à son ami, il essaie de donner une réponse à cette question. C'est une très longue lettre, mais son vrai sujet n'est mentionné que dans sa deuxième moitié et là, d'une manière indirecte. On a l'impression que Julek a besoin d'autre chose, pas de la faveur concrète pour son fils. L'urgence n'est pas le poste, mais la bienveillance rassurante d'une personne qui l'écoute et ne le considère pas coupable, qui lui confirme la logique de vie selon laquelle il s'était guidé durant toute son existence. Le

personnage a besoin de quelqu'un qui confirme sa variante de réponse à la question « Qui suis-je ? ». Eshkol est le seul en mesure de faire cela, c'est la personne avec qui Julek a partagé le plus de choses dans sa vie.

Dans ce qui suit nous allons essayer de répondre à la question : qui est Julek, de lui donner une identité.

Pluralité et instabilité identitaires

Partant de la prémisse que l'identité se définit dans le rapport à l'autre, qu'elle est une construction à la fois psychologique et sociale, nous allons établir trois axes fondamentaux qui marquent l'identité du personnage qui nous intéresse. On va voir que celle-ci a un caractère instable, qu'elle peut prendre des facettes différentes, voire contradictoires. L'identité peut être analysée selon plusieurs niveaux d'explication. Nous allons adopter une grille fréquemment utilisée par les sociologues et les psychologues et qui envisage l'identité individuelle par rapport à trois paliers de manifestation : un niveau intra-individuel, un niveau inter-individuel et un autre ou idéologique (Baugnet, L., 1998).

Au niveau intra-individuel on situe la relation que le personnage entretient avec soi-même. La lettre que Julek écrit à Eshkol est en fait une sorte de dialogue qu'il a avec lui-même. C'est peut-être la raison pour laquelle Julek décide finalement de ne plus l'envoyer. Après l'avoir écrite, il semble avoir compris qu'il n'avait pas forcément besoin d'un interlocuteur, mais d'une clarification avec soi-même. Il « parle » avec son ami parce qu'il n'a pas l'exercice du dialogue intérieur, mais une fois les choses écrites, l'interlocuteur devient inutile. C'est pourquoi il n'expédie plus la lettre dans sa variante initiale et la résume, finalement, à son essentiel – trois lignes. La variante initiale n'était pas destinée à Eshkol, son destinataire se confondait en fait avec l'expéditeur.

Dans son livre *Le jeu de l'identité*, Pierre Moessinger (2000) identifie quatre mécanismes identitaires de base qui président au devenir de la personne. Nous allons en retenir deux pour la présente analyse : la double contrainte et la culpabilité. Il y a dans la double contrainte deux injonctions qui entretiennent un rapport de contradiction. Cette relation d'opposition engendre une confusion au niveau de la logique, l'individu ne sachant plus à quelle commande se soumettre. Il en résulte une perturbation de l'identité où la personne est incapable de se situer soi-même. Que doit faire Julek ? Il doit rester fidèle aux principes du kibboutz qu'il conduit et dont il s'est d'ailleurs approprié la logique et imposer à son fils le scénario de vie auquel il croit ? Ou bien il doit se consoler du départ de son enfant et reconnaître ainsi que les principes auxquels il avait adhéré ne sont pas infallibles ? Finalement il se décide pour une solution moyenne : il va obtenir un poste pour son fils grâce au soutien d'Eshkol et ainsi – pense-t-il – tout le monde va être content ; Jonatan va pouvoir partir, son père va pouvoir continuer de vivre tranquille, le sachant intégré dans le système.

En ce qui concerne la culpabilité, Julek la ressent surtout par rapport aux membres de sa famille ; il comprend très bien les avoir négligés par son implication totale dans les causes politiques. On va donner un seul exemple : au moment où il essaie de s'expliquer le malheur de son fils, Julek trouve une possible explication dans le fait que son éducation avait été totalement confiée aux institutions publiques. On reconnaît ici le regret de ne pas

avoir investi un peu plus dans la formation et le devenir de cet enfant. Mais son fils n'est pas la seule victime de l'implication excessive de Julek dans le social, sa femme en souffre aussi. Dans sa confession à Eshkol, il confie avoir peur de brûler dans les feux de l'enfer à cause de la manière dans laquelle il avait traité sa femme.

Au niveau inter-individuel nous nous arrêtons sur deux relations significatives du personnage : celle avec la famille et celle avec Lévi Eshkol. On a déjà vu – dans les reproches que Julek se fait à soi-même – qu'au niveau des relations familiales, notre personnage n'excelle pas du tout. En fait il n'est capable d'entretenir qu'un seul type de relation : formelle. S'il comprend très bien comment gérer les affaires du kibboutz, comment déléguer les tâches et comment faire fonctionner la communauté dont il est responsable, les mêmes principes appliqués dans sa famille ne donnent pas de résultat satisfaisant. Julek n'a pas la vocation de la famille et la conduite de son fils aîné le met en face de cette évidence.

Cet homme ne peut pas établir de relations de communication authentique avec les autres et cela au détriment de son bonheur et de celui de sa famille. La plus complexe relation qu'il ait jamais eue c'est l'amitié avec Eshkol. C'est pourquoi, dans un moment de profonde détresse, c'est à lui que Julek décide de se confesser. C'est avec lui, d'ailleurs, qu'il aimerait vivre dans l'éternité. Il y a un passage, à la fin de sa lettre, où il demande à Eshkol s'il aimerait partager avec lui la même tente dans le paradis, si jamais cette possibilité se présente. Ce n'est donc pas avec sa famille qu'il aimerait vivre éternellement, parce que ce n'est pas dans la famille qu'il avait connu le bonheur. On se rappelle, la famille de l'écriture d'Amos Oz est une famille malheureuse.

Le troisième niveau par lequel l'identité personnelle se définit est le niveau idéologique, défini par rapport aux relations sociales de la personne et aux mouvements socio-politiques dans lesquels celle-ci est impliquée. A ce niveau, notre personnage a sans doute marqué plus d'une réussite.

Chacun des niveaux d'interprétation ci-dessus fonctionne telle une carte et nous permet de déchiffrer l'identité sous un certain angle. Mais « La carte n'est pas tout le territoire, et il faut parfois plusieurs cartes pour cerner le territoire de façon adéquate » (Baugnet, L., *op. cit.* : p. 23). Car attribuer l'exclusivité à un seul niveau est erroné et simplificateur à la fois.

Bibliographie

- Baugnet, L., *L'identité sociale*, Dunod, Paris, 1998.
Calame, C., *Identités de l'individu contemporain*, Textuel, Paris, 2008.
Chauvier, S., *Qu'est-ce qu'une personne ?* Vrin, Paris, 2003.
Dortier, J.-F., *Les sciences humaines*, Sciences humaines, Paris, 2009.
Messu, M., *Des racines et des ailes*, Hermann Editeurs des sciences et des arts, Paris, 2006.
Mœssinger, P., *Le jeu de l'identité*, PUF, Paris, 2000.
Oz, A., *Un juste repos*, Gallimard, Paris, 1996.
Riemann, F., *Formele fundamentale ale angosei*, Trei, București, 2005.

LA MAGIE DERRIÈRE LES « CONNOTATIONS SYMBOLIQUES » ET LES « IMAGES-ASSOCIÉES » DANS L'UNIVERS POÉTIQUE PRÉVERTIEN¹

Abstract: *Prévert's poems, despite their apparent « literal » style, do not lend themselves to a docile interpretation as they disturb the game and mislay everybody who is caught in the trap of their spontaneity and considers them easy to interpret. Prévert's work represents a real network of multiple connotations, a fascinating and sometimes ambiguous universe which opens the gate to plural readings. In this study we plan to analyze the different connotative mechanisms and connotative networks present in Prévert's work. Starting with the data offered by theoreticians and linguists, we intend to interpret the meanings of Prévert's work, to present a personal interpretation of Prévert's texts and to offer a possible reading key of the the writer's poetic universe.*

Keywords: *symbolic connotations, associated images, connotative reading.*

La plupart des théoriciens et des linguistes apprécient que la notion de connotation est assez ambiguë et que généralement, les mécanismes connotatifs posent de nombreux problèmes. Même si la connotation demeure un concept flou nous ne pourrions pas ignorer que le phénomène connotatif est très productif et même fascinant.

En essayant de trouver une définition de la connotation chez Barthes, nous découvrons deux voies selon lesquelles le théoricien se propose d'aborder le problème des mécanismes connotatifs : la connotation représente l'ensemble des «sens» seconds et elle rejoint l'«idéologie», les signifiés de connotation communiquant étroitement avec la culture, le savoir et l'histoire.

Même si le concept de connotation constitue un problème assez épineux, l'avis de Barthes est que l'avenir appartient à une « linguistique de la connotation », d'autant plus que «la société développe sans cesse, à partir du système premier que lui fournit le langage humain, des systèmes de sens seconds.» (Barthes, R., 1964 :131)

Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni, les mécanismes connotatifs révèlent une «extrême souplesse du jeu». (Kerbrat –Orecchioni, C., 1977 :7)

Ils réussissent à démultiplier les plans de lecture et mettent en évidence leur caractère extrêmement complexe, car la connotation représente un ensemble de valeurs subjectives, un «ensemble de signifiés, dérivé et second», (*ibidem* : 10), c'est-à-dire, une valeur supplémentaire, apportée au signifié de dénotation.

Dans son étude consacrée à la connotation, Catherine Kerbrat-Orecchioni considère que «le lieu privilégié du déploiement» (*ibidem* : 199) des connotations est représenté par le discours littéraire et «décrire un texte littéraire, c'est essentiellement dépister les réseaux connotatifs qui le traversent et le structurent» (*ibidem*)

Les écrits qui constituent l'univers poétique de Jacques Prévert sont des textes littéraires, élaborés, mais nous remarquons aussi la préférence de leur auteur d'y insérer des termes usuels et de créer l'apparence d'un langage quotidien.

¹ Oana-Andreea Tănase, Collège National « Ion C. Brătianu », Pitești, oana_tanase82@yahoo.com

Pourtant, malgré l'aspect littéral et sous cette apparence de simplicité nous découvrons que les mots employés par le poète, reçoivent une grande force suggestive.

Jacques Prévert se sert de mots simples, mais son univers poétique est sillonné de réseaux connotatifs.

La poéticité des textes prévertiens réside dans la manière de l'association originale des mots, dans leur grand pouvoir suggestif, dans les connotations qu'un lecteur avisé découvre et dans les significations plurielles qui se cachent derrière leurs sens habituels.

Par l'intermédiaire de ces associations inédites, Prévert glisse dans ses écrits des significations multiples et des messages subtils. Ainsi les connotations présentes dans les textes prévertiens favorisent la lecture connotative et ouvrent de diverses perspectives connotatives.

Cette magie ou cette force incantatoire des «*paroles*» prévertiennes représente en réalité un jeu incessant entre le sens dénotatif et le sens connotatif, entre le sens littéral et le sens figuré.

Un aspect sur lequel Catherine Kerbrat-Orecchioni insiste en parlant de la connotation est celui que les objets du monde constituent le lieu de «nombreuses cristallisations connotatives (symboliques, axiologiques, poétiques)». (Kerbrat –Orecchioni, C., *op.cit.* :71). Le théoricien parle dans ce contexte de connotations qu'on appelle «*symboliques*» et de connotations du type «*image-associée*» tout en mettant en évidence la dualité de celles-ci. Ainsi Kerbrat-Orecchioni considère d'un côté que les connotations symboliques sont de nature extralinguistique, préexistant à toute verbalisation, mais d'autre côté «elles sont reflétées par la langue, c'est-à-dire que la linguistique doit en tenir compte». (*ibidem* : 73). Dans la perspective de Catherine Kerbrat-Orecchioni «d'un point de vue génétique, le traitement verbal d'un objet extralinguistique» (*ibidem*) accomplit un rôle essentiel «dans le mécanisme de cristallisation connotative» (*ibidem*).

Le théoricien apprécie que les «connotations symboliques investissent les langues naturelles lors de la dénomination verbale», (*ibidem* : 71) et elle décrit la relation entre les connotations linguistiques et extralinguistiques comme étant de nature dialectique.

Pour argumenter son point de vue, Orecchioni affirme :

Lorsque la langue parle des choses, lorsqu'elle convertit les objets en dénotés, elle intègre ces symboles extralinguistiques et récupère les connotations référentielles. Plus exactement, ce sont d'un point de vue linguistique des valeurs potentielles, que la langue selon le cas confirme ou neutralise. » (*ibidem*)

Les connotations par contiguïté référentielle représentent un type à part de connotation et elles pourraient être placées à-mi chemin entre celles qui dérivent du signifiant de connotation et celles qui résultent du signifié de connotation.

Catherine Kerbrat-Orecchioni place les «connotations par contiguïté référentielle» (*ibidem* : 125) dans la catégorie des *connotations in absentia* et elle parle de *connotations symboliques*, plus précisément des valeurs partagées par l'ensemble d'une communauté et des *images associées*, c'est-à-dire des valeurs propres à un sujet particulier.

L'une des questions qui nous préoccupe dans notre travail est d'illustrer et de «chercher dans quelle mesure et par quels procédés la connotation symbolique se trouve renforcée, neutralisée ou inversée par le contexte verbal.» (*ibidem* : 73)

Dans l'univers poétique prévertien nous découvrons la présence de plusieurs *connotations symboliques* qui relèvent des valeurs partagées par les lecteurs de Prévert et des *images-associées* qui peuvent être liées à la personnalité de l'artiste-même.

Les couleurs ont joué un rôle essentiel dans l'œuvre prévertienne, c'est pourquoi nous y découvrons une palette chromatique variée :

Stridentes ou tendres, folles ou sages, calmes ou violentes, les couleurs de Prévert sont vivantes comme celles des peintres qu'il aime et dont il remarque d'abord les rouges et les verts, le rouge de la vie et du sang, le vert des feuillages et du printemps. Ces couleurs, dont sa femme Janine témoignait qu'elles étaient ses préférées sont celles qui viendront à l'esprit si l'on faisait son portrait. (Gasiglia-Laster, D., 2008 :205)

Il nous semble important de préciser que la couleur est présente dans l'univers prévertien entier, non seulement dans les collages. Nous considérons même qu'elle afflue dans les écrits de Prévert :

«Les textes multicolores de Prévert semblent, en effet emprunter beaucoup à la peinture, même quand ils ne parlent pas d'elle.» (*ibidem*)

Pourtant, il y a une couleur qui est également prégnante et récurrente dans l'œuvre prévertienne : *le rouge*. Cette couleur, qui décrit le mieux la personnalité de l'artiste, occupe une place importante dans son œuvre en lui conférant unité.

La définition succincte, «Celui qui rouge de cœur»,¹ n'est pas loin de l'essentiel de l'esprit prévertien. Cette couleur connotant la révolte, l'énergie, le rire et l'émotion se réfère non seulement à l'œuvre prévertienne, elle pourrait se rapporter aussi à sa personnalité et à son existence :

La colère qui l'habite est rouge comme le verre de l'amitié partagée. Si les optimistes [...] voient la vie en rose, Prévert a peint la sienne aux couleurs éclatantes d'un champ de coquelicots. [...] Toutes les nuances de rouge ont zébré son existence de rebelle, de libertaire, de poète, d'amoureux, d'inspirateur. (Lamy, J., 2008 :67)

Généralement les couleurs représentent le support de la pensée symbolique et nous observons que dans l'œuvre prévertienne elles acquièrent des nuances et des significations très diverses.

Prévert consacre à son ami, le peintre Gérard Fromanger, une étude suggestivement intitulé : *Rouge*

Gérard Fromanger avait fait du rouge une couleur emblématique pour son œuvre, mais les interprétations et les digressions de Prévert sur ces connotations symboliques pourraient d'une part dévoiler les aspects de l'univers du peintre et d'autre part elles pourraient trahir non seulement les impressions du poète mais aussi ses propres visions concernant cette couleur, d'autant plus qu'il écrit « chacun a son rouge » et développe cette

¹ Dès 1938, lors de Grande Exposition internationale surréaliste qui a eu lieu à la galerie des Beaux-Arts, à Paris, André Breton et Paul Eluard ont décrit Jacques Prévert, dans le *Dictionnaire abrégé du surréalisme*, comme étant «Celui qui rouge de cœur».

idée : «Ce rouge n'est pas seulement le sien, mais celui des autres, proches ou lointains, c'est un rouge fraternel, solidaire[...]»(Prévert, J., 1975 :236)

Donc les connotations que le poète découvre chez Fromanger et les sens qu'il déchiffre dans l'œuvre de celui-ci peuvent relever d'une certaine manière les significations qu'il attribue à son propre univers poétique. Peut-être Prévert interprète-t-il les toiles de Fromanger selon les sens qu'il a glissés dans ses textes :

Rouge c'est un nom, mais comme Rose ou Blanche, cela pourrait être aussi un prénom et Gérard Fromanger pourrait tout aussi bien s'appeler *Rouge* Fromanger. Cela lui irait comme un gant, un grand gant *rouge* [...] » (*ibidem* : 227)

À une lecture attentive du texte nous découvrons que ces écrits font écho à l'appellatif que les surréalistes ont attribué à Prévert : «celui qui rouge de cœur». En caractérisant le peintre, Prévert oppose ceux qui «ont le cœur noir, calculateur, cœur ordinateur» (Prévert, J., *op.cit.* : 228) et Fromanger qui «est *rouge de cœur* et le *sang* qui court dans ses veines le fait vivre, bel et bien *rouge* et vif, tendre et violent, au jour le jour comme le temps.» (*ibidem*)

L'artiste a réussi à surprendre dans ses écrits presque toutes les valences de cette couleur et toutes ses significations :

A l'heure pourpre, la *flamme rouge* a grandi. Le peintre voit, chaque jour davantage, ce que beaucoup refusent de regarder en face et la manière d'annoncer leurs couleurs l'amuse mais souvent le met hors de lui. Comme le rose, le bleu les rassure, mais le *rouge* les inquiète, leur fait peur. [...] C'est du temps *rouge*, sombre temps couvert, couvert de *sang*. (*ibidem* : 234)

Prévert fait référence aussi à cette couleur comme symbole de la lutte de tous ceux qui ont subi des conditions miséreuses, des émeutes, des révolutions et des guerres : «*Rouge* : dix images de juste colère ouvrière devant la sauvagerie policière et dix images de drapeaux, emblèmes des plus glorieuses nations [...]» (*ibidem* : 236)

Il associe cette couleur au sang des innocents qui avaient perdu leur vie pendant les guerres, il la rattache aux noms des guerres proprement dits ou à ceux des responsables, c'est-à-dire à «tous les fondateurs de colonies, ou de quelque cité illusoire de la vertu et du bonheur» (*ibidem*):

Une image rouge, rouge massacre, génocide, rouge Viêt-Nam, rouge escalade, rouge Soledad, rouge Guevara, rouge Charonne, rouge Jaubert, rouge Burgos, rouge Colonel, rouge Bengali, rouge Tchad, rouge Soudan, Buda-Prague et tant d'autres rouges [...] (*ibidem*)

Même les étendards représentent de vrais témoignages de «la tuerie mondiale», car «sur chaque drapeau s'étale, déborde *une tache de sang*. » (*ibidem* : 238)

À ce rouge violent ayant une valeur destructive et renvoyant aux images de la douleur et de la mort, Prévert oppose le rouge de la vitalité, de la bonne humeur et même celui du bonheur : «On entend la rumeur des rues qui dit que rien n'est perdu », car les danseurs et les danseuses ont repris leurs costumes en couleurs vives :

[...] leurs costumes arborent les couleurs du bonheur, sur les visages de la danse, le *rouge malheur* est effacé, le *rouge heureux* fait son entrée. *Le rouge de la vie* est épargnée, celui que bientôt choisira Gérard Fromanger pour peindre le *sang sain et sauf*, le *sang quotidien* des ombres vivantes des passants du boulevard des Italiens [...] (*ibidem* : 239)

La couleur rouge revient presque d'une manière obsessionnelle dans les écrits prévertiens et nous y distinguons plusieurs nuances et valences : le rouge clair et explosif, le rouge foncé et mystérieux, le rouge du sang, le rouge de la vie connotant le principe vital, exprimant la force, la santé, la beauté, la jeunesse et l'amour, le rouge de la naissance, le rouge de la mort, exprimant des blessures, des meurtres et de la misère, le rouge de l'insoumission et de la révolution.

Cette couleur extrêmement expressive a des significations multiples, car elle cache et dévoile en même temps des sens divers.

Dans *L'enfant abandonné*, le rouge renvoie au moment de la naissance et au premier contact du nourrisson avec ce monde confus et étrange : « Tout le monde donne sur cette petite *bête* toute neuve et *toute rouge* et c'est un mélange de souhaits aimablement odieux, de mornes plaisanteries et de prédictions cocasses. » (Prévert, J., 1992 :295)

Le poème *Chanson dans le sang* évoque le moment de l'accouchement et l'effusion de sang pourrait être associée aux pleurs du bébé et à l'écoulement des larmes de douleur de la mère. :

« Et le *sang* qui arrive et qui coule à grands flots/ avec le nouveau-né...avec l'enfant nouveau.../la mère qui crie...enfant pleure.../le *sang coule*...la terre tourne/la terre n'arrête pas de tourner/le sang n'arrête pas de couler./» (Prévert, J., 1972 :102)

La lecture du poème *Premier jour* nous fait déchiffrer l'ambivalence de la couleur rouge, la naissance et la vie pour l'enfant et la mort pour la mère.

Dans ce texte, ces deux événements sont étroitement liés, car la naissance est associée au sang «des draps rouges dans un lit», (*ibidem* : 186) aux tourments « Sa mère dans les douleurs » (*ibidem*) et finalement à la mort « La mort dans un cri ». (*ibidem*)

Le texte entier est constitué sur l'antithèse vie-mort et met en lumière cette ambivalence exprimée par la couleur rouge. Ainsi le rouge du sang renvoie en même temps à une nouvelle vie, à l'apparition d'un nouvel être et à la disparition d'un autre. Le cri pourrait marquer lui aussi le dernier hurlement de la mère et le premier contact, « *Le premier jour* » du bébé avec le monde.

Nous remarquons que le rouge du sang contraste avec le blanc: «Des draps blancs dans une armoire/Des draps *rouges* dans un lit » (*ibidem*)

Dans *La lessive*, la couleur rouge fait référence à la mort d'une jeune femme :

« Oh la terrible et surprenante odeur de viande qui meurt », fille d'une famille bourgeoise, coupable dans la conception de ses parents pour « *une tache* » mais dévoile aussi la mort de son « *enfant naturel* » :

«la jeune fille de la maison [...]elle *saigne*/elle hurle [...] la jeune fille de la maison crève/dans le fond [...]// » (*ibidem* : 105)

L'image finale nous présentant le père de famille est choquante :

« les pieds du chef de famille sont rouges /mais les chaussures sont bien cirées/

Il vaut mieux faire envie que pitié. // » (*ibidem* : 107)

Si au début le rouge du sang renvoyait aux victimes, cette fois-ci la couleur est associée à l'un des meurtriers, à son sang-froid, à son insensibilité ou même à son déshumanisation.

Les vers de ce poème pourraient faire écho à un autre texte prévertien qui évoque aussi le sang des enfants, *Chanson dans le sang* : « le sang des enfants torturés tranquillement par leur papa et leur maman... » (*ibidem* : 102)

Ce poème à titre très suggestif pourrait être considéré comme une quintessence de diverses significations du rouge du sang. Constitué sur l'antithèse vie-mort, le poème présente les « quatre saisons » de la vie, avec les événements de l'existence humaine : la naissance, le mariage, la vie familiale, la mort :

« avec ses vivants...avec ses morts.../la terre qui tourne avec ses arbres...ses vivants...ses maisons/la terre qui tourne avec les mariages.../les enterrements...// » (*ibidem*:103)

Le texte révèle le rouge du sang qui coule à la naissance, le sang qui coule et fait la vie, qui coule et produit la mort :

Il y a de grandes *flaques de sang* sur le monde/ où s'en va-t-il tout ce *sang* répandu/ est-ce la terre qui le *boit* et qui se saoule [...] /Non la terre *ne se saoule* pas [...] /Elle tourne la terre [...] elle tourne avec ses grandes *flaques de sang*/et toutes les choses vivantes tournent avec elle et *saignent*...[...]/elle n'arrête pas de tourner/et le *sang n'arrête pas de couler*...// (*ibidem* :101)

Ce poème réalise une sorte d'« inventaire » des connotations symboliques du rouge du sang car nous y découvrons de nombreuses occurrences: «Où s'en va-t-il tout ce *sang répandu*», «*le sang des meurtres*», «*le sang des guerres*», «*le sang de la misère*», «*le sang des hommes qui saignent de la tête*», «*le sang du couvreur*», «*le sang des matraqués...des humiliés.../des suicidés...des fusillés...des condamnés.../et le sang de ceux qui meurent comme ça...par accident/*», «*son sang*», «*le sang*», «*un peu de sang*», «*sang caillé*», «*grands ruisseaux de sang*.» (Prévert, J., 1972 :101)

L'image de l'homme qui gît immobile dans le texte *Chanson dans le sang* : «Dans la rue passe un vivant/avec tout son sang dedans/soudain le voilà mort/et tout son sang est dehors// » (*ibidem*) est reprise dans *Le fusillé* « Un homme est là par terre comme un paquet sanglant » (Prévert, J., 1963 :110)

Dans *Tentative de description d'un dîner de têtes à Paris-France, Événements et La grasse matinée*, le rouge du sang devient connotation symbolique du sang de meurtres :

«un mort/un autre mort/un assassin /un arrosoir, / ainsi l'assassiné roule sur soi-même/et baignant dans son sang »// (Prévert, J., 1972 :49)

Dans *La grasse matinée*, l'indigence et la faim poussent les gens aux gestes abominables et même au cannibalisme et au crime :

« Un homme très estimé dans son quartier/a été égorgé en plein jour/l'assassin le vagabond lui a volé/deux francs/soit un *café arrosé* [...] //» (*ibidem*, 83)

Si le poème *La grasse matinée* nous présentait la tête défigurée de l'homme torturé par la faim qui aurait été capable de manger non seulement « *une tête de veau* » mais « *une tête de n'importe quoi* » et finalement il est devenu assassin pour payer sa nourriture et son « *café arrosé* » du sang de sa victime, le texte *Tentative de description d'un dîner de têtes à Paris-France*, dévoile l'image d'une autre tête déformée :

« La tête de l'homme est rouge comme une tomate trop rouge, au bout d'un nerf un œil pend, mais sur le visage démolé, l'œil vivant, le gauche, brille comme une lanterne sur des ruines. » (Prévert, J., *op. cit.*:15)

L'expression du sang de la misère est présente également dans *Marche ou crève*, devenu hymne du Groupe Octobre et expression du paupérisme des ouvriers:

«Le ventre creux les pieds en sang/marchons marchons marchons gaiement » (Prévert, J., 1992 :327)

Couleur éclatante, le rouge signifie aussi la couleur de la révolution, car il est aussi provocateur.

Le texte *Lanterne magique de Picasso*, fait entendre la colère d'un peuple opprimé qui renonce à murmurer ses mécontentements, « des hommes aux bas salaires » ou à plaindre ses douleurs « la pauvre lueur de la misère » et choisit d'agir et de faire entendre sa protestation : « Et toute la colère d'un peuple amoureux et travailleur [...] qui soudain éclate brusquement comme le cri rouge d'un coq égorgé publiquement. » (*ibidem*:242)

Le rouge de la révolte est associé à la lumière et au soleil : « Et le spectre solaire des hommes aux bas salaires qui surgit tout sanglant des sanglantes entrailles d'une maison ouvrière. » (*ibidem*). Si avant, la lumière était peu intense et vague, après l'acte d'insurrection elle se transforme et devient « lumière crue et vraie ».

Le poème *Le paysage changeur* annonce la venue d'un « vrai soleil », « le dur le rouge soleil de la révolution » (*ibidem* : 92), l'acte de rébellion étant associé à la lumière d'un temps nouveau et aux jours finalement ensoleillés.

Le rouge représente aussi le sang de ceux qui l'ont versé sur les champs de lutte, des morts dans le sang, des innocents et des victimes condamnées à un sort atroce, par les décisions de «Ceux qui donnent les canons aux enfants», (Prévert, J., *op.cit* :7) de «Ceux qui donnent les enfants aux canons » (*ibidem*) et de ceux qui incarnent le mal, désintègrent les familles et détruisent les villes et les pays.

Dans *L'ordre nouveau*, Prévert nous offre une vision de sang et de ruines : « Le soleil gît sur le sol/Litre de vin rouge brisé/Une maison comme un ivrogne/Sur le pavé s'est écroulée [...] /Et sous son porche encore debout/Une jeune fille est allongée [...] Dans la plaie où remue le fer/Le cœur ne cesse de saigner »// (*ibidem* : 174)

Dans ce poème, la couleur rouge ne connote pas seulement le sang, elle est riche en significations car elle réunit aussi le symbole solaire et celui du vin. Pourtant cette scène évoquée dans le texte révèle dans l'esprit du lecteur des attributs destructifs car le soleil n'est pas représenté dans sa plénitude, brillant et resplendissant ses rayons caressants, il « gît sur le sol » comme le corps immobile de la jeune fille « Une jeune fille est allongée », la victime innocente dont « Le cœur ne cesse de saigner ».

De la même manière le symbole du vin est détourné et acquiert dans ce texte les valeurs du sacrifice humain, de l'agonie et du déclin. Autrefois, expression de la vie, de la joie et de la fête, symbole dionysiaque par excellence, le vin, «le sang des vignes » devient dans ce texte l'équivalent du saignement, de la mort, de l'anéantissement et de la ruine.

La couleur rouge peut être associée au feu et même au soleil, au masculin et au féminin. Le rouge connote aussi le soleil qui se lève et qui se couche, qui rythme l'existence avec ses petites joies ou ses chagrins :

«*Immense et rouge*/Au dessus du Grand Palais/Le soleil d'hiver apparaît/Et disparaît.//» (Prévert, J., 1972 :179)

Le soleil « *immense et rouge* » et ses rayons sont associés à l'élément masculin, tandis que la disparition du soleil, le crépuscule ou la tombée de la nuit sont rattachées à l'élément féminin et à l'évanouissement. La « disparition » du soleil ou plus précisément le coucher du soleil connote aussi le crépuscule d'un amour ou être, l'équivalent de la perte de la personne aimée : « *Comme lui mon cœur va disparaître* ».

Les nuances de rouge solaire que nous pouvons lier à l'apparition et à la disparition du soleil renvoient à l'ambivalence : le rouge clair et explosif, masculin et le rouge foncé et nocturne, féminin, mystérieux.

Le poème *Le bouquet* révèle l'association cœur et sang, mais le rouge est aussi lié à l'élément floral. Ainsi la couleur fait fusionner trois symboles : le cœur, le sang et la fleur, le sang représentant le lien qui les réunit : «chaque battement de mon *cœur*/est une *fleur arrosée par ton sang* [...] /Chaque battement de nos *cœurs*/est une *fleur arrosée par le sang*/par le tien par le mien/par le même en même temps. //» (Prévert, J., 1975 :201)

Si dans les textes que nous venons d'analyser, le sang et son écoulement mettaient en lumière la vision de la mort, une vie interrompue brutalement et une mort violente, dans le poème *Le bouquet*, le sang devient symbole vital et triomphe de l'amour et de la vie. Ce poème est constitué sur l'opposition vie-mort, mais cette fois-ci, au moins pour l'instant, la vie est victorieuse et agréable :

«La vie est une fleuriste/la mort est un jardinier/Mais la fleuriste n'est pas triste/le jardinier n'est pas méchant/*le bouquet est trop rouge/et le sang est trop vivant/la fleuriste sourit/le jardinier attend/et dit Vous avez le temps !* »(*ibidem*)

Dans le poème *Dans ma maison* le rouge devient symbole de la femme aimée et de sa beauté, de sa bouche voluptueuse, de l'amour:

Dans ma maison tu viendras/ Je pense à autre chose mais je ne pense qu'à ça/
Et quand tu seras entrée dans ma maison/Tu enlèveras tous tes vêtements/Et tu resteras immobile nue debout avec ta *bouche rouge*/Comme les *piments rouges* pendus sur le mur blanc. // (Prévert, J., 1972 :85)

Nous y découvrons aussi la récurrence du rouge des piments, mais aussi le contraste avec le blanc :

«Je suis entré comme ça un jour/ Il n'y avait personne/Seulement des *piments rouges* accrochés au *mur blanc* [...] /Les *piments rouges* pendus sur le mur. //» (*ibidem* : 86)

La blancheur des murs pourrait faire écho au vide de l'existence, au cœur solitaire et à l'absence de l'amour :

« Il n'y avait personne [...] /Je suis resté longtemps dans cette maison/Personne n'est venu. //» (Prévert, J., *op. cit.* :86)

Seule la présence des « *piments rouge* » une tache de couleur et saveur, la trace de leur parfum pourraient enjoliver cette maison presque déserte.

De même, la blancheur du corps de la femme « *immobile nue debout* » est associée au mur blanc, tandis que sa « *bouche rouge* » est comparée aux « *piments rouges pendus* ». Comme les piments par leur couleur, leur arôme et leur saveur ornent la maison, la présence de la femme et sa volupté auraient le pouvoir d'apaiser l'homme, de combler le vide de son cœur et embellir sa vie.

Dans le poème *Le cheval rouge*, la couleur rouge est de nouveau attribuée aux lèvres de la femme aimée : « Dans les manèges du mensonge / *Le cheval rouge de ton sourire* / Tourne. // » (*ibidem* : 184)

L'« éblouissante fille » du poème *Noces et banquets* est une « beauté », « pure comme le vin rouge / Et innocente comme le printemps // » (*ibidem* : 235)

Dans ce texte, le rouge revoie à ses attributs bénéfiques, et les significations sont différentes de celles présentes dans le poème *L'ordre nouveau*. Dans ce contexte, le vin signifie la beauté, la jeunesse, la fraîcheur, la pureté, la joie et la fête, il est élixir de la vie et de l'amour.

Dans l'œuvre prévertienne, le rouge recouvre beaucoup de significations, car cette couleur emblématique se présente comme un éventail de cristallisations symboliques.

Couleur de la vie et de la mort, du début et de la fin, de l'aube et du crépuscule, de la joie et du malheur, de la force et de l'agonie, de la résistance et de l'inertie ou l'immobilité, de la jeunesse, de la beauté, de l'amour, de la passion, de la révolte, de la rage, de la violence et même du crime et du massacre, le rouge prévertien réunit plusieurs images et symboles : le sang, le cœur, le soleil, le feu, le vin, le règne végétal.

Références

- Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Editions Gallimard, Paris, 2002
Barthes, R., *Éléments de sémiologie*, in *Communications*, 4, 1964
Gasiglia-Laster, D., *Jacques Prévert au miroir des peintres*, in Bachelot-Prévert, E., Binh, N.T., *Jacques Prévert, Paris la Belle*, Flammarion, Paris, 2008
Kerbrat-Orecchioni, C., *La Connotation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1977
Lamy, J.C., *Prévert, Les Frères amis*, Editions Albin Michel, Paris, 2008
Prévert, J., *Choses et autres*, Editions Gallimard, Paris, 1975
Prévert, J., *Histoires*, Editions Gallimard, Paris, 1963
Prévert, J., *Œuvres complètes*, Tome I., Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1992
Prévert, J., *Paroles*, Editions Gallimard, Paris, 1972.

PIERRE MICHON : « DE LA FIGURE À LA FICTION »¹

Abstract: *The present study approaches the transgressive practices of Michon's literary fiction. Talking about aestheticized pictures of some great writers (Beckett or Faulkner), about virtual images (Flaubert or Rimbaud) or about a fictional picture (Les Onze), their verbalization consists in amazing text strategies and it often turns into a real narrative demand.*

Keywords: *image, transgressive, verbalization.*

Itinéraire critique

Notre approche de l'écriture michonienne, vise en un premier temps « la métalepse d'auteur », suivant la terminologie de Genette, à qui nous avons d'ailleurs emprunté le sous-titre de son livre *Métalepse*, pour voir la manière dont les intrusions d'auteur, transgressant les niveaux narratifs, sont source de fiction chez Pierre Michon. Nous prenons dans cette démarche la théorie de Genette comme grille d'analyse, tout en puisant nos exemples aux trois livres de Pierre Michon : *Rimbaud le fils*, *Corps du roi* et *Les Onze*. Depuis Rimbaud jusqu'aux « Onze », Michon fait du procédé métaleptique une des figures les plus usitées de sa « logique de l'imaginaire », au point que le lecteur est amené souvent à enjamber la frontière entre une écriture qui se veut testimoniale (fondée sur une documentation serrée) et une magie artistique aux vertus éminemment fictionnelles.

Dans un deuxième temps, et c'est l'essentiel de notre démarche, nous visons les pratiques transgressives de la fiction littéraire, engendrées par les arts visuels, la peinture, la sculpture et, depuis un certain temps, la photographie qui comportent de surprenantes stratégies textuelles et souvent s'instituent en véritables enjeux de la narration. Nous accordons au mot figure également le sens commun que donne le dictionnaire (cf. Robert), notamment, dans les arts : la représentation d'un personnage (effigie portrait, statue) ; exemples : les figures d'un tableau, figure équestre.

Métalepses d'auteur

Je commencerai par deux citations de *Rimbaud le fils* prises plus ou moins au hasard, des métalepses témoignant de l'ingérence de l'auteur dans le récit fictionnel, autant que du procédé inverse, l'ingérence de la fiction dans la vie de l'auteur, dans sa pratique d'écriture.

Si le texte michonien se sert des « on dit » en début des phrases qui narrent une histoire pour gagner « la créance » du lecteur, suivi de l'aoriste du récit, il n'est pas rare de tomber sur un présent aux effets d'hypotypose, le narrateur feignant assister à l'événement qu'il raconte. Michon décrit la brouille entre Verlaine et Rimbaud, Verlaine « avec douze ou vingt fées vertes installées à demeure » qui achète le pistolet, « dont, écrit-il, je ne connais

¹ Livia Titieni, Université Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, livia_titieni@yahoo.com

pas la marque », rompant brusquement avec la fiction, en réalité associant le lecteur à l'acte de la narration, tout en continuant : « Ces caractères sont trop contrastés pour n'être pas factices, nous les avons retouchés sur nos bureaux de poètes » (Michon, P., 1991 : 69).

La « mise à nu » des procédés et des techniques narratives implique la prise en charge par le narrateur de son propre récit. La distance réflexive que l'auteur prend à l'égard de sa propre création dénonce la convention narrative. L'apparition de l'auteur, de sa propre image dans le champ de la représentation romanesque, mais surtout le fait que l'auteur véritable formel se trouve en une relation affichée, assumée avec la représentation du monde qu'il a élaborée (ils ont les mêmes dimensions temporelles et axiologiques) détruit l'illusion propre à la narration romanesque, en déconstruit la structure, présentée comme soumise au hasard, obéissant à une logique toute personnelle, une logique de la fiction qui échapperait au lecteur, n'eût été la bonne foi du narrateur. Le monde romanesque est pris comme un monde autonome, « monde des possibles », l'auteur ne prétendant pas avoir le dernier mot, avoir par conséquent épuisé tout le potentiel du récit.

« Vous ne m'écoutez plus, vous feuillotez la Vulgate. Comme vous avez raison » (Michon, P., *op.cit.* : 2). La Vulgate Rimbaud, nous dit encore Michon, est « sans défaut et elle n'est jamais plus parfaite que pour cette période, de Londres et de Bruxelles » (*ibidem* : 73), mais ajoute-t-il, « elle ne dit pas comment dans ces quelques mois Rimbaud, qui avait dix-sept ans, au point de vue du vers vieillit autant que si dans Londres il avait écrit d'un seul trait de plume *La Légende des siècles* qui n'était pas finie, *Les Fleurs du mal* qui l'étaient et *La Divine Comédie* » (*ibidem* : 76). Or, c'est justement ce que Michon va désormais écrire, comme dans un songe, (« nous parcourons ces poèmes de 1872. Nous les rêvons » (*ibidem* : 74), sa Vulgate fictionnelle sur le mystère d'une poésie « en langue de juin », qui s'achève par la vision d'une bataille très lointaine du poète avec « les défaites conjointes d'une enfance provinciale et de l'alexandrin » (*ibidem* : 75). « Nous sommes, écrit Michon, des crapules romanesques. Non, nous ne lisons pas, moi pas plus que les autres. C'est un poème que nous écrivons chacun à notre manière » (*ibidem* : 77) Et son « poème » s'applique à découvrir, derrière les réactions ordinaires quelque chose d'autre, esquissant une sorte de recyclage littéraire, comme si la meilleure arme contre le mythe, c'est d'en produire un autre, artificiel, dû à l'imagination michonienne.

L'immixtion de l'auteur dans l'histoire qu'il ne fait que représenter se manifeste ostensiblement dans le titre du sixième sous-chapitre : « Je reviens à la gare de l'Est » : Je reviens à la gare de l'Est. Je reviens à ces premiers jours de Paris où peut-être pour Rimbaud tout se joua en trois petits actes : l'immédiate réputation de très grand poète, la conscience aiguë de la vanité d'une réputation, et le saccage de celle-ci (*ibidem* : 81).

Le lecteur est évidemment renvoyé au chapitre précédent du livre que Michon est en train d'écrire sur Rimbaud. L'effet troublant engendré par la transgression des niveaux tient, je cite Genette (Genette, G., 2004 : 93), « à la plus grande proximité des faits » (entre eux, entre leur moment et celui de la narration), qui rend le lecteur plus accueillant à la fiction, ainsi suggérée, d'une chronique tenue au jour le jour par un témoin contemporain des faits – fiction qui traduit à merveille le rapport fusionnel et fantasmatique que l'auteur (Genette parle de Michelet) entretient avec son objet. A juste titre Genette rapproche ce type de métalepse aux « effets d'hypotypose hallucinée » ou « effets de présence » (Genette, G., 2004 : 95), présence double, celle de l'auteur à ses écrits et celle des épisodes rapportés. Un

long passage relate la rencontre de Rimbaud et de Théodore de Banville où s'introduisant dans l'histoire qu'il représente, ne serait-ce que d'une manière ludique, il les entend « parler de ces choses qui touchent à la poésie » (Michon, P., 1991 : 74), tout comme Flaubert, devenu personnage d'un récit michonien, entend les pleurs de Louise Collet délaissée derrière la porte.

De la photographie à la réalité

Dans *Corps du roi*, publié en 2002, il aborde l'image photographique, à travers les photographies esthétisantes de Beckett ou Faulkner, s'adonnant, sur les traces de Barthes, à la destruction du mythe du naturel photographique, par sa verbalisation des images des deux monstres sacrés. La lecture des images proposée par Michon opère une transgression permanente de la frontière entre l'univers de la photographie et le réel : il s'agit d'une construction insolite qui s'émancipe de son milieu mimétique, passant de l'univers représenté dans celui où figurait sa représentation. Autrement dit, disparaît la frontière séparant l'univers de la photographie, respectivement du tableau, de l'univers extérieur, où Michon fait « vivre » son personnage. Les images verbalisées font irruption dans l'imaginaire de l'écrivain, s'instituant en véritable moteur narratif.

La démarche de Pierre Michon tient également d'une tendance des dernières années, celle de l'abandon du mythe du grand écrivain, de l'artiste en général, engendrée par l'abandon du mythe du grand art. Roland Barthes l'avait formulé dans un fragment de *Roland Barthes par Roland Barthes* suggestivement intitulé « L'écrivain comme fantasme » (cf. Barthes, R., 2007 : 655), fragment qui porte sur la tentation du moderne à chercher l'écrivain, respectivement l'artiste, dans la vie privée, dans son journal intime, et non pas tellement dans son œuvre. Mais si les écrivains sont là des gens communs, avec les mêmes faiblesses, les mêmes défauts, les voilà tout à coup métamorphosés, œuvre et masque collé au visage, confondus, s'élever à la hauteur des dieux. Les rois littéraires, nous dit Michon portent le masque de la divinité littéraire sur un *saccus merdae*, ils sont faits de deux corps, l'un biologique, mortel, et l'autre éternel, immatériel auxquels correspondent deux temporalités, une brisée et l'autre infinie, le corps de l'incarnation provisoire et le corps éternel de l'œuvre, dualisme qui enflamme l'imagination de Michon.

Il part dans *Corps du roi* des photographies esthétisantes des deux monstres sacrés, Beckett et Faulkner, vouées à introniser la royauté littéraire, pour les réinscrire dans une mythologie *sui generis*. Il s'y ajoute une contestation du mythe du naturel photographique, d'autant plus qu'on a affaire à des photographes esthétisants, qui ont transféré et inclus dans l'image des éléments appartenant à la réalité d'alors et de là. Michon y valorise son potentiel d'images mentales complexes réintégrant ainsi la relation photographe-écrivain. Liée à l'unicité d'une situation référentielle, la photographie implique la présence d'un sujet-photographe dans une expérience engagée, dont la subjectivité s'exprime à travers des connotations encodées, telles, selon Barthes, le trucage, la pose, la photogénie, etc., qui excluent la neutralité ou la fidélité mécanique de l'image qui en résulte. L'acte photographique implique nécessairement une sélection dans les données du réel, mettant en évidence certains éléments et d'autres en ombre. Sans être par conséquent copie fidèle du réel, la photo comporte des signes d'un message qu'un regardeur peut repérer et surtout

commenter, interpréter, d'autant plus un regard chargé de culture (toute lecture d'image étant le produit de la relation nature - culture). L'imaginaire de Michon y est chez soi, pour dire le mystère de l'humain et celui de la création. À partir de la photo, déjà légendaire, Michon crée sa propre légende, alimentant son imaginaire de ses lectures. Si Beckett a le regard fixe et qu'il soit vêtu de sombre, c'est pour lui conférer un air de Titien ou de Champaigne, une allure aristocratique, un air de condescendance aussi que l'Irlandais, adulé à Paris comme novateur du théâtre a sciemment cultivés et exhibés. La maigreur est fantasmée en austérité religieuse: ses traits émanent un mélange de François d'Assise et à la fois de Gary Cooper, tout comme le cigare au coin des lèvres rappelle un Bogart, un Guevara ou « un métallos ». Ces signes débordent la photo et une sorte de rhétorique rétractile dote le figural de ressources imaginatives siégeant dans la personnalité même de l'écrivain, dans sa culture. La déconstruction du figural, le changement perpétuel des niveaux a pour résultat une surenchère de l'image et crée du texte.

La photographie de Faulkner bénéficie du même traitement. Un chronotope succinct, marqué sur la photo: l'état de Mississipi, l'été 1931. De là commence la construction du récit, théâtralisé, d'où émerge le portrait en hypotypose de l'Américain. Nous y assistons à la dénonciation provocatrice de l'acte de regarder aussi, à une lecture que l'on pourrait modestement définir comme un déballage, mais aussi lecture qui embrasse dans son ensemble la pratique artistique de l'écrivain sous le signe de la singularité.

Michon continue à fabuler sa propre légende sur Faulkner, en partant de *biographèmes*, transposés dans les personnages de l'œuvre de l'écrivain américain, s'attarde sur l'allégorie de l'éléphant, figurant tous les obstacles qu'il a dû dépasser, avec lequel il a cohabité avant de s'en distancer par un triomphe définitif. L'éléphant ne figure pas dans la photographie, signe que Michon voit l'invisible et construit virtuellement sa photo imaginaire. La relation entre l'instantané photographique et la fiction michonienne instaure dans le texte, grâce à la pirouette qui clôt le récit, une perception différente, insolite du rapport entre la réalité et la fiction : il s'agit d'une métalepse de type spécial lorsque Michon fait semblant d'être pressé de finir son histoire avant que la cigarette dans la photo ne s'éteigne. Comme si le brouillage n'était pas suffisant, la dynamique du geste mime la combustion de la prose de Faulkner. C'est toujours à la métalepse que l'on pourrait annexer les effets d'hypotypose hallucinée, comme effet de présence, dans des scènes de la vie de Faulkner, rendues par Michon comme s'il les avait vues de ses propres yeux. Il y a un fantastique qui tient à un plan plus profond, plus mystérieux que celui des procédés fantastiques habituels et qui se trouve au niveau de la description détaillée des objets et des attitudes, des sensations, techniques insidieuses de la fantaisie, exploitées brillamment dans les *Onze*.

Du tableau imaginaire au « tableau animé »

Avec *Les Onze*, Michon étend la lecture de l'image réelle à une image virtuelle. Qu'est-ce qui a poussé Michon à imaginer un tableau avec les onze membres du Comité de salut national, qu'il présente d'une manière sarcastique, comme des provinciaux ratés, machines puissantes, détraquées des sombres jours révolutionnaires? Il était peut-être mû par l'obsession de la figuration du personnage célèbre, par l'obsession de l'image qui fixe

pour la postérité. Barthes parlait d'une possible histoire des personnages négatifs, maléfiques, comme pendant à une histoire des hommes illustres. Les personnages du Grand Comité de l'an II, qui ont suspendu la constitution, ont instauré la dictature et la terreur pendant une année jusqu'à la chute de Robespierre se prêtaient à être immortalisés ensemble. Sont donc portraiturés Robespierre, Saint-Just et leurs acolytes. « Nous les faisons bouger, écrit Michon, encore une fois, sur ce vieux théâtre des ombres » (Michon, P., 2011 : 91), comme si les étapes de la création étaient à la fois celles de l'incarnation. Dans ce monde de fantômes animés, les spectres, acquièrent de la matérialité. Ici nous sommes toujours en présence d'une métaphore transgressive, les personnages fixés sur la toile étant invités à sortir du tableau et à bouger selon la bonne volonté de l'auteur, motif rattaché évidemment à l'espèce de *tableau animé*. En effet, le rideau se lève, offrant une scène politique, une sorte de « Cène » sans Jésus et Iuda. Le procédé est le même : doter les personnages d'une vie pour « remplir » au mieux le tableau. L'effet est hallucinant, puisqu'il induit la présence magistrale d'un tableau fictif.

L'écrivain n'oublie pas, donnant le tableau comme réel, le nom du peintre qui le signe (voir les notes explicatives qui figureraient sur la toile au Louvre), François Corentin, dont la vie occupe le deuxième chapitre, fiction secondée d'autres effets de présence: l'auteur le fait bouger dans un milieu artistique réel, dans l'atelier de David, par exemple, fréquenté d'artistes connus du temps. Toujours pour accréditer la fiction est présente dans le texte Michelet, avec sa Vulgate, en historien qui aurait consacré une douzaine de pages au tableau des *onze* dans son livre sur la révolution.

La commande politique pour la postérité implique également une diabolique alternative pour l'artiste, selon que le camp de Robespierre ou celui des adversaires sortiront victorieux : « dans l'un et l'autre cas, mise à mort ou apothéose de Robespierre, il fallait que le tableau fût juste, fonctionnât ; que Robespierre et les autres pussent y être vus comme des représentants magnanimes ou comme des *tigres altérés de sang*, selon que les faits exigeassent l'une ou l'autre lecture » (*Ibidem* : 109). La vérité est réversible, selon la fin de la révolution.

En verbalisant un tableau imaginaire, Michon l'entoure d'une série de méta-récits de la production de ce même tableau, biographie de l'artiste, divers événements historiques de l'époque traités en clé michonienne.

Le clin d'œil au lecteur dans l'incipit, lorsqu'il présente Tiepolo fils : « cette identification a tout pour séduire, quand bien même elle serait une fantaisie » (*Ibidem* : 14), se rattache à cette autre métalepse d'auteur à la fin du premier chapitre quand il fait semblant d'avoir du mal à dominer sa « hâte à bondir vers la fin, à commencer par la fin, à faire tenir debout cette histoire des *Onze* » (*Ibidem* : 24), puisqu'en fait, dira-t-il plus tard, tandis que Michelet hallucine « à sa table d'écriture venant d'inventer et d'énoncer [...] et n'est plus maître de sa fiction » (*ibidem* : 124), moi je le suis. Il nous dit sa passion constante d'apposer sur tout fait sa question du sens comme si, pour lui, toutes choses frissonnaient de sens.

Conclusion

Par la mise à nu des procédés d'écriture, Pierre Michon accrédite une fois de plus l'idée que le monde fictionnel est un monde autonome, que l'écrivain maîtrise et mène à sa guise.

D'entrée de jeu sont mises en valeur les stratégies qui du réel et de ses copies assurent le transfert dans le camp du fantasme. On pourrait, à la rigueur, parler de simulacre, qui active le processus de création et constitue la dynamique du texte. Michon offre ainsi au lecteur une réflexion sur l'acte artistique comme représentation ou présence réelle de ce qui a vraiment existé ou pas. Il lui offre de brillantes et délicieuses stratégies d'esthète parti en aventure, naturellement une aventure dans l'imaginaire.

Références

- Barthes, R., *Roland Barthes par Roland Barthes*, in *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, t. IV, 2007.
Genette, G., *Métalepse*, Seuil, coll. « Poétique » 2004.
Michon, P., *Rimbaud le fils*, Paris, Gallimard, coll. « folio », 1991.
Michon, P., *Corps du roi*, Paris, Verdier, 2002.
Michon, P., *Les Onze*, Paris, Gallimard, coll. « folio » 2011.

MYTHES DU VÉCU, MYTHES DE L'AMOUR DANS LE ROMAN L'INVITÉE¹

Abstract: *Our paper departs from the hypothesis that Simone de Beauvoir's novel, L'invitée, is structured along the aesthetically refashioned and philosophically resemanticized coordinates of the three fundamental myths of love as living: the myths of the androgyne, Pygmalion and Narcissus.*

Tracing the modes of refashioning myths in the composition of the psychological novel of the couple, we implicitly highlight the elements characteristic to the author's technique of analysis. Thus, the plunge into the depths of the egos involved in the drama of mundane confrontations actually reconfigures, in modern overtones, archetypal, generally human conflicts, types and meanings.

In Myths of love, myths of living..., we investigate the dynamics of relationships within the couple, the psychological evolution of each character in time, the growth of couples, from the perspective of either the parodic rewriting, the polemic transcription or the symbolic resemanticization of the three myths.

The analysis of the Beauvoirian writing in this novel leads to the conclusion that, in aesthetic and philosophical terms, the author's work of fiction, anticipated as an epic formula and a message in L'invitée, draws a connection among the Gidean reading of ancient myths, existentialist remythization and novelistic demythization in the last two decades of the previous century.

Keywords: *androgyne, psychological novel, couple, polemic transcription, existentialist remythization.*

Mémorialiste, romancière, essayiste, Simone de Beauvoir a contrarié systématiquement l'horizon d'attente du lecteur de la deuxième moitié du siècle passé. Au delà de la maîtrise de son écriture, ce qui a fait carrière dans son œuvre est la franchise impudique avec laquelle elle a formulé les problèmes définitoires de sa pensée : la condition féminine et les formes de soumission de cet éternel « deuxième sexe », l'amour et l'intégr(al)ité de la conscience dans le « projet érotique », l'ambiguïté des limites et des normes conventionnelles dans l'amour, la différence des profils mentaux de l'homme et de la femme et les distinctions dans leurs manières de vivre le sentiment.

Le roman *L'invitée*, paru en 1943, bien accueilli par la critique, mais éclipsé par les autres grands textes de l'auteur, représente la première création de fiction de Simone de Beauvoir et, en même temps, l'axe de la « phase morale » de l'activité de la mémorialiste, de la romancière et de l'essayiste, consacrée plus tard.

Le point de départ biographique du roman, commun avec la pièce sartrienne *Huis clos* – qui date de la même période – est l'expérience de la vie commune du couple Sartre - Beauvoir avec les très jeunes Olga Kosakiewicz (l'élève de Simone) et Jacques-Laurent Bost (le disciple de Jean Paul). La fidélité de la transposition du côté biographique, l'identité entre Olga et Xavière ainsi que celle entre Gerbert et Jacques-Laurent ont été démontrés par la critique, par l'étude des témoignages, des documents et de la correspondance

¹ Andreea Vlădescu, Université « Spiru Haret », Bucarest, deea.lupu@yahoo.com

beauvoirienne portant sur les grands troubles dues à son exclusion de l'enseignement. À ce niveau, de la communication des propres expériences de vie, le roman nous semble une première illustration de la conception des deux existentialistes portant sur la liberté dans l'amour, assumée en tant que jeu entre « l'amour nécessaire », sentiment indestructible du couple originaire, des philosophes et les « amours contingents », passagères, expérimentaux.

Dans *L'Invitée*, l'essence romanesque est (con)centrée – par la réduction du narratif - à l'analyse des réactions du couple Pierre-Françoise par rapport à un événement unique, raconté à travers la perspective du narrateur-actant (Françoise). Le roman n'étant pas traduit en roumain, nous jugeons utile un résumé concis de ses plus de 400 pages d'analyse. L'axe épique de l'œuvre est l'invitation à Paris de la jeune rouennaise Xavière Pagès, son soutien matériel et le support affectif que le couple d'artistes parisiens, Pierre et François, décide de lui offrir, afin de trouver son identité et son indépendance socio-professionnelle. L'entrée de l'adolescente de 17-18 ans dans l'univers du couple bohème (Pierre est comédien et metteur en scène réputé, Françoise est son assistante et elle est en train d'écrire un roman) est loin d'apporter l'accomplissement du « trio » parfait, envisagé par l'homme. La présence de Xavière dissout les certitudes portant sur les sentiments des partenaires dans le couple, ainsi que ceux professionnels, concernant la position et la fonction sociale de leurs métiers, l'utilité même de leur message esthétique.

La force négatrice de Xavière, son empire sur Françoise, le refus initial de toute influence de Pierre se déroulent sur la toile de fond d'une fatale obsession des deux adultes pour la jeune fille. De plus, Xavière manifeste un tenace manque d'intérêt /d'aptitude pour toute forme d'action et de participation à n'importe quel projet de formation professionnelle (comédienne, manieuse de marionnettes) et même de responsabilité, ainsi qu'un constant refus de communication réelle avec les autres. Ces tendances de « l'invitée » réussissent à éroder les relations du couple originaire, provoquant des jalousies, des frustrations, des désirs dus à contrecarrer un possible ascendant de l'autre partenaire sur la jeune fille, et, par ricoché, sur soi-même. Devenu, par conséquent fragile, le couple des artistes perd sa cohésion originaire. Labile, l'amour dans ce couple semble se transformer, évoluer de l'état du rapport de domination affective (masculine), acceptée et idéalisée par la femme, à celui d'une relation conventionnelle, approuvée plutôt par habitude et assumée par leur disponibilité commune de s'illusionner. Marqué par l'instabilité due à l'influence maligne de l'étrangère, le couple est convertit dans un « champ de bataille » psychologique, un cadre intérieur des actions simultanées, mais divergentes de contrôle et de domination / de censure et de correction des penchants et des manifestations de Xavière. La conquête de Pierre par Xavière, suivie par son repoussement en faveur du jeune Gerbert, réunit et rassemble, au nom du même sentiment de frustration, le couple Pierre – Françoise. Mais leurs manifestations distinctes sont autant de symptômes de l'altération profonde de leur relation, autant que l'élément étranger continue à les écarter. Ces réactions divergentes illustrent la modification irréversible de la relation Pierre – Françoise. Maintenant, l'attitude active, de (re)construction de l'amour appartient à la femme, qui « s'offre » une revigoration, par l'aventure avec Gerbert. En fait, cette nouvelle expérience est due à contrôler / censurer les sentiments des jeunes gens, sinon à contrecarrer même leur relation. L'élément masculin du couple, Pierre, dépossédé de l'autorité (auto)proclamée, de domination totale des esprits et des âmes des femmes (Xavière aussi bien que Françoise), se retire de la scène de ce petit

univers privé et, en même temps, il est chassé aussi de la grande scène sociale. Tout comme le très jeune Gerbert, il se retrouve englouti par l'histoire impitoyable. Maître et disciple, avec leur petite histoire individuelle, leur conflit insignifiant se (re)trouvent projetés dans la deuxième guerre mondiale, perdus dans la masse anonyme des combattants. Demeurés seules, sous l'abri fragile de la feinte des rapports de jadis, les deux femmes continuent à vivre leur relation fatalement ambiguë: l'attraction fascinée, le reproche (assez) justifié (de Xavière), le désir perverse, la duplicité coupable (entre le remord et la feintise) de Françoise. L'action irréparable et impardonnable de Françoise de se libérer d'une autre « conscience évaluatrice » que la sienne, en ouvrant le robinet de gaz dans la chambre de Xavière finit le roman et ouvre le débat. Loin de clarifier, cette fin pose toute une série de questions, du type : Est-ce que les hommes vont revenir ? Le recommencement (à trois) est-il possible ? Pierre et Françoise auront-ils « l'explication » souhaitée par la femme, et à quels fins ? Quelle est la destinée du couple originaire ? Comment réagirait Gerbert ? etc. L'ambiguïté recherchée du roman refuse toute conclusion moralisatrice. Toutes ces questions, auxquelles s'ajoutent à travers chaque unité épique du roman d'autres aspects énoncés / à bon escient seulement esquissés accomplissent, selon notre opinion, le sous-texte d'essais philosophique de l'œuvre.

La dimension philosophique est ébauchée ici, et consacrée dans les grands romans, en tant que manière propre à l'auteur d'aborder un thème unique (l'accomplissement / le bonheur humain par l'amour, en tant que forme définitoire de communication entre les deux sexes), seulement en l'énonçant et surtout d'un point de vue féminin. Par conséquent, le roman n'offre pas des solutions ou des conclusions, mais il propose plutôt un inventaire et met en question les dilemmes du couple.

L'essence analytique de l'œuvre a imposé quatre clés de lecture interprétative. Du point de vue de l'histoire littéraire et de l'analyse conventionnelle du texte, il a été interprété en tant que simple transposition fictionnelle de l'expérience (auto)biographique, avec des éléments de motivation psychologique « pro domo ». Roman du couple, selon la perspective psychanalytique, *L'invitée* a été « lu » en tant qu'expression symbolique des rapports de force manifestés dans le couple comme domination (souhaitée constamment) et subordination (acceptée / assumée). Approfondissant l'analyse dans sa manière spécifique, la psychocritique identifie les relations de force avec les rapports entre « le désir » et « le pouvoir ». Les approches philosophiques considèrent que dans ce roman le couple illustre la relation hégélienne entre le maître et son esclave, l'introduction de l'étranger dans cet ensemble de termes mettant en discussion les limites et la configuration de nouveaux form(ul)es de la liberté dans le couple.

Nous proposons une interprétation plutôt mytho-critique du roman, œuvre qui nous semble une transposition esthétique des trois mythes classiques essentiels de l'amour. Notre perspective a comme points d'appuis la formation et l'expérience solide de l'auteur (licenciée et professeur de philosophie), ainsi que le penchant de l'existentialisme vers les symboles mythiques.

Nous considérons fondamental pour la structure du roman **le mythe de l'androgyné**. Cette perspective semble trouver le sens des inquiétudes et des troubles des héros dans la perpétuelle chasse au bonheur à travers l'autre, l'être complémentaire, qui accomplit le moi et achève son expérience du « vécu ». L'image initiale du couple Françoise

– Pierre nous paraît *la transcription dans une clé moderne, par adaptation et par localisation* du mythe présenté par Aristophane dans le *Banquet* de Platon.

Indissociable et unique par la longévité dans son milieu artistique, ce couple actualise les données de la perfection originaires, de l'androgynie. Dans ce couple, *l'harmonie de la perfection est due à l'équilibre* entre le pouvoir (manifesté par l'autorité spirituelle de Pierre) et le désir (de possession du partenaire), équilibre réalisé par l'acceptation et le fait de s'assumer les rôles (« Toi et moi on ne fait qu'un ; c'est vrai, tu sais, on ne peut pas nous définir l'un sans l'autre »).

L'opposition de l'essence des partenaires circonscrit la complémentarité androgyne de l'ensemble. *Actif, solaire*, Pierre est *la source même de la lumière et de la vie objective* du couple, vie accomplie au niveau spirituel, par la création -dédiée à l'autre (le rituel de l'existence quotidienne) ou destinée aux autres (la vocation artistique). Si le théâtre consacre au niveau social son image idéale (celle de l'artiste dont les dons sont confirmés par le succès), la stabilité du couple et l'intensité de l'amour de Françoise affirment sa condition dominante de « chef », de « guide spirituel », de « héros ». Force créatrice, autorité morale, conscience active, Pierre oriente sa vie sociale, professionnelle et affective vers l'avenir ; il vit dans / pour le « projet ». Dans le contexte de sa relation avec Françoise et avec les autres, il demeure l'esprit ouvert, inventif, d'une inépuisable force d'improvisation et d'invention spontanée (« là où les autres gens apercevaient d'impénétrables maquis, Pierre découvrait un avenir vierge, qu'il lui appartenait de façonner à sa guise. C'était le secret de sa force »). *Passive, sélénienne*, Françoise oriente la lumière de l'affectivité masculine vers son propre univers intérieur. Monde des apparences, de la réflexion portant sur et de l'immersion dans la réalité construite par l'Autre, son *espace existentiel* est profondément *subjectif*. Françoise est subordonnée effectivement à Pierre (celui qui « façonne » son esprit et son affection, son idéal et qui est son amant), et elle se renferme dans cette « réalité » restrictive, dont le centre est l'expérience vécue par soi-même (« Le monde à moi » ; « Je suis là, au cœur de ma vie »). Elle convertit le réel dans une fiction, subjective en tant que représentation et interprétation des « tranches » sélectionnées (« Elle avait ce pouvoir ; sa présence arrachait les choses à leur inconscience, elle leur donnait leur couleur, leur odeur. Rien n'était vrai que sa propre vie »). Dans les ténèbres de la nuit, sa marche sur la scène vide, parmi les décors de théâtre, suggère le bonheur ambigu de sa soumission - en tant que sentiment d'appartenance au monde de la création artistique de Pierre, par sa capacité de comprendre et d'aimer cet univers - mais aussi, la satisfaction moins innocente, de l'appropriation de ce monde. Réflexive, fermée, passive, l'existence de Françoise se déroule entre le passé (marqué par la saveur du succès acquis) et l'avenir (des futures triomphes), dans un intervalle temporel dilaté par son subjectivisme et qui ignore – tout comme le temps vécu par Pierre - le présent avec ses menaces.

Les dominantes communes de l'esprit, mais orientées dans des directions différentes, accomplissent l'ensemble « androgynie » du couple originaires, Françoise – Pierre. Le besoin de l'autre, l'intérêt envers le partenaire sont les « constantes » qui n'excluent pas les « variables » (Xavière pour Pierre et, quant à Françoise, le jeune Gerbert) : « Ça ne m'amuse plus ces histoires d'amour, dit Pierre. « Ce qu'il y a, c'est que j'aime bien les commencements. » / « Je suis une femme fidèle [...] C'est plus fort que moi... »

Le penchant vers le rêve, qui pourraient s'accomplir dans l'avenir, se concentre chez Pierre dans les projets artistiques, tandis que chez Françoise se limite au niveau de la vie familiale, à la relation du couple. Du point de vue de Françoise « ils étaient seuls à vivre dans le cercle de lumière rose. Pour tous les deux, la même lumière, la même nuit. ». Leur totale dévouement à la cause de l'art et la participation à l'acte artistique est le mode même d'existence pour Pierre et ils représentent pour Françoise la forme d'accomplissement du moi, par l'autre : « Tu te rappelles ce que tu me disais à Delos ? Que tu voudrais apporter au théâtre quelque chose d'absolument nouveau » ; « La seule nouveauté qui m'intéresse, c'est notre avenir commun, dit Françoise ».

Dans ce roman *l'équivalent symbolique du mytheme du défi lancé aux dieux est la tentative de dépasser les limites mêmes* (de leurs bonheur sans faille). Il s'agit de la sortie des contours du couple, par l'assimilation souhaitée d'un troisième, de l'étranger. À l'opposé du mythe classique, Simone de Beauvoir n'explique pas la coupure brutale de l'unité primordiale par l'orgueil d'une puissance égale à celle divine. Elle l'explique par la fatale option commune, de l'invitation, à laquelle elle trouve des motivations distinctes chez les deux partenaires. Pierre, celui qui propose l'idée, le fait aussi par son penchant profondément moral vers le bien (« Il faut bien en faire profiter les autres chaque fois que nous le pouvons »), que par son besoin, assez égoïste d'un nouveau commencement, mais dont la « gestion » serait confiée à Françoise : « Pourquoi ne la fais-tu venir à Paris ? Tu la surveillerais, tu la forcerais à travailler ». Pour Françoise, l'invitation de l'étrangère a une signification libératrice, compensatoire. Différente des penchants maternels, l'attention accordée à Xavière est un genre de réponse au refus initial de la jeune fille, mais aussi l'expression de l'attraction possessive de la femme mûre, qui, subordonnée dans le couple, désire à son tour un être qu'elle puisse dominer : « Elle avait tellement l'impression de dominer Xavière, de la posséder jusque dans son passé et dans les détours encore imprévisibles de son avenir ! ».

La séparation des moi, par la « coupure » de l'unité primordiale, comme effet de l'intrusion de ce corps étranger est amplement analysée dans le roman, par la perspective de Françoise. Quelques syntagmes acquièrent dans le texte la suggestivité des métaphores – clé pour la gradation et l'intensité du tragique : « la pénible impression d'être en exil », « séparée de Pierre à présent », « notre amour est en train de vieillir », « Nous ne faisons qu'un ce n'était que des mots: Ils étaient deux. ».

Naturellement, la « séparation » entraîne le mytheme de *la recherche*, au bout de laquelle *l'unité originare est rétablie* après des combinaisons successives des rapports des forces et à la suite de l'échec des alternatives.

Fidèle à l'esprit et non pas à la lettre de la source antique, dans ce roman, le recours au mythe de l'androgynisme esquisse symboliquement la vision sur le couple, développée d'ailleurs dans l'entière œuvre de Simone de Beauvoir. Ainsi le couple apparaît comme l'effet de la relation dynamique entre les forces affectives des partenaires. Il fonctionne en tant qu'ensemble d'ordre psychologique et spirituel (par la perspective des partenaires sur la vie à deux), avec des reflets sociaux (par une certaine image du couple fournie aux autres). En même temps ce couple façonne aussi le partenaire, s'il ne réussit pas à le (re)créer, sur les traces de l'aspiration / du désir de jouir de l'autre.

La création de l'objet de l'amour, l'expérience de l'amour vécu en tant que scénario érotique et la (ré)configuration du couple orientent les symboles narratifs de l'auteur vers **le mythe de Pygmalion**. Associé à celui de l'androgynie, le mythe du créateur par amour est, dans ce roman, une *paraphrase polémique*, abordée dans une manière qui renvoie plutôt à la liberté des «lectures» gidiennes. Mais à l'opposée de Gide, qui re-écrit à usage propre le mythe, Simone de Beauvoir, comme les autres existentialistes d'ailleurs, reste fidèle aux invariants de l'épique originaire. On y retrouve donc dans sa perspective les unités consacrées du mythe: *le créateur, la création-en tant que négation du réel blâmable, l'orgueil du demiurge, la force créatrice de l'art, l'accomplissement du moi créateur par l'autre, à force de l'amour*.

Dans ce roman, *le créateur* est le couple même, qui associe la spontanéité de l'idée (de Pierre, qui imagine le scénario du trio) à la ténacité de sa mise en œuvre (par Françoise, qui «taille» dans le réel les contours du quotidien à trois). Ce nouveau Pygmalion ne crée pas l'objet de l'amour, mais, plutôt, il façonne son sujet.

La création en tant que projet du couple a la signification d'un espace de compensation, où les partenaires rêvent projeter le surplus d'affection, qui n'est pas investi dans la relation originaire. Leur scénario initial de la présence de Xavière signifie l'espérance de la libération des deux êtres. Pour Françoise, qui se sent «enfermée dans le bonheur», la jeune fille pourrait être la chance de l'évasion de l'espace carcéral, du bonheur sans issu, oppressif. Pour Pierre, elle devrait être la planche de salut, l'alternative aux amours ternes, intéressés, des petites comédiennes dépourvues de sentiments réels («C'est qu'au fond aucune de ces petites bonnes femmes n'a jamais tenu à moi.»). Chance et espérance d'un nouveau commencement (pour Pierre, l'homme des initiatives perpétuelles), ce scénario satisfait en même temps l'attraction inédite, maternelle et légèrement perverse de la femme à la force de l'âge pour la jeune fille. Marquée par certains accents lesbiens, cette fascination est plutôt psychologique, expression du désir de domination («C'était Françoise désormais qui emporterait Xavière à travers la vie»).

La nouvelle Galatée commence réellement à vivre par son existence effective dans l'univers du couple. Mais là, elle refuse la condition d'objet de l'attention affectueuse, devenant sujet, dans une perpétuelle confrontation avec les deux autres sujets de la relation affective. Maligne, Xavière dissout la vie commune du couple. Sa présence «prend forme» en agressant l'image idéalisée du projet originaire, niant de cette manière la «création» spirituelle même. Dans ses répliques et surtout dans ses réactions, Simone de Beauvoir réunit symboliquement les attributs consacrés de *la féminité maléfique*. «Dame sans merci», la belle impitoyable agit en sous-main contre les valeurs / les certitudes du couple, méprise l'amitié (avec Inès ou celle de Françoise et d'Elisabeth), se moque des sentiments des autres jusqu'à nier l'amour (de Gerbert) en tant que simple expression du désir de possession et ignore toute obligation / responsabilité morale. «Fiancée funeste», associable aussi à Pandore, elle s'approprie l'être aimé – Gerbert – («Je tiens toujours à ce qui m'appartient»). Elle s'identifie d'ailleurs avec Gerbert, par sa condition «d'adoptée morale», mais son amour impose la rupture totale de son partenaire de ses amis (Pierre et Françoise), ainsi que l'éloignement de son ancien univers socio-professionnel. Dévoratrice des valeurs, rapportable au sphinx grec, la rouennaise oppose à l'esprit actif, créateur du couple, l'âme fruste, inculte et barbare, l'agressivité et la violence orgueilleuse du manque

des nuances, d'éducation, de censure. La jeune femme annule tout effort constructif, affectif (de Françoise, Pierre, ou Gerbert) et artistique (de Pierre). Elle prend une distance pleine de mépris (« Je ne suis pas une intellectuelle, moi »). Xavière refuse à reconnaître l'utilité du dur labeur artistique (« Un effort, ça n'est jamais joli à voir ») et nie toutes formes d'action des gens, en faveur des utopiques dons du ciel, expression de la négation de la société active (« Ce que j'appelle précieux, moi, dit Xavière, c'est ce qui vous tombe du ciel, comme une manne »). Commençant par provoquer des désaccords dans le couple, elle crée la distance et elle sape la relation des partenaires jusqu'à les éloigner l'un de l'autre. Défiant Françoise et en subordonnant Pierre, au prix de la rupture entre l'homme et sa partenaire du couple, qui était son amie, Xavière trahit Pierre, par sa relation avec Gerbert, objet de son mépris.

Si le mythe originaire illustre l'idée du triomphe créateur du génie humain par l'art qui prend vie à la chaleur du sentiment investit, dans le roman de Simone de Beauvoir le projet artistique est dé-naturé. « La création » repousse « le créateur » en le niant (en tant que couple apte à façonner une réalité psychologique). Déplaçant symboliquement vers l'affectivité, l'accent mis par le mythe grec sur la création, la perspective moderne de Simone de Beauvoir pose de nombreux problèmes d'actualité portant sur les limites labiles entre l'amour et la haine, la subjectivité de la vérité et de la morale, la relation entre la représentation mentale de l'individu et la réalité effective.

Mis sous le signe du *regard*, du reflet de l'autre dans la conscience du partenaire, dans ce trio existentiel chacun semble expier dans son amour pour l'être chéri le côté pesant de l'amour envers soi-même. On frôle de cette manière **le mythe de Narcisse**, concentré dans le roman à ses significations originaires.

Françoise aime son amour même pour Pierre, l'image de l'épanouissement de leur couple, du bonheur, sans issue, mais tranquille et dépourvu de tout risques et périls : « Elle ne connaissait plus de risque, ni d'espoir, ni de crainte, seulement ce bonheur sur lequel elle n'avait même pas de prise ; aucun malentendu n'était possible avec Pierre, aucun acte ne serait jamais irréparable ». Sa relation avec Xavière se déroule selon une certaine dynamique. D'abord, Françoise fait des efforts pour ciseler la jeune fille, selon son image personnelle sur celle-ci. Plus tard, elle essaie de limiter les dégâts au niveau du couple et d'effacer les marques trop douloureuses des injures involontaires et des trahisons. Ensuite, elle agit (auprès des hommes déçus) et, finalement, essaie de sauver son bonheur en supprimant celle qui avait refusé toute autre condition, sauf celle d'une égale / rivale.

Pierre est l'homme dont le succès professionnel et affectif – autant dans le couple originaire que dans les amours « contingents » - est assuré par sa confiance en soi et par sa force dominatrice. *Les attributs de Pierre ne sont que le reflet de l'amour de soi*, qui n'est ébranlé que par la force irrésistible de Xavière. Celle-ci annule les masques successifs choisis par le comédien, afin de l'appriivoiser (partenaire de son amie parisienne, ami complice contre Françoise, maître spirituel et guide professionnel, amant convoité). Détruisant toute chance de l'homme à garder n'importe quel masque social, en s'y moulant sur ses traits, elle le chasse et l'oblige à se déclarer vaincu, par l'échec de son projet.

Pour l'ensemble du couple, la jeune fille représente l'image renversée de l'idéal envisagé, la réalité qui refuse l'identification avec la projection mentale. Elle est l'altérité même, « l'étranger », repoussé par le couple, après une lutte de conquête, lutte qui aboutit à une tenace opposition individuelle. Sa relation profonde avec les deux partenaires transcrit

symboliquement l'opposition entre nature(l) et culture(l). Jeune et contestataire, elle renie la maturité, le consacré, les conventions en même temps que tout ce qui s'y rattache, en tant qu'expérience du vécu et que valeurs stables et confirmées. Provinciale obscure, vouée à une existence anonyme, elle repousse les alternatives des parisiens, au-delà des quelles elle semble ressentir les forces dominatrices, l'oppression des guides / des responsabilités, de la morale ignorée. Spontanée et inconsciente, insouciant, la jeune fille annule tout espoir, tout devenir. *Xavière est marquée par un certain culte du soi « tel quel »*, semblable à celui qui mène Narcisse à sa perte.

En conclusion, dans le roman de Simone de Beauvoir, le mythe est l'échafaudage allégorique du débat sur l'amour, selon les données des questions ancestrales, suggérées par les trois anciens paraboles grecques : est-il encore possible / suffisant l'accomplissement du moi par l'autre ? ; Est-ce que l'amour est vraiment la création affective, qui façonne l'autre, selon le moule idéale, rêvé par les amoureux ? Il y a-t-il une identité parfaite, comme celle de l'image projetée dans l'eau, entre la réalité du vécu et ses reflets dans la conscience?

Références

- Kernbach, V., *Miturile esențiale*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978
Lefter, D., *Introduction à l'étude du mythe dans la littérature*, Editura Universității din București, 2008
Moretta, A., *Mituri antice și mitul progresului*, Editura Tehnică, București, 1994

TEMPORALITE FEMININE ET ATEMPORALITE ARCHETYPALE QU'EST-CE QU'UNE FEMME QUI ÉCRIT ?¹

***Abstract** Women have always been in an imposed and accepted position of inferiority, position created most of the time by their complexes in an artificially phallogentric world! This paper which is only a part of a more comprehensive study on the relation between feminine temporality and archetypal timelessness wants to answer the question which opens the debate: "What is a woman who writes?". In order to answer this question we chose as reflection directions the texts of some women writers who gave us reasons at both thematic and stylistic level. It is about Isabel Allende, who, despite of her Chilean origin, has succeeded to arouse great interest in France through the translations of her novels, Simone de Beauvoir, Marguerite Yourcenar and Anna Gavalda.*

***Keywords:** woman writer, feminine writing, autobiographic text.*

En lisant le roman « Inés de mon âme », variante française du roman « Inés del alma mia », de l'écrivaine chilienne, Isabel Allende, j'ai retrouvé dans l'histoire exceptionnelle et tumultueuse de cette femme-conquistador, Inés de Suarès, le destin même des femmes (écrivains) qui ont essayé le long du temps de se frayer un chemin propre dans le monde des hommes. Et cela m'a fait penser à tout ce que la vie des femmes-auteurs a accumulé de refus, de ressentiments, de négations, d'ironies, de marginalisations, etc. Néanmoins, la femme a un statut par elle-même et par rapport aux hommes qu'on a du mal à contourner, à minimiser ou à ignorer. De la même façon que Dieu n'a pas voulu laisser l'homme seul à seul et l'a fait s'accompagner d'une femme, ni la mythologie, ni les religions, ni les textes de toute nature que ce soit n'ont occulté les femmes avec tout ce qu'elles ont représenté le long de l'histoire, d'énergie vitale, de potentiel affectif, de source de spiritualisation, mais aussi de force maléfique, de charmes trompeurs et meurtriers etc.

Si on remonte le fil des légendes et leurs reflets dans les histoires on remarque une perpétuelle recherche de l'union du masculin et du féminin comme s'ils formaient les deux moitiés d'une entité unique, ontologique, fondamentale sans laquelle l'histoire n'aurait pas eu de sens. C'est vrai, comment peut-on imaginer la construction de l'histoire en dehors de cette unité dont parle la Genèse ? Adam parlait de la « femme que Vous m'avez donnée pour que je puisse devenir vertical... ». La vocation ontologique d'Eve est de construire l'Homme, de lui offrir accès à la connaissance et de le guider de *l'univers déplié* au *sur-univers plié*, caché, profond. Dans le mythe grec tous les dons, *Pandoros*, ou « les nombreux dons », *Polydoros*, toutes les énergies contenues dans le féminin dans un état potentiel sont appelés au moment propice à devenir des informations pour faire ainsi monter la sève de l'Arbre de la Connaissance. Si l'on tient compte de ce mythe fondateur on peut inférer l'idée que le féminin et le masculin se sont toujours appelés et complétés, en dépit d'une déclarée inégalité des sexes, source d'une série d'adversités et controverses, mais qui n'ont jamais fini en guerres d'extermination. Ces quelques idées peuvent être synthétisées

¹ Crina-Magdalena Zărnescu, Université de Pitești, crina_zarnescu@yahoo.fr

dans un parcours essentiel qui trace la distinction entre le masculin comme pôle de l'action, participant de la divinité, et le féminin comme un réservoir de potentialités qui alimentent l'action d'un *plus-de-vie* en vue de la reconstruction de l'unité fondamentale. Le féminin se rapporte à l'intériorité et le masculin à l'extériorité formant ensemble une unité ontologique qu'il faut toujours reformuler, refaire, sinon l'être humain est destiné à sa propre perte. Nicolas Berdiaeff conjecturait que la femme jouerait un rôle important dans la société future :

Elle est plus liée que l'homme à l'âme du monde, aux premières forces élémentaires et c'est à travers elle que l'homme communique avec elles... Les femmes sont prédestinées à être, comme dans l'Évangile, les porteuses d'arômes... Ce n'est pas la femme émancipée, ni rendue sensible à l'homme, mais l'éternel féminin, qui aura un grand rôle à jouer dans la période future de l'histoire. (*Un nouveau Moyen Age*, 1927 : 162-163)

De *l'éternel féminin* parle aussi Goethe dans la seconde partie de son *Faust* comme d'une entité essentielle qui aide l'homme à transcender l'immanence de son désir. Dans les mythologies la femme se rattache aux mythes de la création et du sacrifice. C'est un rôle qu'elle s'est assumé depuis l'antiquité jusqu'à nos jours en dépit de toute attitude misogyne ou simplement mesquine que les sociétés *patriarcales* ont manifesté envers elle.

Depuis l'antiquité les femmes ont eu leur rôle à jouer dans les lettres et les sciences bien qu'elles fussent tenues à l'écart du fait que ces domaines représentaient exclusivement le fief des hommes. Quoique la pensée paulinienne ait influencé les mentalités l'histoire énumère nombre de femmes célèbres qui ont fait figure de proue dans les plus divers domaines, telles les mathématiques, la physique, la chimie, l'astronomie, la médecine, les sciences naturelles et occultes. A rappeler Hypatie, Marie Curie, Hildegarde de Bingen ou Emilie du Châtelet pour n'en mentionner que quelques-unes. La littérature semble plus propre à la sensibilité, ainsi-dite « féminine » en raison d'un vœu de la femme d'exprimer ses sentiments profonds, sa position face aux rapports des sexes, aux problèmes sociaux et moraux de son époque. Au Moyen Age quand la femme assimilée à la Sainte Vierge jouissait d'un statut privilégié et cela notamment sur le plan artistique et littéraire, les sociologues ont remarqué que les textes reflétaient « la conscience historiques de l'époque qui les a produits » et « un état de tension entre la réalité et l'idéal » (Jacques Le Goff, 1999 : 32, 33). J.-Ch. Huchet a une perspective insolite sur l'amour courtois qui entre en résonance, d'ailleurs, avec les plus modernes interprétations et évaluations de cette institution fondamentale de l'époque médiévale. Dans sa perspective l'amour courtois « est une technique subtile de ne pas aimer, une manière d'exprimer l'amour pour ne pas le faire », bref, une peur de la femme devant laquelle l'homme ne peut vivre que le sentiment de sa propre insuffisance sexuelle. Il s'ensuit que « *la fin-amors* n'est que l'art de la mise à distance de la femme par des mots. » (Jean-Charles Huchet, 1987 : 101)

Le long de l'histoire les femmes, quel que soit leur statut, sont régies soit par le mythe de l'intimité, soit par celui de la progression, selon G. Durand (G. Durand, 1992 : 234). L'intériorisation, la passivité, la résignation, les mouvements secrets et fluides de leur subconscient, l'obscur, la beauté ambiguë et lointaine constituent les composantes de ce mythe de l'intimité qui définit, par exemple, toute la littérature féminine des XVIIe et

XVIIIe siècles, celle de Madame de Sévigné, de Madame de La Fayette ou Des Grandes Dames du Siècle des Lumières. De l'autre côté, les femmes fortes, avatars d'Artémis ou de Diane, mélange synesthésique d'Isis-Cybèle, synthèse de puissance, de tendresse, de vie et de mort qui se convertissent comme dans le tableau de Léonard de Vinci¹ selon une transformation réversible, du vautour en mère absolue. C'est le cas des femmes-écrivains à la charnière des XVIIIe et XIXe siècles qui s'accordent avec Madame de Genlis qui disait dans la nouvelle *Amants rivaux en gloire* que le fait d'écrire équivaut à un travestissement: « Une femme, en devenant auteur, se travestit et s'enrôle parmi les hommes », (Madame de Genlis, 2007 : 157) ou avec Madame de Staël qui décrit dans le roman *Corinne* le drame d'une jeune femme qui renonce à son destin de dame soumise aux devoirs traditionnels pour se dédier à la création littéraire. La fameuse phrase de ce roman: « La gloire n'est que le deuil éclatant du bonheur », qui rappelle celle autre de Madame de Genlis : « La gloire, pour nous c'est le bonheur » (Madame de Genlis, *ibidem* : 203) définit la transgression d'un statut unanimement considéré intrinsèque et l'acceptation d'un nouveau statut. George Sand annonce la domination d'un nouveau mythe, celui de l'androgynie, lequel préfigure dans la peinture de Gustave Moreau « l'agonie du romantisme », la décadence fin de siècle et l'ambiguïté des sexes qui aboutira à l'ère de l'homosexualité. Colette est celle qui sépare l'écriture féminine de tout ce qui l'apparentait à une littérature édulcorée, idéalisée et euphémistique pour faire entrer l'interdit, le cachet et le secret et clamer ainsi de haute voix les problèmes de la femme supérieure tenue à l'écart et marginalisée. Bien plus, la femme-écrivain s'assume le rôle de l'homme-écrivain, en se situant dans le pôle de la masculinité par un style qui rend son écriture objective et sa vision existentielle. Séparées par des siècles, Christine de Pizan et Simone de Beauvoir disent assez à quel point elles refusent les sentiers battus du féminin et imposent dans l'imaginaire féminin une image hiératique de la femme-écrivain qui se départ des voies traditionnelles du féminin. Au XVIe siècle Christine de Pizan, qui en dépit des frustrations provoquées par la condition « minoritaire » des femmes cultivées qui écrivaient, se ralliant à l'attitude revendicative de Louise Labé², manifeste par ses œuvres une perspective « masculine » qui déprivilegiait la femme.

Simone de Beauvoir réussira au XXe siècle à devenir l'égal des écrivains – la relation avec Jean-Paul Sartre, son fameux conjoint, ne l'a jamais intimidée, mais bien au contraire, l'a stimulée - grâce à sa décision de conquérir le monde des hommes par sa littérature. Elle devient une sorte de catalyseur pour toutes les femmes qui se revendiquent un statut d'écrivain égal à celui des hommes afin de parvenir ainsi à transgresser une ultime redoute qui était celle du propre complexe d'infériorité, artificiellement induit par un héritage

¹ Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci où S. Freud voit dans le vautour la métamorphose de la mère. La déesse-vautour égyptienne, Nekhbet, était, selon les croyances populaires, la protectrice des naissances. (v. Jean Chevalier & Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont, 2005)

² Rappelons à ce propos la fameuse dédicace de Louise Labé à Clémence de Bourges : « Etant le temps venu, Mademoiselle, que les sévères lois des hommes n'empêchent plus les femmes de s'appliquer aux sciences et disciplines, il me semble que celles qui ont commodité, doivent employer cette honnête liberté que notre sexe a autrefois tant désirée, à icelles apprendre, et montrer aux hommes le tort qu'ils nous faisaient en nous privant du bien et de l'honneur qui nous en pouvait venir. » (*apud* Mireille Huchon, 2005 : 154).

traditionnel, perversement entretenu par les deux sexes. Elle a triché coquettement en se balançant entre deux attitudes, celle d'une femme libre qui décide seule de ses choix, affectifs ou littéraires, et celle autre qui refuse son statut féminin en prenant le parti du non-sexué, pour pouvoir s'éloigner des deux sexes et (se) regarder objectivement. Mais la lecture de son livre *Le deuxième sexe* laisse un goût amer quand on découvre que dans cette analyse de l'amour et de l'indépendance de la femme par rapport à l'homme, dans un système organisé autour d'un pouvoir masculin, c'est la voix d'une femme frustrée qui se fait entendre :

Le jour où il sera possible à la femme d'aimer dans sa force, non dans sa faiblesse, non pour se fuir, mais pour se trouver, non pour se démettre, mais pour s'affirmer, alors l'amour deviendra pour elle comme pour l'homme source de vie et non mortel danger. (Simone de Beauvoir, 1976 : 653)

La conscience de l'inégalité entre les deux sexes dont elle parle dans son livre est source de mécontentements, de frustrations, de drames ou de révolte autant sur le plan affectif que sur le plan de la création. Qu'est-ce qu'on peut dire ? Que sous cette apparence de femme indépendante et sûre de ces atouts d'écrivaine se cache une femme rongée par des faiblesses dont elle est consciente et qu'elle méprise ? Voilà ce qu'elle écrit dans le chapitre « La femme indépendante » : « Tout l'incite à se laisser investir, dominer par des existences étrangères: et singulièrement dans l'amour, elle se renie au lieu de s'affirmer. » (Simone de Beauvoir, *op.cit.* : 638)

Issues de la révolte de Simone de Beauvoir contre le statut de *deuxième sexe*, les femmes-écrivains d'après les années '70 essaient de prendre autrement leur revanche sur cette condition d'infériorité, mais elles refusent néanmoins la vision de De Beauvoir, empruntée aux hommes, pimentée de mépris et d'un pessimisme décevant. Si elles sortent « de la côte » de Simone de Beauvoir alors les écrivaines rapportent ce qu'il y a de bénéfique dans cette résurrection. Luce Irigaray, linguiste belge, philosophe et féministe décidée, déplace le point de vue sur le rapport des sexes tel qu'il était envisagé dans la théorie psychanalytique occidentale, dans les domaines du droit, de la religion, de la théorie politique, de la philosophie et de l'art où tout se déroulait autour d'un sujet masculin et avance une nouvelle théorie qui essaie d'atténuer les différences psychologiques et ontologiques par la relance d'une attitude qui encourage une culture et une éthique intéressées par la position équivalente des deux sujets – homme et femme, créateurs des valeurs pareilles.

Toutes ces femmes-écrivains tentent de se retrouver à travers l'écriture qui devient pour elle une modalité d'identification personnelle et de restructuration d'une culture depuis trop longtemps phallogocentrique. Chez Marguerite Duras comme chez Hélène Cixous, juive française de mère allemande et originaire d'Afrique du Nord, l'ancrage de leurs histoires dans des zones éloignées de l'Europe occidentale, telles l'Indochine ou l'Afrique, témoigne du retour vers des espaces originaires attachés à l'enfance, qui après avoir été colonisés ont recouvré leur liberté. Cette suite de réflexions émergées d'un mixage d'images exotiques et sauvages et des situations insolites qui parlent de la perte de l'identité, de la mort physique et psychique, ne font que relancer la personnalité féminine qui renaît de ses propres cendres. Qu'est ce qu'elles réussissent ? A se faire entendre comme une voix à part, différente par

rapport à celle masculine, la différence ne résidant pas dans l'esprit négateur qui était l'arme de Simone de Beauvoir, mais dans la conscience des bénéficiaires d'une nouvelle perspective sur leur identité (féminine). Elles savent s'imposer sans faire des compromis et signent leurs œuvres de leurs propres noms sans réticences et (fausse) pudeur qui faisaient Madame de La Fayette, ou Madame de Sévigné, par exemple, recourir à un pseudonyme ou à une fausse paternité pour faire publier leurs œuvres.

L'écriture féminine se refuse même les périodes phrastiques amples – pour Virginia Woolf la phrase longue est « masculine » et trop « lourde » pour une femme – et se concentre sur le mot et ses résonances sémantiques pour aboutir ainsi à une certaine atomisation de la phrase devenue fragmentaire, à une certaine rythmique qui suit le trajet des observations fulgurantes et les émergences des impulsions humorales. C'est l'écriture éclatée d'Anna Gavalda, les changements de perspective, le refus de formalisation esthétique tel qu'il apparaît dans le roman *La Consolante* et qui représentent, au fait, les traits du style féminin qui occulte l'unicité en faveur de la multiplicité. Comme remarque générale, on pourrait définir le style féminin comme une sorte de parcours de l'intérieur vers l'extérieur, généré par les mouvements d'une subjectivité ancrée dans un rapport direct avec le corps, physique et spirituel, ce qui engendre, d'un côté, un type de texte autobiographique et, de l'autre, une exploration presque viscérale du propre corps puisque « toute création est de chair et de sang ». Dans le mouvement féministe dont on parle les écrivaines se revendiquent une manière d'écrire qui leur soit propre et différente de tout ce qui tient à la masculinité. Marguerite Yourcenar fait figure à part dans ce concert par l'exercice d'une écriture plutôt « masculine » dans les *Mémoires d'Hadrien*, écrits à la première personne, comprenant par cette désignation l'élévation du particulier au général, de la subjectivité à l'objectivisation des sensations et émotions vécues par ce César, enfin, la conception d'une phrase à périodes amples qui suit les remous de la pensée et impliquant à la fois les sursauts du subconscient. Les personnages qu'elle choisit dans ses romans ou essais, Hadrien, Giambattista Piranèse, Agrippa d'Aubigné, Constantin Cavafis, Thomas Mann, etc., sont des hommes forts dont l'activité a laissé des traces profondes dans l'histoire, l'art ou la littérature. Elle ne semble pas préoccupée des problèmes féminins même quand elle entreprend l'analyse de l'œuvre de l'écrivaine suédoise, Selma Lagerlöf, mais plutôt intéressée par la variété de l'aventure humaine, par la diversité des expériences vécues intensément et différemment, qu'elle identifie et analyse par chaque descente dans les entrailles de la création afin de révéler les articulations profondes entre le génie de tel ou tel écrivain, le contexte historique et les conditionnements personnels ou sociaux. Esprit analytique, détachement impersonnel, passion des idées, curiosité inassouvie pour les expériences humaines peu communes, sensibilité profonde, mais bridée par les rigueurs de l'intelligence cultivée à l'école de l'antiquité gréco-romaine, sensualité intense, dépourvue de vulgarité, amour raffiné sans être efféminé pour la beauté des formes, « la vocation simultanée de la plénitude et du vide, un je ne sais quoi qui est toujours aux aguets, en tant que verbe, entre l'amour et la mort, [...] » (M. Yourcenar, 1996 :17), voilà autant de traits qui la rendent sinon indifférente par rapport aux mouvements féministes, au moins, plus préoccupée par tout ce qui recèle l'acte de création dédié, profond, solitaire, attaché aux grands problèmes de la conscience et de la condition humaine.

Isabel Allende a avoué dans l'une de ses interviews que les plus vraies histoires se trouvaient enfouies dans les recoins de son âme. Pensant que la plupart de ses personnages sont des femmes fortes qui construisent leurs propres histoires, on accepte l'idée qu'elles ne représentent que le reflet fictionnel des facettes multiples ou multipliées d'un même sujet-auteur, narrateur homodiégétique dont les discours sont diffractés sur de différents niveaux temporels. Menées par des passions fortes ces femmes décidées, Aurora Del Valle, Eliza, Clara, Blanca, Eva Luna, Inés de Suarès etc. partent à la conquête de leur propre identité, en dépit des préjugés et de leurs propres faiblesses pour reconfigurer leur individualité et se récupérer en tant que personnalités et qui ont leur mot à dire dans une société dominée par la gent masculine. Isabel Allende se raconte à travers tous ses romans quelque différents qu'ils paraissent être et cette décision de refaire les axes de son existence réelle à travers la fiction rappelle le livre autobiographique de Marguerite Yourcenar – *Souvenirs pieux* – où l'auteure archive des documents personnels reconstruisant ainsi ses filiations généalogiques ou affectives, non pas d'une façon sèche et impersonnelle, ni strictement chronologique non plus, sur le modèle des inscrits administratifs, mais en y transfusant de la vie, de la liberté et de la force poétique. A l'opposée de ces deux écritures, l'une classique, rythmée par un dosage rigoureux de poéticité et de rigueur, l'autre baroque et touffue comme une forêt tropicale sans être pour autant illisible, se trouve le texte dont le but semble être le non-achèvement de la phrase, le style « essoufflé » et elliptique, le recours au langage familier qui veut relancer une communication plus directe avec un interlocuteur habituel et habitué aux situations prévisibles de la vie de chaque jour. Je pense ici à Anna Gavalda et à ses romans *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*, *Ensemble, c'est tout*, *La Consolante*, qui les ancre, comme je le notais plus tôt, dans une tendance plus propre au style féminin, à savoir celui de la dissolution de l'identité, de l'anonymat, du syncopé, du fugitif. Ses personnages n'ont pas de consistance, ils sont plutôt des *penchants*, si je peux dire ainsi, de désirs plus ou moins avoués, des pulsions etc. Dans le roman *La Consolante* Anna Gavalda entre, selon ses propres aveux, dans le corps et l'âme de Charles Balanda, en opérant une sorte d'incarnation pour disséquer « les malaises d'un mâle occidental en ce début de siècle », selon Eric Neuhoff. La vision et les partis pris changent, ils sont exclusivement masculins, ou, au moins, c'est ce que l'auteure pense faire. Mais, comme le remarque Jérôme Garcin ce « joli traité d'architecture intérieure » est « rédigé par un homme détruit et lézardé », mais « ici comme partout les femmes soutiennent la charpente; ce sont des cariatides. Elles semblent invulnérables, et si consolantes. » Autrement dit, en dépit de cette exploration on identifie le point de vue de la femme qui parle !

Julia Kristeva considère que l'écriture féminine se distingue par certaines particularités stylistiques et thématiques, par une vision différente due, en principal, au déplacement du centre d'intérêt, mais qu'il n'y a pas lieu de poser catégoriquement des différences irréconciliables entre les deux types de discours.

Alors, à la question « qu'est-ce qu'une femme qui écrit ? » qui ouvre le présent débat je pourrais avancer qu'elle veut faire entendre sa voix qui soit différente par rapport à la voix masculine et identifiable autant par la vision que par le langage. Qu'il n'y a pas question de rivalités et de distinctions entre une culture masculine et une culture féminine, entre une littérature féminine et une littérature masculine, mais qu'il s'agit du droit d'être soi-même –comme le notait Virginia Woolf « Il est beaucoup plus important d'être soi-

même que quoi que ce soit» - et de récupérer une individualité autonome et distincte. Ce point de vue n'exclut pas qu'il y ait un « archétype féminin » auquel toute écrivaine se rapporte par des partis pris communs, par des sensibilités pareilles et par la diversité et la richesse du multiple dans l'écriture aussi.

Références

- Allende, I., *Inés de mon âme*, Grasset, Paris, 2008
Berdiaeff, N., *Un nouveau Moyen Age*, Plon, Paris, 1927
Beauvoir, S., *Le deuxième sexe*, Gallimard, Paris, 1976
Durand, G., *Figures mythiques et visages de l'œuvre*, Dunod, Paris, 1992
Gavalda, A., *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*, Le Dilettante, 1999
Ensemble, c'est tout, Le Dilettante, Paris, 2004
La Consolante, Le Dilettante, Paris, 2008
Genlis, Madame de, *La Femme auteur*, Gallimard, Paris, 2007
Huchet, J-C., *L'amour discourtois. La fin-amors chez les premiers troubadours*, « Bibliothèque historique Privat », Toulouse, 1987
Huchon, M., *Louise Labé : une créature de papier*, Droz, 2005
Le Goff, J., *Dictionnaire raisonné de l'Occident Médiéval* », Fayard, Paris, 1999
Yourcenar, M., *Mémoires d'Hadrien*, Gallimard, Paris, 1977
Creierul negru al lui Piranesi si alte eseuri, Humanitas, 1996
Souvenirs pieux - Le Labyrinthe du monde, tome 1 / Autobiographie, Gallimard, Paris, 1974

Ressources électroniques

www.ledilettante.com/fiche-livre.asp?Clef=1042, lu le 10.05.2012.

LA SUSTITUCIÓN DE -Ø POR -D Y -θ EN EL HABLA DE OVIEDO¹

Abstract: *This study presents a first sociolinguistic approach to the results Ø, d, θ at the end of the word (verdá, verdad, verdaz) in the spoken language from Oviedo (Asturias), a city where Castilian and Asturian languages coexist. For this purpose we have followed the methodology of PRESEEA (Project for the Sociolinguistic Study of Spanish from Spain and America). As a reference corpus we have used the recordings and transcriptions from Oviedo of PRESEEA-Asturias research group.*

Keywords: *variationist sociolinguistics, languages in contact, Asturian.*

1. La situación lingüística de Asturias y de Oviedo

En la comunidad ovetense conviven dos lenguas; el castellano, lengua de cultura utilizada en el ámbito más formal y con carácter oficial, y el asturiano, relegado a situaciones informales y marginado oficialmente.

En su estudio sobre el habla de una parroquia rural de Oviedo, Martínez Álvarez, al reflexionar sobre la situación lingüística de Asturias, considera que aunque a primera vista puede parecer que la castellanización es «total y pujante [...] muchos rasgos del bable persisten sin variación» (1967: 8). En lo que se refiere a la proporción de hablantes de castellano y de asturiano, es un asunto de difícil respuesta. A la pregunta de cuál consideran que es su lengua materna los asturianos, estos:

se dividen en tres sectores mayoritarios: dos de cada diez entrevistados (20,7%) tienen el asturiano como la lengua que se hablaba en su casa de niños, algo más de otros dos de cada diez (22,5%) provienen de hogares bilingües donde se hablaba tanto asturiano como castellano y, finalmente, algo más de cinco de cada diez (53,6%) tienen sus orígenes en hogares castellano-parlantes. (Llera Ramo y Martín Antuña 2003: 91)

Asturiano y castellano son dos romances que conviven con un estatus totalmente distinto: el castellano es la lengua oficial y de cultura, apoyada por los medios de comunicación y la educación; el asturiano es una lengua estigmatizada y considerada rural que cada vez se restringe más al uso familiar (Arias 2009). En suma, la situación lingüística derivada del contacto entre el asturiano y el castellano ha conllevado la aparición de un bilingüismo diglósico en el que la lengua «alta» es el castellano y la «baja» el asturiano, y en el que el uso preponderante de una u otra está relacionado con la posición social, los recursos económicos o el nivel de estudios.

Como resultado de esta convivencia de asturiano y español, Sánchez Álvarez (1979) constata la influencia del bable sobre el castellano de Oviedo como el uso mismo del asturiano en esta ciudad. En este sentido, Ramón d'Andrés señala que hay interferencias

¹ Álvaro Arias, Universidad de Oviedo; Cristina Bleortu, Universidad de Oviedo (bleortucristina@uniovi.es); María Jesús López Bobo, Universidad de Oviedo (mjlopez@uniovi.es); Miguel Cuevas Alonso, Universidad de Vigo (miguel.cuevas@uvigo.es).

entre asturiano y castellano, aunque con predominio de la influencia de un romance sobre el otro según el hablante, dando lugar a soluciones híbridas (2002: 22).

2. La hibridación castellano-asturiano y nuestro enfoque del estudio sociolingüístico del habla de Oviedo

Actualmente la realidad lingüística de Asturias, tan familiar para cualquiera que la conozca mínimamente de cerca, es muy compleja. Podemos encontrar hablantes de castellano y hablantes de asturiano, aunque lo más frecuente (y, en consecuencia, el grupo mayoritario) es dar con hablantes de castellano asturianizado o de asturiano castellanizado. En esta combinación un romance presenta rasgos fónicos y características morfosintácticas y del plano del contenido del otro y, en los casos intermedios, es difícil decidir cuál predomina.

Además, un mismo hablante (normalmente según su grado de instrucción) puede emplear, según la situación más o menos familiar y el interlocutor, distintas «modalidades» de esa escala en la que el castellano (a secas) es la meta «superior». Su habla familiar o punto de partida en dicha escala depende del entorno en que la haya adquirido (rural o urbano, con predominio del asturiano en el primero y del castellano en el segundo) y su pertenencia (quizá con menor peso) a uno u otro grupo socioeconómico. La escala es más o menos amplia según el hablante y tiene como centro de gravedad la modalidad familiar; su capacidad para poder «llegar» al castellano en las situaciones que considera más formales varía y no es raro, por ejemplo, encontrar hablantes con educación secundaria que no son capaces de hablar castellano, aunque lo pretendan, o con hablantes que creen hablar castellano sin conseguirlo.

En suma, el hablante puede manejar, así, distintos registros de esa escala y esta es más o menos ancha (normalmente hacia el castellano, aunque también suele tener conocimiento pasivo del asturiano que la amplía). Pero, además, esta hibridación no es «constante», pues un mismo individuo puede manejar y alternar soluciones castellanas y asturianas en una misma conversación sin que el contexto varíe.

Esta situación supone un reto para el estudio sociolingüístico de una comunidad de habla, puesto que limitarlo solo a los hablantes de castellano o de asturiano en un caso como Oviedo supone excluir a la mayor parte de los hablantes, al emplear esta normalmente castellano asturianizado o asturiano castellanizado (con varios grados entre uno y otro extremo). En nuestra encuesta hemos seleccionado a los informantes sin excluir a ninguno por la «variedad» que hablara, lo que hace la muestra representativa. Lo ideal sería poder distinguir qué «modalidad» habla el encuestado o a cuál adscribirla para hacer un estudio sociolingüístico, pero en nuestro caso, si excluyéramos los que hablan castellano (incluso castellano de Asturias), lo vemos como una tarea casi imposible y poco útil por el propio carácter arbitrario de la frontera entre una y otra «modalidad». Esta frontera habría de ser un conjunto de fenómenos lingüísticos a partir del cual se podría considerar que una variedad ocupa un punto concreto en una escala entre el castellano y el asturiano, pero en los casos difíciles (para los que son útiles las fronteras) es la propia arbitrariedad en la selección de los rasgos la que sitúa el objeto en un punto u otro de esa escala.

Para nuestro estudio sobre la ausencia o presencia de dental final encontramos informantes que hablan castellano e informantes que hablan una solución híbrida. Para intentar delimitar el fenómeno hemos optado por la solución menos ambiciosa pero que, creemos, mejor refleja la realidad lingüística: estudiar el fenómeno sin adscribir al hablante a una modalidad lingüística determinada en esa escala que va del castellano al asturiano castellanizado en la misma comunidad de habla.

No estamos en condiciones de afirmar cuál es el uso de la ausencia de final (*verdá*) entre los que hablan predominantemente castellano, entre los que hablan castellano asturianizado o entre lo que hablan asturiano castellanizado. Sí comprobamos que en todas las «modalidades» (esto es, tanto en los casos con menos hibridación en cada extremo, como en los casos intermedios) se da la variación de tres usos $-\emptyset$ (*verdá*), $[-\delta, -\delta^{\delta}]$ (*verdad*) y $[-\theta]$ (*verdaz*); como señalamos más abajo, la ausencia de final es la solución propia del asturiano¹ frente a la presencia, el estudio de esta variación solo refleja el avance o retroceso de una solución asturiana frente a otra castellana, unas veces imbricada en el castellano, otras en el propio asturiano que mantiene como tal (*verdá*) o castellaniza (*verdad, verdaz*). En suma, no podemos afirmar que el estudio de este fenómeno aisladamente mida el avance del castellano, pero sirve de indicio indirecto, lo cual es posible gracias a seleccionar un rasgo inequívocamente asturiano.

3. Fenómeno objeto de estudio

Pretendemos aquí, como primer acercamiento, identificar algunas de las variables lingüísticas y extralingüísticas que condicionan la ausencia (que no pérdida desde un punto de vista sincrónico) de $-d$ o la presencia con distintas realizaciones, bien como una dental relajada, $[\delta, \delta^{\delta}]$, bien como una fricativa interdental $[\theta]$.

La ausencia de d final en el en el español de esta ciudad (como, por supuesto, en la solución híbrida asturiano-castellano, que puede ir desde el asturiano castellanizado hasta el castellano asturianizado) se explica por influencia del asturiano. En esta última lengua la posición de final de palabra es una ubicación vedada para esta consonante.

Por razones históricas, lo que en castellano resultó $-d$ en asturiano evolucionó a la pérdida de la final (*verdá, llibertá*), o a su mantenimiento como intervocálica (*rede, sede*), aunque después esa intervocálica se perdiera en el caso de los imperativos (*cantái, bebéi*). En el otro extremo se encuentra el otro romance vecino, que conserva todos estos casos como intervocálicos:

Gallego	Asturiano	Castellano
<i>verdade</i>	<i>verdá</i>	<i>verdad</i>
<i>libertade</i>	<i>llibertá</i>	<i>libertad</i>
<i>virtude</i>	<i>virtú</i>	<i>virtud</i>
<i>rede</i>	<i>rede</i>	<i>red</i>
<i>sede</i>	<i>sede</i>	<i>sed</i>
<i>hóspede</i>	<i>güéspedes</i>	<i>huesped</i>

¹ Y, seguramente, por la influencia que en este provoca, hay que considerarlo como característica del español de Asturias.

Gallego	Asturiano	Castellano
<i>cantade</i>	<i>cantái</i>	<i>cantad</i>
<i>bebede</i>	<i>bebéi</i>	<i>bebed</i>
<i>partide</i>	<i>partii</i>	<i>partid</i>

En suma, el resultado patrimonial es la ausencia de *-d* y su realización es una novedad estructural en el plano fonológico de los hablantes que, por castellanización, fueron (y están) generacionalmente pasando a hablar castellano en entornos urbanos como Oviedo. Es un error pensar, como a veces se ha hecho, que las realizaciones interdentalas con [θ], tipo *verdaz*, *bebez*, son una evolución desde *-d* en el español de Asturias, puesto que en etapas previas, en las que el castellano solo era la lengua de la administración, no tenía lugar.

Desde este punto de vista, la ausencia de *-d* es la solución más conservadora, puesto que refleja los hábitos tradicionales, lo que se ve refrendado porque es la realización habitual en los hablantes de asturiano castellanizado y, como veremos, aquí, en los hablantes de mayor edad, independientemente de que hablen predominantemente castellano o asturiano.

4. La muestra

El corpus textual oral que manejamos ha sido obtenido de acuerdo con las directrices metodológicas del proyecto panhispánico PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América, Moreno 1996). Usamos 18 muestras de habla del área metropolitana de Oviedo del sociolecto de mayor edad, esto es, el formado por hablantes de más de 55 años. Se trata de entrevistas semidirigidas (con registro neutro o semiformal), realizadas con informantes con residencia permanente en Oviedo (desde su nacimiento o desde antes de cumplir diez años de edad) y seleccionados mediante un muestreo por cuotas de asignación uniforme (sexo, edad, y nivel de estudios) según queda reflejado en la siguiente tabla:

	Hombres	Mujeres
Estudios primarios	3	3
Estudios secundarios	3	3
Estudios superiores	3	3

Como se puede observar, en función del nivel de formación, los informantes son divididos en tres grupos: con estudios hasta los 10 u 11 años de edad como máximo o hasta 5 años de instrucción aproximadamente); con estudios secundarios, hasta los 16 o 18 años de edad y con unos 11 años aproximadamente de escolarización; y con estudios superiores, hasta los 21 o 22 años de edad y 15 años aproximadamente de estudios.

Así mismo, como posible comparación de interés, usamos 9 encuestas de los hablantes jóvenes (los que tienen entre 18 y 35 años), pues ya disponíamos de la transcripción de la mitad de las encuestas de este grupo y ya supone un número suficiente como para aportar, con prevención, una comparación significativa de los usos

generacionales. En este caso se trata de 3 varones y 3 mujeres de estudios superiores y 2 varones y una mujer de estudios secundarios.

Las encuestas se realizaron entre 2007 y 2011, por lo que los informantes son hablantes nacidos antes de 1956 y, en el caso de los jóvenes, entre 1972 y 1993.

Dado que el corpus de que disponemos es muy amplio, pues cada encuesta tiene una duración mínima de 45 minutos, decidido hacer una «cala» con el fin de ver el debilitamiento y la posible pérdida de la *d* final. Por eso, nos hemos limitado a estudiar los 10 minutos iniciales, donde el encuestador pretende determinar si puede tratar al informante de *tú* o de *usted*, 10 del intermedio, cuando se le hacen preguntas sobre la ciudad en que vive y 10 finales, a través de los cuales se llega a saber qué significado tiene la Navidad para cada informante. De este modo, el corpus analizado suma un total de 810 minutos de grabación (27 muestras de 30 minutos).

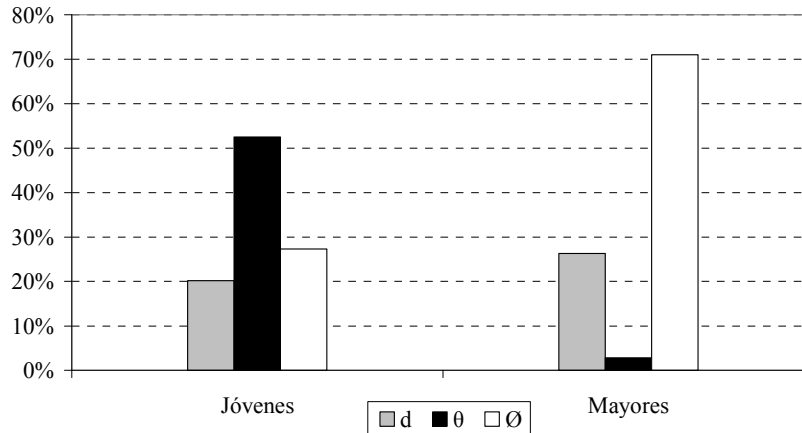
5. La variación $-\emptyset$, $[-\delta, -\delta^8]$ y $[-\theta]$ en el habla de Oviedo

Nos limitamos aquí a señalar los hechos más significativos y relevantes que hemos encontrado y dejamos para ulteriores análisis otras cuestiones de detalle y una mayor aportación de datos.

En lo que se refiere a los factores lingüísticos que quizá podrían incidir en la realización de la *d* final, hemos analizado los siguientes factores: si sigue vocal, consonante o pausa a la palabra; el número de sílabas de la palabra; y los resultados en función de la vocal final. En ningún caso hemos encontrado, dicho esto de manera provisional, que hubiera una relación entre un uso de la final y cualquiera de estas posibilidades. Tampoco parece ser significativa la relación entre los usos de la final y los tramos concretos que hemos tomado como muestra a partir de las grabaciones realizadas a los informantes.

Es precisamente la consideración de los hechos sociológicos la que hace evidente el uso diferenciado de las realizaciones. Una visión de conjunto de los grupos de mayor y menor edad muestra resultados claramente diferenciados:

Uso según edad



	[ð, ð̃]	[θ]	Ø
Jóvenes	28	73	38
Mayores	86	9	232
Jóvenes	20%	53%	27%
Mayores	26%	3%	71%

Gráfico 1

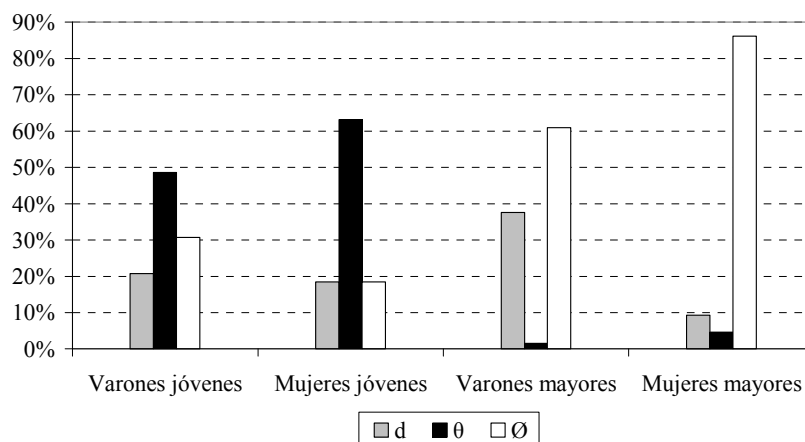
Las diferencias de conjunto entre una y otra generación aquí observables deben ser tomada con mucha cautela y prevención, pues aún estamos a la espera de conocer los resultados de los hablantes jóvenes sin instrucción o con educación exclusivamente primaria. En lo que se refiere al grupo de mayores de 55 años, este muestra un uso mayoritario del resultado patrimonial que se da en asturiano, la ausencia de final (71%); es llamativo que el segundo uso en proporción sea el normativo, con realizaciones relajadas de *-d*, que seguramente obedecen a un aprendizaje escolar o a un contacto continuado con otras situaciones en las que se emplea de forma generalizada la realización culta.

El grupo de los hablantes de entre 18 y 33 años de formación secundaria y superior prefiere, sin embargo, el empleo de [θ] (53%), realización prácticamente inexistente en la otra generación (3%), mientras que el resto de los casos se reparten entre el uso patrimonial (27%) y el normativo en castellano (20%).

Con la prevención señalada, los datos parecen apuntar a un proceso de cambio en el que la ausencia de final (*maldá*) es reemplazada, sobre todo, por el uso fonéticamente no normativo de [θ] (*maldaz*), por influencia de una pronunciación muy habitual en el castellano norteño.

Si discriminamos entre varones y mujeres (gráfico 2), los patrones generacionales se repiten:

Uso según sexo y edad



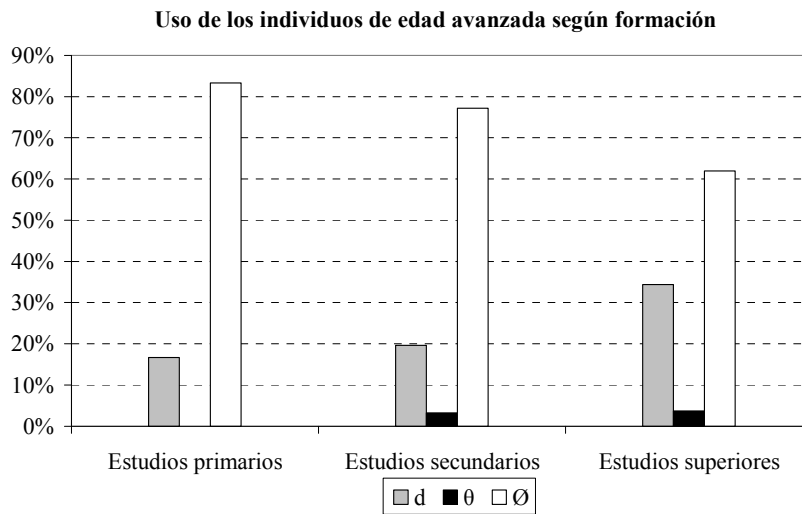
	[^{δ, δ̃}]	[θ]	Ø
Varones jóvenes	21	49	31
Mujeres jóvenes	7	24	7
Varones mayores	74	3	120
Mujeres mayores	12	6	112
Varones jóvenes	21%	49%	31%
Mujeres jóvenes	18%	63%	18%
Varones mayores	38%	2%	61%
Mujeres mayores	9%	5%	86%

Grafico 2

Se aprecia que las mujeres del grupo de mayor edad son, como es habitual en muchas comunidades de habla, más conservadoras que los varones (86% de -Ø frente al 61%). Esta diferencia es significativamente marcada, casi sin casos de pronunciación de consonante final (14%: 9% de [^{δ, δ̃}] y 5% de [θ]); esto provoca una diferencia de uso relevante frente a los varones, cuyas realizaciones con final llegan al 40% y son en su mayoría de carácter normativo (38%).

En el otro grupo generacional la situación parece invertirse. A falta de analizar más encuestas de este grupo, lo más prudente y clarificador es considerar conjuntamente los casos de presencia de consonante final como lo representativo de un uso que sigue la norma (esto es, sumar los casos pronunciados con [^{δ, δ̃}] y con [θ], aunque estos se aparten –solo fonéticamente– de la norma) frente a los casos de ausencia de final. Así se registra un 81% de casos con consonante final en el grupo de las mujeres (18% + 63%) y de un 70% en el de los hombres (21% + 49%), lo que apunta a que en el caso de las mujeres prefieren soluciones más prestigiadas.

Centrándonos exclusivamente en la generación de sujetos mayores de 55 años, las muestras nos permiten discriminar los usos según el grado de instrucción:

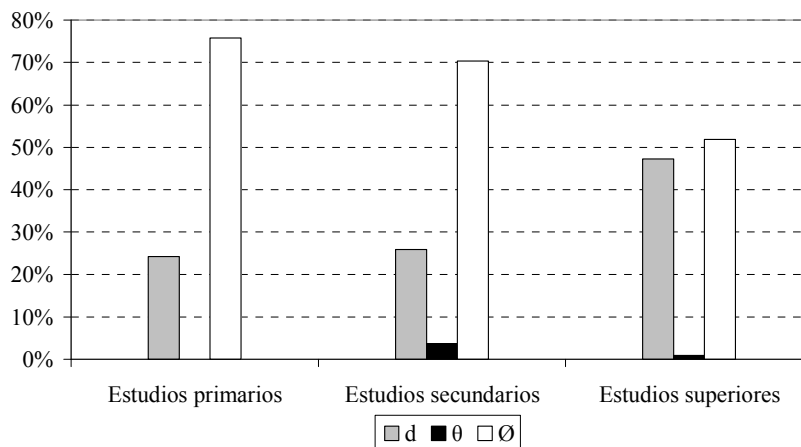


	[^{δ, δδ}]	[θ]	Ø
Estudios primarios	12	0	60
Estudios secundarios	18	3	71
Estudios superiores	56	6	101
Estudios primarios	17%	0%	83%
Estudios secundarios	20%	3%	77%
Estudios superiores	34%	4%	62%

Grafico 3

Se hace evidente que hay una correlación entre los estudios y la ausencia de consonante final: a medida que aumenta el grado de instrucción, disminuye el uso sin final y aumenta el uso normativo. Examinando aisladamente a los varones (gráfico 4) y a las mujeres (gráfico 5), la correlación solo se repite en el caso de los primeros, aunque con menor diferencia entre el uso normativo y la ausencia de final hasta casi la igualación en el estrato superior:

Uso de los varones de edad avanzada según formación

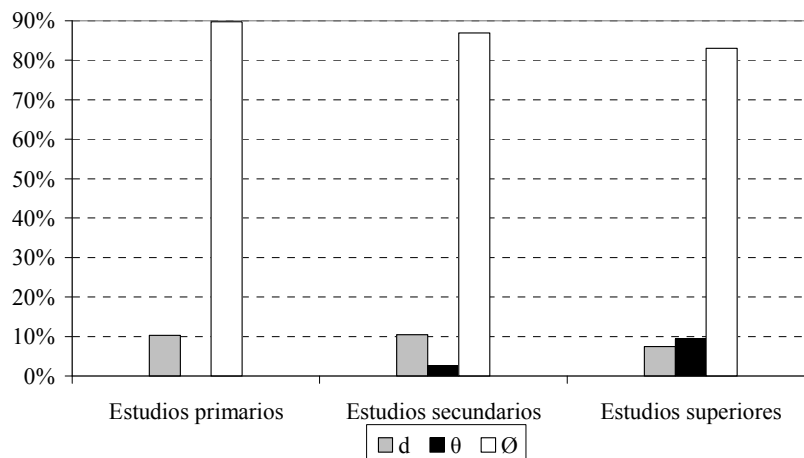


	[d, ð]	[θ]	Ø
Estudios primarios	8	0	25
Estudios secundarios	14	2	38
Estudios superiores	52	1	57
Estudios primarios	24%	0%	76%
Estudios secundarios	26%	4%	70%
Estudios superiores	47%	1%	52%

Gráfico 4

En el caso de las mujeres, el uso sin consonante final es tan alto que los casos con ella no son significativos y la correlación únicamente se da entre la disminución de los usos sin final a medida que aumenta la instrucción:

Uso de las mujeres de edad avanzada según formación



	[^{δ, δ8}	[θ]	Ø
Estudios primarios	4	0	35
Estudios secundarios	4	1	33
Estudios superiores	4	5	44
Estudios primarios	10%	0%	90%
Estudios secundarios	11%	3%	87%
Estudios superiores	8%	9%	83%

Grafico 5

En suma, la realización consonántica en final de palabra, extraña tradicionalmente en el habla de Oviedo, parece estar ganando terreno. El destacado descenso que muestra la realización patrimonial asturiana (-Ø) en función del grado de instrucción es muestra del prestigio adquirido por el uso característico de la norma castellana. Es llamativo que, en los hablantes de mayor edad, la realización fonética que se encuentra es la normativa y no la que triunfa en la generación más joven. Esto nos lleva a pensar que asistimos a un cambio por influencia de la norma del español: la sustitución de la ausencia de final por la correspondiente en español, pero con la realización más extendida en el norte peninsular ([θ]).¹

Nos encontramos, pues, ante un rasgo inequívocamente propio del asturiano en retroceso. Esto no permite cuantificar la castellanización progresiva que se da en el habla de Oviedo ni cómo (como señalamos más arriba), pero es una constatación objetiva de un indicio indirecto de la misma.

¹ Realización ya preexistente en el habla de Oviedo, pues es una solución que tiene lugar tanto en castellano como en asturiano (por ejemplo, casos como *vez*, *diez*, etc.).

Obras citadas

- ANDRÉS, Ramón d' (2002): «L'asturianu mínimu urbanu. Delles hipótesis», *Lletres Asturianas* 81: 21-38.
- ARIAS, Álvaro (2009): «El asturiano: situación actual y caracterización fonológica y morfosintáctica». En *Minorized Languages in Europe. State and Survival*. Ed. por Josep R. Guzmán y Joan Verdegall, [Santiago de Compostela &] Brno: Compostela Group of Universities & Masaryk University Press, 2009, págs. 234-265.
- LLERA RAMO, Francisco José (2003): *II Estudio sociolingüístico de Asturias, 2002*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- LLERA RAMO, Francisco José, y Pablo SAN MARTÍN ANTUÑA (2005): *L'asturianu en Xixón. Primer encuesta sociolingüística municipal / El asturiano en Gijón. Primera encuesta sociolingüística municipal*. Mieres: Editora del Norte.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Josefina (1967): «Bable y castellano en el concejo de Oviedo», *Archivum* 17: 5-292.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1996): «Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA). Presentación», *Lingüística* 8: 257-287.
- SÁNCHEZ ÁLVAREZ, Mercedes (1979): «Consideraciones sobre el bable urbano. Notas para un estudio sociolingüístico». En *Estudios y Trabajos del Seminariu de Llingua Asturiana*. Vol. II, Uviéu: Universidá d'Uviéu, págs. 259-268.

EL PATRÓN ENTONATIVO NORTEÑO EVIDENCIA DEL PATRÓN DEL ESPAÑOL HABLADO EN GALICIA, ASTURIAS Y CANTABRIA¹

Abstract: *This work aims to show the articulation of the different intonation patterns found in the northern Spain, from Galicia to Cantabria. As we shall see, in this area does not exist a homogeneous prosodic basis. Throughout the course of history, there were diverse toneization processes which turned out as different patterns in which Castilian elements were mixed to some northern elements. As Canellada (1944, 1984) pointed out, these features have been clearly maintained in the entire north of Spain — Galicia, Asturias, Cantabria, Basque Country, Navarre and Aragón— although with variable levels of vitality. In fact, Canellada characterizes the western group by reference to the presence of yes-no questions with a falling final contour.*

As a consequence of this complexity, we find that the intonation patterns are not homogeneous, but rather show various degrees of interference. The dialect-standard language dimension and the levelling processes are particularly relevant: the Castilian pattern acquires features of the northern one and vice versa. Nonetheless, the orientation of this levelling depends not only on geolectal variety but also on sociolinguistics and migrant flows.

Keywords: *dialectology, intonation, northern Spanish.*

Introducción

El Grupo de Fonética y Fonología del Español de la Universidad de Oviedo pretende realizar una descripción fonética, fonológica y sociolingüística de la entonación del español norteño en contraste con el español central. Esta investigación se enmarca en dos proyectos de carácter internacional: el *Atlas Multimédia Prosodique de l'Espace Roman* (amper-Universidad de Grenoble) y el *Atlas Interactivo de la Entonación del Español* (ICREA-Universidad Pompeu Fabra).

Sus objetivos son complementarios; con las directrices de AMPER se estudiará el habla controlada, semiespontánea y libre, encuestando a hablantes pertenecientes a ambos sexos y de distintos niveles educativos y grupos de edad. Mediante la metodología del Atlas Interactivo de la Entonación del Español se lleva a cabo el estudio fonológico y el etiquetado tonal en el sistema ToBI (*Tones and Break Indices*). Además, nuestra investigación hace especial hincapié en el estudio contrastivo de nuestros datos con aquellos obtenidos para otras lenguas pertenecientes al mismo tronco lingüístico y, especialmente, con otras variedades del español peninsular.

¹ Miguel Cuevas Alonso, Universidad de Vigo, mcuevasalonso@gmail.com, María Jesús López Bobo, Universidad de Oviedo, mjlopez@uniovi.es, Álvaro Arias-Cachero Cabal, Universidad de Oviedo, ariasal@uniovi.es, Cristina Bleortu, Universidad de Oviedo, cbleortu@hotmail.com

Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto *Fonética y fonología de la entonación de Cantabria* (ref. FFI2010-15802), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Además, se pretende estudiar las relaciones entre entonación y contenidos semántico-pragmáticos y entre alineamiento tonal y acento léxico y contribuir a completar la descripción prosódica del español.

Hasta el momento, los trabajos realizados acerca de la variedad de Cantabria (López Bobo y Cuevas Alonso, 2009, 2010; Cuevas Alonso y López Bobo, 2011) nos han permitido esbozar como hipótesis que se trata de un dialecto poco homogéneo, que manifiesta interferencias lingüísticas con las variedades asturianas por el oeste, con el español hablado en el País Vasco por el este, sin olvidar la fuerte presión ejercida por el castellano desde el sur.

Premisas

Este trabajo se centra en las variedades centrales y occidentales del norte peninsular, concretamente en las de Galicia, Asturias y Cantabria. Esta zona se caracteriza por la presencia de numerosos fenómenos lingüísticos, de diferente origen histórico, que conllevan la existencia de varios modelos entonativos relacionados entre sí. Como veremos, presentan notables diferencias con la entonación del español central, estándar peninsular.

En esta zona convivían originariamente varias lenguas —gallego, astur-leonés— que tienen su origen histórico en el latín. Si bien el gallego pervive actualmente, siendo lengua cooficial de Galicia junto al español, el asturleonés evolucionó de forma algo diferente. En el caso de Cantabria subsiste en forma de algunos rasgos heredados por el español hablado en la zona; en Asturias, si bien no es lengua cooficial, tiene mayor vitalidad, aunque se observa un fuerte hibridismo con el español.

Nuestra investigación sobre estas variedades nos ha mostrado hasta el momento que se trata de grupos entonativamente heterogéneos, con importantes interferencias lingüísticas. Además, es muy destacable la presión ejercida por el español estándar, especialmente en Asturias y en Cantabria.

A partir de esta premisa de investigación pretendemos caracterizar los rasgos que confieren a la entonación norteña una fisonomía propia y corroborar la existencia en de un patrón entonativo que conforma un *continuum* dialectal extendido de occidente a oriente — desde el domino gallego-portugués hasta el catalán— y, por tanto, ofrecer datos importantes que apoyan la hipótesis de Penny de que

no existe ninguna frontera dialectal que conste de más de una isoglosa, lo cual equivale a decir que no existen fronteras lingüísticas en el norte peninsular y que se observa una transición ininterrumpida de costa a costa. La mayor parte de nuestra zona forma parte del continuum dialectal peninsular (Penny 2004).

Además, existe un especial interés en nuestro grupo por reconocer y explicar las interferencias que a nivel sociolingüístico y dialectal se han producido y/o se están produciendo en esta área.

Este trabajo toma como punto de partida las investigaciones previas realizadas para estas variedades (v. por ejemplo Canellada, 1984; López Bobo et al., 2008; Muñiz Cachón et al., 2010; Alvarellos Pedrero et al., 2011; Fernández Rei et al., 2005a y b; Coimbra et al., 2008; Moutinho et al., 2011; Cuevas Alonso & López Bobo 2011 y en preparación; López

Bobo y Cuevas Alonso en prensa) y se centra en el caso de las interrogativas absolutas, puesto que muestran con mayor claridad las convergencias y divergencias de los diferentes patrones entonativos existentes de oeste a este.

Metodología

Para este estudio se analizaron mediante Praat los enunciados de veinte informantes mujeres con estudios universitarios: 3 de Galicia (Vigo), 8 de Asturias (4 de Oviedo y 4 de Gijón) y 9 de Cantabria (5 de Santander y 4 de Cabezón de la Sal). Las edades de todas ellas están comprendidas entre los 25 y los 45 años.

Los enunciados objeto de la investigación fueron obtenidos a partir de una encuesta semidirigida. En ella, se situaba a las informantes en situaciones concretas de enunciación y se les pedía que emitiesen de modo natural el enunciado que utilizaran normalmente en tales circunstancias. Así, se obtuvo una muestra que incluía, además de variación en la modalidad oracional, una amplia gama de matices semántico-pragmáticos.

En este trabajo vamos a centrarnos en el análisis de los patrones neutros de las interrogativas absolutas en las tres variedades norteñas señaladas con anterioridad (Galicia, Asturias y Cantabria).

Las interrogativas absolutas en el español norteño

Como ya señaló Canellada (1984), una característica común a todo el norte peninsular es la presencia de interrogativas absolutas con tonema descendente, frente al ascendente constatado para el español central (v. Navarro Tomás, 1918; Quilis y Fernández, 1972: 174-175; Quilis, 1999[1993]: 429-431 y 469-475, 1981: 435-442; Alcoba y Murillo, 1999: 160; Sosa, 1999: 149-154 y 198-211; Estebas-Vilaplana y Prieto, 2010). No obstante, el patrón descendente no es homogéneo sino que presenta numerosas variantes que, en ocasiones y como ya adelantamos antes, se deben a fenómenos de hibridismo. A continuación realizaremos una breve aproximación a los patrones melódicos de las interrogativas absolutas del norte peninsular.

Los trabajos sobre la entonación del gallego señalan una gran diversidad de patrones entonativos. No obstante, el más generalizado —patrón 1 en la ilustración 1— presenta contorno inicial ascendente y un mantenimiento de un tono alto hasta la última sílaba acentuada del enunciado. El tonema final es descendente.

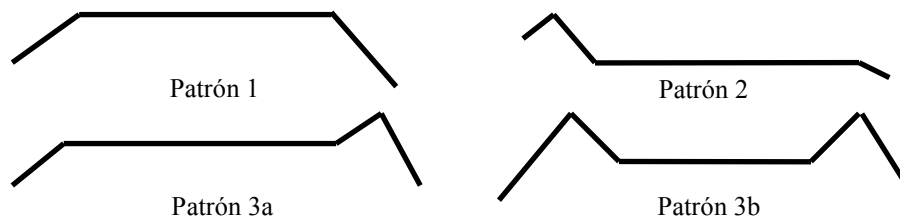


Ilustración 1: Patrones interrogativos del gallego (obtenidos de Fernández Rei y Escourido, 2009)

Una variante menos generalizada es aquella que presenta movimiento circunflejo final, con una prominencia asociada a la última tónica que, además, aparece escalonada ascendentemente —patrón 3a—.

Como veremos, este último patrón melódico aparece también en las otras dos variedades norteñas tratadas en este trabajo. También en Asturias se ha constatado el patrón 1 en el área occidental, es decir, en aquella que se encuentra en contacto geográfico directo con las variedades orientales gallegas. Sin embargo, el patrón 2 no ha sido encontrado por el momento ni en Asturias ni en Cantabria.

El patrón 1 también ha sido documentado por los autores de este trabajo en el español hablado en Galicia. La siguiente ilustración muestra este patrón realizado por una informante de Vigo.

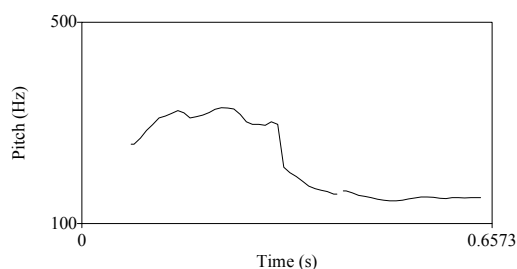


Ilustración 2: Ejemplo de interrogativa absoluta del español de Galicia. *¿Tiene hora?*

En Asturias, existen tres modelos entonativos diferentes de oeste a este (v. Muñiz Cachón et al., 2010 como resumen de los trabajos del grupo AMPER-Astur); como hemos dicho, el más occidental coincide con el patrón gallego más extendido (Fernández Rei y Escourido, 2009); el central muestra claramente dos prominencias, una alineada con la primera sílaba del enunciado y otra con la última (v. López Bobo et al., 2008). Por su parte, el tercero, que caracteriza al área oriental, ofrece un claro escalonamiento ascendente en la prominencia asociada con la última sílaba tónica del enunciado.

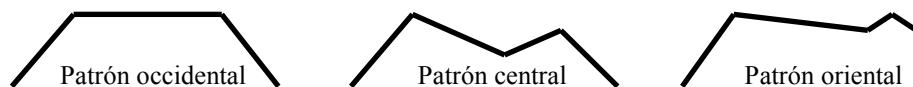


Ilustración 3: Patrones interrogativos del asturiano (obtenidos de Muñiz Cachón et al., 2010)

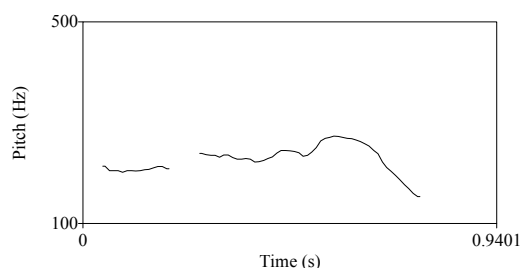


Ilustración 4: Ejemplo de interrogativa absoluta del español de Asturias. *¿Tienes mermelada?*

Como hemos señalado en trabajos anteriores (López Bobo y Cuevas Alonso 2009 y 2010, Cuevas Alonso y López Bobo 2011), la situación de Cantabria es especialmente compleja, habida cuenta de la coexistencia de dos subsistemas entonativos diferentes. De un lado, nos encontramos el modelo del español central y estándar, con tonema ascendente; por otro, un claro final descendente caracteriza al subsistema entonativo autóctono.

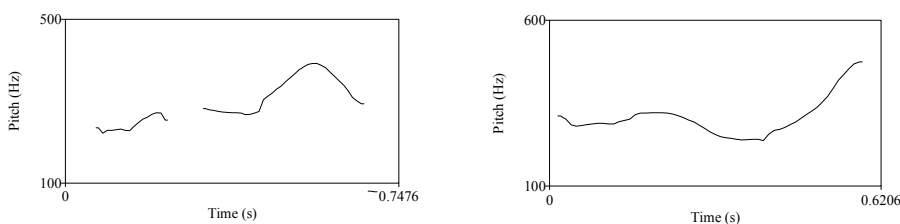


Ilustración 5: Ejemplo de interrogativa absoluta del español de Cantabria en la variedad autóctona (izquierda) y en la castellanizada (derecha). *¿Tienes hora? / ¿Tiene hora?*

No obstante, también se documentan patrones híbridos, que son resultado de la convivencia de ambos subsistemas en esta área geográfica, mucho más intensa que en Asturias y Galicia.

La ilustración 5 ofrece la comparación entre los dos modelos interrogativos constatados por el momento en el español de Cantabria y sus correspondientes híbridos. Como se puede observar, el patrón autóctono —A— ofrece gran similitud con las variedades asturianas debido a su vinculación histórica y su proximidad geográfica al dominio astur-leonés; la otra —A'— presenta mayores interferencias con el castellano. La configuración nuclear de estos patrones ha sido caracterizada como (L+)(j)H* HL% (vid. López Bobo & Cuevas Alonso 2010).

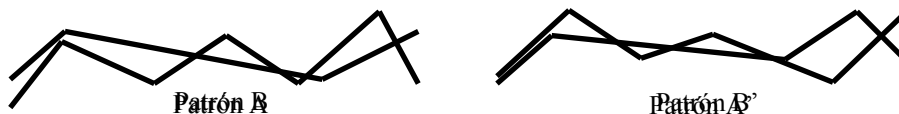


Ilustración 6: Patrones interrogativos del español de Cantabria (López Bobo y Cuevas Alonso, en prensa a y b)

La misma situación documentamos en el patrón más castellanizado, en el que coexisten realizaciones próximas a las del español central —B— y otras con interferencias del diastema tradicional —B'—. En ambos casos la configuración nuclear es L* HH% (vid. López Bobo & Cuevas Alonso 2010).

Conclusiones

Las figuras que hemos presentado en este trabajo ilustran acerca de la transición continuada desde el patrón entonativo gallego hasta el del español del País Vasco; se trata, por tanto, de la constatación del contínuum diaprosódico norteño. Especialmente interesante resulta la situación de Cantabria, ya que los dos patrones hallados y sus híbridos no conviven en igualdad de condiciones. Su uso parece condicionado, según nuestros estudios previos, no solo por factores geoprosódicos sino también sociolingüísticos.

La diversidad de modelos entonativos encontrados en Galicia, Asturias y Cantabria y la presencia de claros patrones interdialectales en algunas de estas áreas confirma la complejidad de esta área lingüística. No obstante, son necesarias muchas más investigaciones para terminar de construir el puzle prosódico dialectal de todo el norte peninsular.

Bibliografía

- Alcoba, S. & Murillo, J., „Intonation in Spanish”, en D. Hirst & A. Di Cristo (eds.), *Intonation systems: a survey of twenty languages*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, 152-166
- Canellada, M.^a J., „Notes de la entonación asturiana”, 1984, *Lletres Asturianas*, 10, 23-27
- Cuevas Alonso, M. & López Bobo, M.^a J., „Dialectos en contacto y prosodia. Análisis contrastivo de la entonación del oriente y occidente de Cantabria”, 2011, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XVII, 39-51
- Estebas Vilaplana, E. & Prieto Vives, P., „Castilian Spanish Intonation”, en P. Prieto Vives & P. Roseano (eds.), *Transcription of Intonation of Spanish Language*, Munich, Lincom Europe, 2010, 17-47
- Fernández Rei, E. & Escourido Pernas, A., „La entonación de las interrogativas totales a lo largo de la costa gallega”, en A. Turculet (ed.), *La variation diatopique de l'intonation Dans le domain roumain et roman*, Iasi, Editura Universitatii «Alexander Ioan Cuza», 2008, 151-166
- Fernández Rei, E., Escourido Pernas, A., Caamaño Varela, M. & Xuncal Pereira, L., „A entoación dunha fala de Santiago: fronteira prosódica entre suxeito e predicado”, 2005a, *Estudios de Fonética Experimental*, XIV, 141-165
- Fernández Rei, E., González González, M., Xuncal Pereira, L. & Caamaño Varela, M., „Acheга á entoación dunha fala do centro de Galicia. Contribución para o AMPER”, 2005b, *Geolinguistique*, Hors de Série 3, 87-102
- López Bobo, M.^a J. & Cuevas Alonso, M., „¿Prosodia norteña o castellana? Aproximación a la entonación del oriente de Cantabria”, 2009, *Estudios de Fonética Experimental*, XVIII, 215-236
- López Bobo, M.^a J. & Cuevas Alonso, M., „Cantabrian Spanish Intonation”, en P. Prieto y P. Roseano (eds.), *Transcription of intonation of the Spanish Language*, Múnich, Lincom, 2010, 48-85
- López Bobo, M.^a J. & Cuevas Alonso, M., „Enquêtes d'AMPER-Cantabria”, en P. Mairano (ed.), „Intonations Romanes”, *Géolinguistique*, hors-série 4, Grenoble, Ellug, 2011
- López Bobo, M.^a J. & Cuevas Alonso, M., „Estratificación sociolingüística de la entonación cántabra. La variable sexo”, en *Fonética Experimental, Espacio Europeo de Educación Superior e Investigación*, en prensa
- López Bobo, M.^a J., Cuevas Alonso, M., Díaz Gómez, L. & Viejo Lucio-Villegas, M.^a D., „Análisis contrastivo de la prosodia del asturiano central y occidental”, 2008, *Language Design*, Special Issue 2 (Experimental Prosody), 267-282
- Muñiz Cachón, C., Díaz Gómez, L., Alvarellos Pedrero, M. & González Rodríguez, R., „La prosodia de asturies”, 2010, *Lletres Asturianas*, Anexu 1, 279-315
- Navarro Tomás, T., *Manual de entonación española*, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1974, 4ª edición
- Penny, R., „Continuum dialectal y fronteras estatales: el caso del leonés medieval”, en J. M. Fernández Catón (ed.), *Orígenes de las lenguas romances en el Reino de León, ss. IX-XII (León 15 al 18 de octubre de 2003)*, León, Centro de Estudios e Investigación San Isidoro, 2004, 565-578
- Quilis, A., *Fonética acústica de la lengua Española*, Madrid, Gredos, 1981
- Quilis, A., *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Gredos, 1999[1993]
- Sosa, J. M., *La entonación del español. Su estructura fónica variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra, 1999

EL ENTENADO DE JUAN JOSÉ SAER¹

Abstract: *Within the context of the postmodern questioning of the subject and the reality as extratextual reference, this paper approaches the narrative speech of *El entenado* by the Argentinian novelist Juan Jose Saer (1937-2005) from the perspective of implicit intertextual dialogues with Maurice Merleau-Ponty's *Phenomenology of Perception* on the one hand, and with the anthropological discourse of the 16th century colonial chronicles on the other. These intertextual networks are invariably tacit and it is only through the use of the narrative metalepsis that they are revealed in the space that separates the narrator from the author. The presence of the latter is also tacit and can only be perceived when the linguistic register changes. Given the autoreflexive character that induces the narrative strategy of the metalepsis, the work of Saer implicitly converts into a meditation on the search for identity through alterity, performed by a subject who can no longer recognize a world that lacks the certainties of the modern philosophical discourse.*

Keywords: *anthropology, colonial chronicles, myth.*

La narrativa del escritor argentino Juan José Saer (1937, Santa Fe, - 2005, París) viene marcada por los grandes cuestionamientos que la evolución del pensamiento filosófico occidental ha venido convirtiendo, desde la segunda mitad del siglo XX, en tendencias de la teoría literaria y preocupaciones acuciantes de la escritura. Dichos cuestionamientos, que son el sujeto, la realidad en cuanto referente extratextual y el lenguaje, configuran desde las vanguardias el paradigma cultural posmodernista.

Practicante de una poética de vanguardia, Saer es el creador de un universo literario densamente metanarrativo, en el marco del cual el intento de captar el ser del lenguaje conlleva implícitamente, por un lado, el esfuerzo por desembrujar la realidad, despojándola de las certezas del discurso filosófico moderno y, por el otro, la búsqueda de sentido a su propia existencia por parte de un sujeto descentrado, que ya no está en condiciones de reconocer el mundo.

Asumiendo plenamente, en la posteridad de Saussure, la arbitrariedad del signo lingüístico, que convierte el lenguaje en una forma particular de la representación, Juan José Saer sitúa su discurso narrativo en ese terreno incierto, creado por la separación de las palabras y las cosas (Foucault, M., 1989: 85), convirtiendo su escritura en una lucha ardua con el lenguaje, para desentrañar el significado de un mundo recién descubierto, situarse en él y configurarse como identidad.

El entenado (lat. < *ante natum*) es la historia autobiográfica del narrador personaje protagonista, huérfano sin identidad ni nombre, que relata su vida, desde la embarcación en la infancia, como grumete, rumbo a Las Indias, la travesía del Océano, la permanencia en el Nuevo Mundo durante diez años, como prisionero privilegiado de una tribu de indígenas antropófagos, el regreso al continente, donde pasa su vida hasta la vejez, cuando comienza a escribir.

¹Maria-Gabriela Necheș, “Dimitrie Cantemir” Christian University, Bucharest, gabrielaneches@yahoo.com

La narración empieza por la rememoración de la imagen recurrente del cielo y acaba con la misma imagen, desde una perspectiva gnosológica superior:

De esas costas vacías me quedó sobre todo la abundancia del cielo. Más de una vez me sentí diminuto bajo ese azul dilatado: en la playa amarilla, éramos como unas hormigas en el centro de un desierto. Y si *ahora que soy un viejo* paso mis días en las ciudades, es porque en ellas la vida es horizontal, porque las ciudades disimulan el cielo. Allá, de noche, en cambio, dormíamos a la intemperie, casi aplastados por las estrellas. Estaban como al alcance de la mano y eran grandes, innumerables, sin mucha negrura entre una y otra, casi chisporroteantes, como si el cielo hubiese sido la pared acribillada de un volcán en actividad que dejase entrever por sus orificios la incandescencia interna (Saer, J., J., 2000: 6).

La estructura de la novela se va delineando de modo complejo en torno a esa experiencia central del narrador entre los indígenas, donde olvida su idioma nativo después de haber aprendido el idioma de ellos. De regreso al continente, la vuelve a narrar a las autoridades, al padre Quesada, quien le enseña leer y escribir y redacta la *Relación de abandonado*, luego a un comediante, a petición del cual la convierte en una comedia en versos, cuyo autor, protagonista y actor es él y cuyo gran éxito de público traslada la representación teatral al ámbito de la Corte Real y rebasa las fronteras del país extendiéndose a otros, después de convertida en pantomima. Ante la degradación de su experiencia genuina, por las concesiones al gusto del público, el narrador renuncia a su oficio de actor, abandona la compañía teatral y se retira a una ciudad del sur a vivir su vida y, llegado a viejo, a narrarla, con el propósito de comprender.

Las frecuentes prolepsis, a comenzar por el principio mismo de la novela, mantienen al narrador, convertido en personaje de ficción, en presencia permanente que apunta al final de su propio relato y delata, a la vez, un modo de narrar de alto nivel epistemológico. El narrador, ya entrado en años, reinterpreta las percepciones predominantemente visuales del protagonista adolescente ya, a medida que las va comprendiendo y convirtiendo en su propia escritura. Desde el momento de la vejez, que incorpora el mismo acto de escribir a la narración, las anteriores prolepsis se convierten en otras tantas analepsis, impuestas por la rememoración de cada vez más otros detalles de la experiencia consumada hacia sesenta años.

Estos procedimientos narrativos abren paso a diálogos intertextuales implícitos, con los historiadores de Las Indias, desde las *Cartas* de Colón, (las *Cartas de relación* de Hernán Cortés, pasando por los documentos etnográficos, redactados por misioneros, como los de Diego de Landa, *Relación de las cosas de Yucatán* o la *Historia verdadera de la conquista de Nueva España* de fray Bernardino de Sahagún) hasta los trabajos de carácter mixto histórico-etnográfico, realizados por los cronistas oficiales, como *Crónica del Perú* de Pedro Cieza de León, “príncipe de los cronistas de Las Indias”. No dejan de percibirse ecos de las posiciones antagónicas del teólogo jesuita Juan Ginés de Sepúlveda, precursor de las doctrinas coloniales modernas, y el gran defensor de los indios fray Bartolomé de las Casas.

Estos diálogos intertextuales se dan por medio de frecuentes metalepsis narrativas, en la acepción de Gérard Genette (1972 : 244), es decir, por intromisión, en el espacio narrativo, del autor, cuyas irónicas intervenciones librescas nos lo revelan como a un auténtico posmodernista que hace hincapié en la crítica del modo de concebir la alteridad, propio del pensamiento moderno.

El modelo narrativo adoptado se nos revela como propio de las relaciones antropológicas del siglo XVI. Esta opción abre un interrogante acerca de los significados que van construyéndose o deconstruyéndose en estos segmentos de la narración. Saer enmarca un discurso antropológico en el discurso literario para cuestionar implícitamente la distancia que va del narrador protagonista al autor, para cuestionar también la tradición de pensamiento impuesta por tales aproximaciones. Del mismo modo que la distancia entre autor y narrador es tácita, las intervenciones del autor van tejiendo un callado sistema intertextual, un diálogo silencioso con obras nunca nombradas en el texto del narrador protagonista.

Después de describir su comportamiento, el modo peculiar de relacionarse a sí mismos, a los demás, al mundo circundante y al universo cósmico e intentar comprenderlos mucho más tarde, por medio de frecuentes analepsis, el narrador, cuya razón de ser acaba siendo la de escritor, avanza la hipótesis según la cual la función que los indios le habían asignado, al no destinarlo al sacrificio antropófago, era la de testimoniar la existencia de la tribu:

De mi esperaban que duplicara, como el agua, la imagen que daban de sí mismos, que repitiera sus gestos y palabras, que los representara en su ausencia [...]. Amenazados por todo eso que nos rige desde lo oscuro, manteniéndonos en el aire abierto hasta que un buen día, con un gesto súbito y caprichoso, nos devuelve a lo indistinto, querían que de su pasaje por ese espejismo material quedase un testigo y un superviviente que fuese, ante el mundo, su narrador (Saer, J., J., op. cit. : 162-163).

En 1983, cuando aparece *El entenado*, el ambiente literario francés estaba marcado por la publicación, un año antes, de *La conquête de l'Amérique* (1982) de Tzvetan Todorov, que se constituye en un referente para varias redes intertextuales de la novela de Saer. Todorov sitúa en el centro de su reflexión la imposibilidad de Colón de percibir la realidad americana, ya que su percepción es antes que nada un acto de interpretación a base de sus lecturas. Además, en concepto del autor, se vuelve problemática la posibilidad de comunicación, cuyos límites arraigan en el desconocimiento de los idiomas de los indígenas. En la lectura de Todorov, el malentendido precolombino se debe a la confusión entre las palabras y las cosas. “Colón percibe los nombres confundidos con las cosas: toda la dimensión de intersubjetividad, de *valor* recíproco de las palabras (por oposición a su capacidad denotativa), del carácter humano y, por lo tanto, arbitrario, de los signos se le escapa” (1987: 37). Con todo, la conclusión de Todorov es menos escéptica que la de Saer, por lo menos en el caso de Malinche, a la que considera un primer gran ejemplo de mestizaje cultural.

El acto de poner nombres conlleva una proyección ideológica por parte del que está involucrado en dicha actividad. Desde este punto de vista, volver a una supuesta realidad libre de determinaciones ideológicas supone desandar este camino de inscripción ideológica y cuestionar al mismo tiempo el lenguaje. Este es en líneas generales el viaje al que se embarca el narrador protagonista de *El entenado*.

En la novela de Saer, el acto de traducción se vuelve mucho más problemático, puesto que implica un doble sentido. La escritura misma es vista como un proceso de *translatio*, por lo cual el narrador se empeña en socavar la autoridad de su propio discurso y poner al descubierto la posibilidad de que sea falaz, por medio de una metalepsis, cuyo

efecto es el de subrayar el carácter ficticio del relato o bien el proceso de textualización (cf. Genette, G., 1983:59), lo que brinda la oportunidad de incluir comentarios sobre el proceso creador:

Como era en los primeros años, y como las palabras significaban, para ellos, tantas cosas a la vez, no estoy seguro de que lo que el indio dijo haya sido exactamente eso y todo lo que creo saber de ellos me viene de indicios inciertos, de recuerdos dudosos, de interpretaciones, así que, en cierto sentido, también mi relato puede significar muchas cosas a la vez, sin que ninguna, viniendo de fuentes tan poco claras, sea necesariamente exacta (*ibidem* : 150-151)

Esta melancolía, diríase, gnóstica, se debe a la desconfianza del narrador en sus propias percepciones a la hora de desentrañar su significado y, sobre todo, al desconocimiento del idioma de los indios que le concedieron identidad al mirarlo. Era uno de ellos y, por tanto, incapaz de percibirse desde fuera, lo que al nivel discursivo se expresa por el uso de la primera persona de plural; aún más, incluso tras el distanciamiento debido al transcurrir del tiempo, no dejó de sentirse como perteneciente a la tribu desaparecida, en virtud al descubrimiento posterior de un modo de conocer distinto del racionalista eurocéntrico.

Para desentrañar el mensaje de *El entenado*, aclarador es otro diálogo intertextual tácito, pero presente en los comentarios del autor, cuya distancia con respecto al narrador protagonista resulta igualmente tácita, pero vislumbrada sólo al nivel intratextual por el cambio de registro lingüístico. Se trata de una tendencia fecunda en el contexto del pensamiento filosófico del siglo XX, a saber, la fenomenología, en la variante promovida por un filósofo francés injustamente olvidado. Se trata de Maurice Merleau-Ponty. Matizando las teorías de Husserl, Merleau-Ponty cuestiona el *cogito* cartesiano para defender la noción de conciencia prerreflexiva y para argumentar a favor de las artes y del conocimiento mucho más complejo que estas posibilitan.

En *La phénoménologie de la perception*, el filósofo francés propone un nuevo modo de considerar el espacio. Por tradición se ha creído, según Merleau-Ponty, que la profundidad no es visible. Para llegar a conocer la profundidad, o para conocer el espacio uniforme, el sujeto tiene que abandonar su punto de vista y pensarse como ubicuidad. De este modo, el pensador francés mantiene que hay que descubrir, bajo la noción de profundidad, vista como relación entre las cosas, una profundidad primordial, que da sentido a aquella y que representa la espesura del medio ambiente desprovista de cualquier objeto. Estas reflexiones acerca de la noción de profundidad implican, a la vez, el sujeto y su relación con el espacio. La anchura y la altura son dimensiones existenciales (cf. Merleau-Ponty, M., 1945: 281-267).

Este hito teórico es el preámbulo para que Merleau-Ponty exija el reconocimiento de experiencias que no vienen filtradas a través del *cogito*, tal como ha venido imponiéndose por la tradición cartesiana. El filósofo es categórico en mantener que nada concede el derecho a nivelar todas las experiencias a un mundo único, o bien, todas las modalidades de existencia a una conciencia única (cf. *ibidem*). El fenomenólogo aboga, en realidad, por el reconocimiento de la experiencia mítica de los primitivos, como una experiencia válida en igual medida que la intermediada por el proceso de representación. Lo

que destaca la experiencia de los primitivos, regida por la visión mítica, es la coincidencia entre apariencia y esencia.

El diálogo intertextual con la fenomenología, en la variante arriba mencionada, se nos revela por otra metalepsis. El autor, indagando en la visión del mundo de los primitivos, realza la interdependencia entre lo humano y el mundo circundante:

El árbol estaba allí y ellos eran el árbol. Sin ellos, no había árbol, pero, sin el árbol ellos tampoco eran nada. Dependían tanto uno del otro que la confianza era imposible. Los indios no podían confiar en la existencia del árbol porque sabían que el árbol dependía de la de ellos, pero, al mismo tiempo, como el árbol contribuía, con su presencia, a garantizar la existencia de los indios, los indios no podían sentirse enteramente existentes porque sabían que si la existencia les venía del árbol, esta existencia era problemática ya que el árbol parecía obtener la suya de la que los indios le acordaban (Saer, J., J., *op. cit.* : 145).

Por encima del círculo vicioso de este razonamiento que raya en parodia, debido al distanciamiento del autor con respecto a su propio discurso, es imposible no admitir el principal mensaje de la fenomenología, que consiste en la afirmación de la conciencia como ontológicamente adscrita al mundo.

Esta relación de tipo fenomenológico con la realidad circundante y el planteamiento de la percepción de los objetos de modo parecido a Merleau-Ponty se notan en fragmentos líricos en donde se cuestiona el propio carácter objetivo de lo exterior y la división entre esencia y apariencia:

[...] (las estrellas) eran unos puntitos tenues que parecían brillar y borrarse, brillar y borrarse, como si también ellas, a las que se les asigna, con tanta certeza, la eternidad, el ser les costara, igual que a nosotros, sudor y lágrimas (*ibidem* : 181)

El recurso al yo, como yo relacional, le sirve a Saer para cuestionar el pensamiento eurocéntrico en el que se ha fundado el acto de Colón: “Lo que los soldados que los asesinaban nunca podrían llegar a entender era que, al mismo tiempo que sus víctimas, también ellos abandonarían este mundo” (*ibidem* : 151).

Si el yo existe sólo en cuanto yo relacional, la exterminación de los indios es un acto de autodestrucción.

Al final de la novela el narrador personaje protagonista concluye, a raíz de su experiencia entre los primitivos que “saber no basta” y que “el único justo es el saber que reconoce que sabemos únicamente lo que condesciende a mostrarse” (*ibidem*: 189). Es de notar que los cuestionamientos del sujeto y la realidad en tanto referente extratextual no le lleva al narrador a dudar de la existencia del mundo. A esta luz, *El entenado* es una novela sobre los tipos de conocimiento. El narrador propone un tipo de conocimiento que contrasta con los adoptados por varios grupos de la novela, como sería el del padre Quesada o bien el de los soldados españoles.

En el diálogo intertextual con las crónicas coloniales, los soldados vienen presentados en su preocupación por decidir la naturaleza de los primitivos, vacilando en considerarlos seres humanos, según un criterio pseudorreligioso: “la condición misma de los indios era objeto de discusión. Para algunos, no eran hombres; para otros eran hombres, pero no cristianos, y para muchos no eran hombres porque no eran cristianos (*ibidem* : 124),

que responde a la configuración binaria del pensamiento racionalista europeo, al que pone en solfa.

En conclusión, para el entenado la experiencia entre la gente de la tribu es un viaje iniciático al cabo del cual encuentra su verdadera identidad, desplazada ya la previa, encuentra un mundo y un lugar en ese mundo: “todo lo presente, incluidos nosotros, estaba en, y era, al mismo tiempo, un lugar” (*ibidem* : 183). Es indudable que ese lugar existe y perdura en el espacio interior de la memoria y tiene la misma materialidad que la del mundo, después de haber aceptado su misterio. La relación con la tribu se entabla de modo parecido a la con la luna: “Tenía la luna la proximidad amistosa de esas cosas que nos son incomprensibles pero que ya no nos espantan porque hemos aceptado, quién sabe por qué causa, su misterio” (*ibidem* :94). En un círculo perfecto, esta afirmación viene corroborada por la inicial, que encierra una metalepsis: “lo desconocido es una abstracción, lo conocido, un desierto, pero lo conocido a medias, lo vislumbrado es el lugar perfecto que hace ondular deseo y alucinación” (*ibidem* : 7). Esta metalepsis aboga por una modalidad de conocer ya no mítica, sino poética, que se abre paso a través de la escritura.

Finalmente la imagen recurrente de la mano que escribe, presente en tantas analepsis y prolepsis, que intenta comprender lo percibido visualmente y fijar la visión en la escritura es lo que le da sentido a la vida del entenado: “[...] ahora, sesenta años después, la mano frágil de un viejo, a la luz de una vela, se empeña en materializar, con la punta de la pluma, las imágenes que le manda, no se sabe cómo, ni de dónde, ni por qué, autónoma, la memoria” (*ibidem* : 69). La intelección no va precedida por la imagen, sino es la imagen misma grávida de significados. Pero a esta conclusión se llega tanto por medio de la *mise en abîme* del relato como de las metalepsis, en una estructura narrativa de suma complejidad..

Bibliografía

Foucault, Michel., *Cuvintele și lucrurile*, Editura Polirom, 1989

Genette, Gérard, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972

Genette, Gérard, *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 1983

Genette, Gérard, *Métalepse. De la figure a la fiction*, Paris, Senil, 2004

Merleau-Ponty, Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945

Saer, Juan José, *El entenado*, Buenos Aires, Editorial Planeta, 2000

Tzvetan Todorov, *La conquista de América. La cuestión del otro*, México, D.F., Siglo Veintiuno Editores

ESQUEMAS DEL IMAGINARIO EN LA NOVELA HIJOS SIN HIJOS DE ENRIQUE VILA-MATAS¹

***Abstract:** We intend to identify in the Barcelonan contemporary writer's novel, Enrique Vila-Matas, both the symbolic images, as well as its own symbolic constellation, and then, the schematics that govern the movements of the imaginary of the writer. Thus, we use the means of the semantics, such as the syntax and those of the pragmatics of the imaginary, meaning the instruments of the Rhetoric of the imaginary, following the route established by Gilbert Durand, Jean Burgos and by Antonio García Berrio. In the analyzed novel, Hijos sin hijos, the central symbolic image, a metaphor of the descent and of its interruption, a constellation of parables unfolds which refer to the destiny of the grey characters, the trivial. The pulsations of the imaginary belong to the Nocturnal digestive and copulative regime and to the Diurnal regime, and we notice a fluid alternation between these two. In conclusion, in this novel there are alternations or rapid movements, there are imaginary pulsations, that correspond to its own construction of the novel, and with its schematics of its linguistic material*

***Keywords:** Enrique Vila-Matas, Hijos sin hijos, imaginary pulsations, regimes of the imaginary.*

1. Introducción

En el análisis de esta novela vila-matiana, utilizaremos el análisis retórico-general propuesto por Antonio García Berrio que reúne la Semántica del Imaginario y su Sintaxis y propone una visión abarcadora, como se verá más adelante.

1.1. La Semántica del Imaginario

Gilbert Durand, discípulo y continuador de Gaston Bachelard, pone de relieve la conexión natural entre el esquema lingüístico y las pulsiones imaginarias, ya que lo estético y la relevancia de la función poética o retórica reside más allá de las meras formas o fórmulas lingüísticas. Los conceptos fundamentales en la semántica de lo imaginario, establecidos y definidos por Durand, son los de: símbolo, constelación, arquetipo y esquema de lo imaginario, pero a estos se pueden añadir los de imagen, de mito y otros también. Pero los conceptos no nos pueden ayudar si no podemos concebir una dinámica o dialéctica específica, un tipo de movimiento, desplazamiento, cambio permanente dentro del universo ficticio. En la concepción de Gilbert Durand, el símbolo no pertenece a la semiología, sino a una semántica especial, y “posee más de un sentido artificialmente dado, [...] cuenta con un poder especial y espontáneo de resonancia” (Durand, 1982: 26), colocándose en un plano delocutorio “que asegura cierta universalidad en las intensiones del lenguaje de una especie dada y el que sitúa la estructuración simbólica en la raíz de todo pensamiento.” (Durand, 1982: 27) El mundo de los símbolos es pluridimensional, es decir, espacial, desprovisto de

¹ Sorina Dora Simion, Colegio Nacional “I. C. Brătianu”, Pitești, sorinadora@yahoo.com

linealidad y arbitrariedad, y supone la existencia de una agrupación en unos centros de interés dictados por el pensamiento perceptivo, y a base de este isomorfismo o polarización de las imágenes, las constelaciones trazan esquemas generalizadoras, dinámicas y afectivas de las imágenes: el Régimen Diurno, estructurado por la dominante postural, el Régimen Nocturno, estructurado por la dominante digestiva o la dominante causal copulativa.¹

1.2. La Sintaxis del Imaginario

Pero lo más importante es ver las conexiones que se establecen entre las imágenes, y es Jean Burgos que está concretando las líneas directrices de una poética de la imagen y de una poética del Imaginario. La obra literaria resulta de un juego lingüístico (de este juego lingüístico del texto literario surge la función poética o retórica), y su referente no es la realidad, así que su especificidad reside en el juego formal del que se sirve y que crea discontinuidad, rupturas, que imponen un modo propio de la descodificación de la obra literaria. La imagen hace posible el encuentro entre el escritor y el lector, porque la imagen es el punto de partida de cualquier experiencia del lenguaje, y no puede ser de otro modo, dando vuelta a la representación intelectual del mundo.

Considerando como punto de partida el lenguaje, la Poética de la imagen se basa en las fuerzas de desviación del lenguaje a medida que éste tiene las funciones de representación y derealización mientras el proceso de significación; y esta Poética se propone ver «comment s'opère l'épaississement du mot-image, mais plus encore d'explorer le champ de réalité neuve ouvert par cet épaississement, d'examiner les rapports qu'entretient cette réalité langagière avec la réalité du monde et des choses.» (Burgos, 1982: 11-12) El papel funcional que desempeña la imagen en los textos es aquello de no separarlo de la realidad lingüística que contribuye a pulir la imagen y a darle sentido, y lo importante es prestar atención a las fuerzas vectoriales de la imagen, a sus calidades intrínsecas y a sus posibilidades de reversibilidad. La fuerza de la imagen consiste en subrayar no el contenido, sino el dinamismo que la anima y no separarla de su texto y de las demás imágenes, es decir, reemplazar una Poética de la imagen por una Poética del Imaginario, identificar las fuerzas que crean la imagen, los esquemas de la estructuración dinámica. En función de los remedios buscados por el hombre ante el terror causado por el paso irreversible del tiempo, esta clasificación de los esquemas dinámicos está constituida por tres modalidades específicas de escaparse al miedo provocado por el correr del tiempo: de conquista, de repliegue y de progreso (Burgos, 1982: 126-128).

1.3. La Pragmática del Imaginario

Gráficamente, los esquemas propuestos por Durand, en el marco de su Semántica del Imaginario, por Burgos, dentro de esta Sintaxis del Imaginario, y por García Berrio, que identifica ritmos y fluencias y esquemas textuales de convergencia, equilibrio, centramiento, pero también esquemas de divergencia y expansión², dentro de una Pragmática del

¹ Durand, 1982: 27-52.

² García Berrio, 1985: 43 y sig.

Imaginario, se pueden representar como dinámica ascensional, basada en una antítesis fundamental (*abajo/arriba*), en una ruptura, como dinámica del descenso o de la caída, que se apoya en la antífrasis o como dinámica circular, del eterno retorno, que se basa en la repetición; es decir, vectores ascendentes o descendentes y círculo o curvas repetitivas. Cada una de estas actitudes fundamentales de enfrentar el tiempo representa una táctica específica de ocupación del espacio textual de la que han hablado los antropólogos del imaginario como modalidad esquemática del impulso de conquista, de repliegue o de progreso y trasunto de la conjuración verbal de los terrores inherentes al cálculo temporal (García Berrio, 1985: 302).

El análisis, la investigación formalista del material verbal literario son imprescindibles, pero no suficientes, y la utilización de la lengua poética como práctica sistemática de la excepción lingüística, como conjunto definido de hábitos lingüísticos excepcionales, no pueden explicar el complejo fenómeno literario de elaboración significativa imaginaria y de comunicación fantástica. El cauce material del texto, al que García Berrio llama esquema textual o material, se encuentra en permanente contraposición con la pulsión o impulso imaginario como representación imaginativa y preverbal:

“Un impulso imaginario traduce casi siempre un movimiento de ordenación espacial, de orientación cosmológica, de afirmación de las más hondas y elementales raíces biológicas del ser concreto e individual con la totalidad ajena, con lo que llamamos el mundo. En definitiva, cualquier sentimiento [...] es antes un *sentirse* de algún modo bien o mal, centrado o exocéntrico, ascendiendo o cayendo, en cómoda expansión o rudo choque [...] que un *sentir algo* determinado. Al recubrirse de consistencia semántica y recibir sus nombres específicos, las pasiones se reducen a alojar y personalizar *esquemas de orientación* y tendencia. Los sentimientos poéticos traducen, en tales términos, impulsos afectivos – imaginarios, cuya génesis última se conecta con el principio espacial de orientación antropológica del mundo.” (García Berrio, 1985: 260)

El texto poético resulta ser una red espacial complicada que está constituida por espacios concéntricos, del espacio material plano hasta el de “espesor” textual, así que este espacio material “aloja y representa el espacio antropológico de la dimensionalidad imaginaria concebida como área o dominio generador en términos de régimen”(García Berrio, 1985: 260-261). Cualquier texto artístico generado como material total, o sólo acústico o visual, revela sustratos espirituales subconscientes comunes tanto para el escritor como para sus lectores, y este ritmo general y la orientación espacial, a través de menciones y alusiones, crean un conjunto de momentos destacados que contribuyen al efecto general dinámico-subconsciente.

2. Análisis de la novela vila-matiana

Los mundos se constituyen a través de un juego ingenioso, un juego que supone un balance entre los dos ejes, entre el eje sintagmático y el paradigmático, una permanente combinación, una cambiadiza opción entre la mirada metafórica y la mirada metonímica y un ovillo de relaciones analógicas y de contigüidad en las cuales se basa la construcción de los mundos ficticios. El sujeto, que mira y crea, se está definiendo permanentemente, y elige la antítesis, la paradoja, la ironía o el oxímoron para expresar sus propias contradicciones

constitutivas fundamentales. Opta por la mínima cantidad o por la redundancia, se esconde para mostrar por una vía indirecta a través de interrogaciones e inferencias, fragmenta la expresión, prefiere el silencio o la expresión elíptica, concentrada, o al contrario, la redundancia, la acumulación, la amplificación, para dibujar la estructura de los niveles de sentido, las isotopías, las obsesiones que organizan el mundo creado a través de los ecos de las repeticiones. El juego consiste en hacer presente un mundo ausente, en fragmentar el sujeto único y ofrecer alternativas para una interpretación múltiple y creadora. Las figuras retóricas sirven para marcar las líneas directrices de este espejismo sutil del texto narrativo.

En el caso concreto de Enrique Vila-Matas, la metáfora constituye una clave en la interpretación, pero no la metáfora aislada, sino integrada en la red creada por los símbolos, emblemas, alegorías y parábolas, perteneciendo al eje paradigmático y caracterizándose por el recurso a la analogía, por las relaciones dentro de la misma cadena lógica, pertenecientes al eje sintagmático, por elipsis o redundancias sistemáticas. Todo esto refleja el hecho mismo de asumirse los límites y las contradicciones inherentes a la condición humana. La fuerza organizadora del texto vila-matiano es la redundancia regida por una metáfora inicial basada muchas veces en antítesis (oxímoron o paradoja) (“hijos sin hijos”, “exploradores del abismo”, “el viaje vertical”); por una metáfora formada de un único sustantivo (“impostura”) o de un sintagma nominal en cuya composición entran determinantes diversos, y que puede ser de complejidad variable (“historia abreviada de la literatura portátil”, “una casa para siempre”, “suicidios ejemplares”, “recuerdos inventados”, “extraña forma de vida”, “el mal de Montano”). La metáfora central aparece muchas veces en el título mismo de la novela, y se despliega, circularmente, en parábolas que amplifican el impacto inicial de la metáfora, constituyéndose de este modo en el plan dispositivo de la macroestructura un movimiento circular basado en simetrías y paralelismos.

A esta representación gráfica circular, paradójicamente, le corresponden unos impulsos imaginarios, que figuran la caída, y pertenecen al Régimen Nocturno Digestivo, en los términos de Jean Burgos de repliegue, simbolizando una actitud pasiva, conservadora y perseverante, del centramiento. Es la reclusión simbolizada por elementos recurrentes en la obra del escritor, como *la tumba, la crisálida, la isla, la barca, el valle*, etc. —espacios cerrados figurativos del *regressus ad uterum*—. Es un artificio que se realiza recurriendo a los símbolos de los espacios cerrados, concéntricos, y el personaje se está adentrando en círculos cada vez más pequeños hasta su total anulación, negación, realizándose una metamorfosis necesaria y deseada. Es una metamorfosis que da paso a la inmovilidad total, y crea la impresión de que el tiempo se ha suspendido, se ha detenido en un punto fijo. El paso del tiempo se sugiere por símbolos como *el río* o por las menciones de las etapas de la vida humana, sobre todo de *la infancia* que es un topos en la narrativa del escritor, por alusiones o menciones de los eventos históricos determinados. La reclusión parece la única forma de protegerse uno de la muerte, a la que se asocia una cadena de subordinaciones fijadas en las novelas por recurrencias, que dan la dimensión de la intratextualidad: *la enfermedad, la vejez, la locura*. A esta cadena, que sugiere el miedo ante el paso del tiempo e implícitamente ante la propia muerte, se añade la cadena de la desesperación. Se perfila el esquema de la caída dramática, del vector descendente del temor a lo nocturno, un esquema bosquejado por la inserción de los topos recurrentes: *el abismo, el viaje vertical, el buceo* al mar para descubrir la Atlántida, *el sondeo* del subconsciente o del ser humano, *el sondeo* de

las raíces o de las fuentes del imaginario, de la obra literaria. Este esquema de la caída se relaciona, paradójicamente, con la búsqueda, marcada repetitivamente, la búsqueda del refugio, en una combinación rara, pero perfectamente justificada en el universo narrativo vila-matiano.

Se puede identificar, en contraposición, el esquema ascensional del Régimen Diurno, figurado por los símbolos de *la mirada* o por la mención de *Dios*, sea éste mujer, sea divinidad creada por y para los solteros, o por la alusión a un tipo de *ascensión mística* posible sólo viviendo el éxtasis de la Belleza. Sin la Luz del día no pueden existir las Tinieblas de la noche, y sólo la solución cómoda, que no requiere un tipo cualquiera de construcción en el punto de la interrupción de la linealidad del transcurso del tiempo, es decir, la solución de la reclusión, repliegue o centramiento, no es suficiente. De esta manera, se impone la necesidad de una construcción compensatoria en el punto o momento del estancamiento del tiempo: *el ojo, la escalera, el campanario, la espiral*, como vectores ascendentes o como aperturas verticales del círculo, curvas ascendentes abiertas, que siguen el mismo patrón o modelo.

La combinación de los esquemas es interesante e inestable, puesto que la dominante sigue siendo la del Régimen Nocturno (preferencia puesta de relieve recurriéndose a la reclusión en los espacios protectores —digestivo— o a una síntesis que favorece la *coincidentia oppositorum* —copulativo—), pero hay casos donde aparece una antítesis que realiza el contraste tajante entre Diurno y Nocturno. Además, el ritmo mismo del texto está creado por alternancias realizadas por las repeticiones en todos los niveles lingüísticos. Relevante es, también, la preferencia del escritor por las equivalencias como operaciones lingüísticas y no por las licencias lingüísticas, así que a una primera vista, lo que llama la atención son los fenómenos recurrentes y no las figuras que se construyen por supresión, adición, permutación, sustitución. Éstas últimas parecen situarse, disimuladamente, en un segundo plano para crearse la impresión deseada de prosaísmo, de escritura sin relieve estilístico, gris como el mismo universo o mundo creado. Todo es engaño: el modo de disfrazar la ausencia en el discurso narrativo o las actitudes ante el tiempo y la muerte, como recursos que sirven para seducir el Mal. La ausencia, la fragmentación de la expresión, pero también, la búsqueda de la continuidad, de la presencia de los lazos tanto en los niveles sintácticos (polisíndeton – la repetición de la conjunción y) como en los niveles de la significación representan formas antinómicas de la manifestación de una obra que está ilustrando la condición paradójica del ser en el mundo. Es la condición del escritor como ser humano desgarrado por impulsos contradictorios, viviendo plenamente sus límites y haciendo esfuerzos de superarlos a través de su propia escritura, que representa el vector determinante de la conquista. Pero los mundos ficticios salen del caos de unas enumeraciones o aglomeraciones sin ningún sentido, sin ninguna conexión lógica, salen del *agua*, como símbolo recurrente también, salen de *la nada* y del *abismo*. Y expresar todo lo que es sin forma, caótico, representa el triunfo de lo que tiene forma: crear o escribir significa ordenar el caos, instituir un orden en el desorden primordial. Luz y Tinieblas se juntan, coexisten, y el discurso da fe de esta unión de los contrarios: las figuras retóricas aunque parezcan pocas son relevantes para describir las pulsiones imaginarias del autor. Él se encuentra preso en la red de su propio decir: nada es más humano que caer, progresar,

replegarse o subir, pero lo más difícil es escribir sobre estos límites de la condición humana y de la condición del escritor.

La metáfora central, del título mismo de la novela analizada, “hijos sin hijos”, se despliega en parábolas, representadas por cada capítulo, se concreta en símbolos de esta situación, mejor dicho en personajes que encarnan tal tipología predefinida en el segundo capítulo. Los personajes son facetas concretas de los seres autosuficientes, grises, que casi han perdido el contacto con la realidad, a la que les une un hilo muy débil. Cada historia se centra en otro “hijo sin hijo”, en otro aspecto del tema central. Kafka, el escritor, Rita y Juan, Olga y Benito, Antonio Massimo, Espoz, el Estudiante Caído, Fermín, Leiriñas, Parikitu, Esteva, el soltero del valle, Dantito, la embustera, José Ferrato, los dos hermanos y los niños son “hijos sin hijos”. Tienen la vocación de la soledad y del aislamiento, una visión distinta sobre la vida, la historia, sobre sus propios destinos, pero son también voces, ecos y títeres, en un mundo ficticio fragmentado y constituido como una telaraña, un laberinto, un producto heterogéneo, una resultante de corrientes muy diversas.

La creación de sus mundos supone imaginario e imaginario cultural, por lo tanto, la confrontación permanente en el libro entre la naturaleza y la cultura es significativa. El mar, la selva navarra, la tormenta son símbolos de lo natural, y las odiseas de los personajes, sus extravíos a lo largo de paseos o caminos, la recuperación voluntaria o no de la memoria o del tiempo, las metamorfosis, la catedral o la recuperación de los mitos son elementos culturales, libresco, que abren otros horizontes hacia la Literatura. Podemos citar algunos nombres que aparecen explícitamente o sólo a través de alusiones: Kafka, Joyce, Azorín, Cervantes, Dante, Hugo, Márquez, Borges, Cortázar, Benedetti, Hemingway y otros, o “collage” de sintagmas, frases o situaciones. El torbellino de esta mezcla, de este mosaico, nos arrastra, y nos lleva a sacar la conclusión de que naturaleza y cultura fusionan en una escritura fluida, “escritura manifiestamente ajena, una voz narrativa hecha de ecos. Es el triunfo de la estética manierista del calco y del retazo.” (García Berrio, 2009: 650) La presencia de las tres notas fundamentales de la estética postmoderna: el imaginario cultural, el discurso intertextual manierista y la convención diferencial (García Berrio, 2009: 651), se subsume a la estética manierista mencionada.

El discurso polifónico y los calcos de lenguajes individuales surgen de un impulso declarado desde el principio y reforzado en el capítulo *Señas de identidad*, como deseo fundamental de “ser de muchos lugares al mismo tiempo, pues sólo una persona me parecía muy poco.” (Vila-Matas, 1993: 111), y también, el temor de ser “demasiado parecidos a nosotros mismos, y el riesgo estriba en que acabemos pareciéndonos demasiado. A medida que uno vive, progresivamente, se afianza el mismo maniático, el mismo nimio personaje.” (Vila-Matas, 1993: 111) Las pulsiones fundamentales son de explorar la alteridad y perder su propia identidad, pero a la vez, de vivir el horror de esparcirse por completo en los demás y perder definitivamente su identidad, el horror al vacío, a la nada y al mismo tiempo la atracción terrible, que está ejerciendo el vacío. Nocturno y Diurno, al mismo tiempo: vivir, simultáneamente, la historia de la identidad y de la alteridad, vivir la unión, la confusión y la separación, vivir las experiencias fundamentales del repliegue, del progreso o de la conquista.

Cada uno de los “hijos sin hijos” vive los extremos, y se siente prisionero en una red, se siente enredado, enmarañado, perteneciendo a un mundo-ovillo. Todos son

prisioneros: el escritor no puede salir del mundo creado, otros no pueden salir de la vida rutinaria y monótona, del trabajo continuo, del enredo de secretos, de sus estudios interminables, de la infancia, de la tumba o de las ciudades pequeñas, de los laberintos de calles o de las pesadillas, del columpio de hierro, del valle y de la casa, del opio de su amor o de la indiferencia total e infantil; es decir, de sí mismos, de sus propio destinos. El Mal fundamental de cada uno es la incapacidad de comunicar directa y sinceramente con los demás, son como vasos comunicantes. Al mismo tiempo, cada uno puede romper, en un gesto de rebeldía, sus lazos, sus cordeles o desprenderse de su trabajo, de su vida, de su mundo, de las personas que ama, de la tradición, de la realidad y de la historia; es decir, poner entre paréntesis todo, corriendo cualquier riesgo, trastornando todo. Pero sus gestos de rebeldía son pura ilusión, y lo que ellos hacen es irrelevante: ya es demasiado tarde, y no se pueden salvar.

En esta novela, la antítesis, como procedimiento o recurso, es fundamental en todos los niveles. El sentido global concuerda con ésta, y el escritor declara que: “sin el peso muerto de los recuerdos de mis primeros y de aburridos años me siento más ágil para alcanzar esa madurez que nos lleva a escribir sobre el mundo y no sobre el yo” (Vila-Matas, 1993: 86), asentando que la alteridad se sitúa en primer plano. En este conflicto permanente: identidad – alteridad, podemos encontrar un rasgo característico del universo vila-matiano, y se pueden notar las correspondencias, ya que en las novelas basadas en alegoría sí se habla sobre el yo, y la identidad se está cuestionando a sí misma, y en las novelas construidas a base de la antítesis, la alteridad se sitúa en el primer plano. Pero nos referimos a procedimientos fundamentales, utilizados con preferencia, sin olvidar que hay tantos matices, tantas vacilaciones, tantas confusiones y mezclas. El mundo y el tiempo son ovillos, y el movimiento es de reclusión permanente. La identidad fijada al principio (Kafka como “hijo sin hijos” por excelencia) se despliega en facetas concretas a través de parábolas, y la alteridad es la principal preocupación, pero para volver después a la isla, a una paradójica identidad sin nombre o hasta sin identidad, pues ya nadie quiere recordar los nombres de los lugares y de las personas. Se hace un esfuerzo mostrado por la circularidad de la escritura y la regresión.

3. Conclusiones

El lector tiene la última palabra o no. Sin embargo, puede opinar que, en este mundo ficticio agobiante, tal vez no haya salidas, esperanzas, horizontes abiertos, alegría y felicidad. Pero más allá de lo que es aparente, el lector puede divisar otros mundos, que están naciendo, que asoman en un sinfín de cadenas: “¿Y?”, todo se abre hacia otro mundo...Estamos nadando por entre las olas de la ficción vila-matiana, y no hay una dirección preestablecida, sino que hay un ovillo de direcciones que abren tantas posibilidades. La incertidumbre se apodera de nosotros mismos, tanto como el temor de no poder seguir todos estos caminos que no convergen en un centro bien definido. Asimismo, el laberinto no tiene sentido, y no podemos salir de él si no podemos alcanzar el centro mismo...entonces, nunca saldremos de la selva, del laberinto de las calles, “del circo de Oklahoma”, de las pesadillas, de las redes concéntricas y de esta espiral...La escritura es el Gran Relato *trans*-, y se pueden añadir otros y otros cuentos. Todo se repite, y los cuentos se

integran en la geometría del conjunto, lo reproducen a su escala. El lector mira desconcertado el fractal–concha.

Bibliografía

- Albaladejo Mayordomo, T., *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*, Universidad de Alicante, 1998.
- Albaladejo, T., *Retórica*, Madrid, Síntesis, 1993.
- Azaustre, A. y Casas, J., *Manual de retórica española*, Barcelona, Ariel, 2007.
- Chico Rico, F., *Pragmática y construcción imaginaria. Discurso retórico y discurso narrativo*, Alicante, Universidad de Alicante, 1988.
- García Berrio, A. y Hernández Fernández, T., *Crítica literaria. Iniciación en el estudio de la literatura*, Madrid, Cátedra, 2006.
- García Berrio, A. y Huerta Calvo, J., *Los géneros literarios: sistema e historia*, Madrid, Cátedra, 1995.
- García Berrio, A., “Retórica como ciencia de la expresividad (presupuestos para una Retórica General)”, en *Revista de la Lengua Española*, Alicante, 1984.
- García Berrio, A., *El centro en lo múltiple* (Selección de ensayos), tomo I, *Las formas del contenido* (1965-1985), Barcelona, Anthropos, 2008.
- García Berrio, A., *El centro en lo múltiple* (Selección de ensayos), tomo II, *El contenido de las formas* (1985 – 2005), Barcelona, Anthropos, 2009.
- García Berrio, A., *La construcción literaria en “Cántico”*, Limoges, U.E.R. des Lettres et Sciences Humaines, 1985.
- García Berrio, A., *Teoría de la literatura (La construcción del significado poético)*, Madrid, Cátedra, 1994.
- Mayoral, J. A., *Figuras retóricas*, Madrid, Síntesis, 1994.
- Oñoro Otero, C., *El universo literario de Enrique Vila-Matas*, Tesis doctoral defendida en la Universidad Complutense Madrid en 2007.
- Pujante, D., *Manual de Retórica*, Madrid, Castalia, 2003.
- Pozuelo Yvancos, J. M.^a, “Enrique Vila-Matas en su red literaria”, en J. M.^a Pozuelo Yvancos, *Ventanas de la ficción. Narrativa hispánica, siglos XX y XXI*, Barcelona, Península, 2004, 264-276.
- Vila-Matas, E., *Hijos sin hijos*, Barcelona, Anagrama, 1993.

THE TRANSLATOR'S ROLE OF MEDIATOR BETWEEN CULTURES¹

Abstract: *In the long history of the translation activity, which may be deemed to have originated in the story of the Babel Tower, translators have been assigned many roles. However, emphasis has mostly been placed on the image of the translator as a traveller between worlds, a mediator between the familiarity of the target culture and the otherness of the source. Relying on translations from Romanian and Anglo-American modernist poets who undertook translating tasks, this paper intends to analyse the implications of translation seen as a form of cultural mediation.*

Keywords: *translator, mediation, intercultural awareness.*

The part played by translation in the history of human civilisation is a topic that has generated heated debate and has opened new interpretation and research avenues. The problem receives even more consideration nowadays, due to the social, economic and cultural implications of globalisation, which emphasise the antagonism between the preservation of traditions and the ideal of global unity. In this context, the role of translators has become increasingly important, especially given the fact that minor/peripheral cultures and groups are baldly trying to make their voices heard and challenge the position of hegemonic cultures more than ever.

The translator's role as cultural mediator has been acknowledged ever since Cicero and St. Augustine. But this position of power that allows him to influence the image of a different cultural space through translation entails a huge ethical responsibility. This is mainly due to the fact that the translator can manipulate the image of one culture/author/work as reflected in the target culture.

The various theoretical approaches to translation, from the linguistic or discursive to the cultural one, have all admitted this role of the translator as a mediator, whether to a higher or lesser extent. Obviously, the latest trend that imposed this image of the translator is the cultural turn, which suggests that the translator should possess more than mere linguistic knowledge; he should be culturally proficient as well: "Since languages express cultures, translators should be bicultural, not bilingual" (Bassnett, Lefevere, 1990: 5). From a figure relegated a second plane as compared to the product of his work, the translator has acquired thus a position of power. This position has constantly been reinforced by a heightened awareness of the translator's role as interpreter and mediator between the two cultural systems interacting within the translation process.

Since it is culture bound, translation (or more likely the interpretation and relocation of one culture through translation) is deeply influenced by a multitude of factors. They include the power structures existing in the target context which dictate the norms of translation, but also the intricate relations between source and target cultures. Therefore, the requirements that the translator has to meet go beyond linguistic proficiency. A new

¹Bîrsanu Roxana, Ciobanu Mihaela, Romanian-American University, roxanabirsanu25@yahoo.com, ciobanu_mihaela78@yahoo.com

dimension is added: intercultural awareness. Familiarity with the two cultures dictates not only the translation decisions, but also the degree of acceptability of the source text in the target system. The wider the cultural gap between the two systems, the more strenuous the translator's effort to bridge it and build up a common ground of understanding and acceptance. That is precisely why Paul Ricoeur (2006: 4) considers that the translator's role of mediator is "uncomfortable" - namely because he has to reconcile two parties, each with its own cultural and linguistic peculiarities:

Two partners are connected through the act of translating, the foreign – a term that covers the work, the author, his language – and the reader, recipient of the translated work. And, between the two, the translator who passes on the whole message, who has it go from one idiom to another.

Starting from this position that allows the mediation of the encounter between the homeliness of the target system and the foreignness of the source culture, descriptivists assigned the translator a social function as well. This entails not only being familiar with the set of norms and habits that govern the target culture and dictate the acceptance of the manifestation of a foreign event. It also involves considerable responsibility, since the translator's skills of negotiating differences between the two systems determine the successful reception of a foreign text. As Toury (1995: 53) puts it,

Translation activities should rather be regarded as having cultural significance. Consequently, "translatorship" amounts first and foremost to being able to *play a social role*, i.e. to fulfill a function allotted by a community [...] in a way which is deemed appropriate in its own terms of reference.

Translators should be fully aware of cultural differences and try to mediate them in a manner which is not detrimental to either of the two interacting cultures. The task of the translator is all the more difficult, since he has to immerse in both cultures, with their different and sometimes divergent perspectives on the world, and find a common ground for communication. Hatim and Mason (1990: 233) claim that:

Most obviously, the translator has not only a bilingual ability but also a bi-cultural vision. Translators mediate between cultures (including ideologies, moral systems and socio-political structures), seeking to overcome those incompatibilities which stand in the way of transfer of meaning. What has value as a sign in one cultural community may be devoid of significance in another and it is the translator who is uniquely placed to identify the disparity and seek to resolve it.

This goal of perfect objectivity and understanding is at times only a desideratum, because, as Lefevere suggests, any rewriting involves a certain degree of manipulation. And translation, as one of the most powerful forms of rewriting, is no exception to the rule. "The translator can artificially create the reception context of a given text. He can be the authority who manipulates the culture, politics, literature and their acceptance (or lack thereof) in the target culture" (Alvarez, Vidal, 1996: 2). Consequently, the translator is much more than a mere agent of transfer; he is the facilitator of cultural exchanges who imposes on the translated text his own personal experiences, reading habits and vision of the world. Nonetheless, constantly bearing in mind his position of being in between, the translator should at least try to carry meaning across with a minimum of objectivity, since "ideological

nuances, cultural predispositions and so on in the source text have to be relayed untainted by the translator's own vision of reality" (Hatim, Mason, *op. cit.*: 224).

Throughout history, translators have negotiated differences in accordance with or by undermining the mainstream ideology, poetics or translation policy dominant at the translation production moment. They have also considered the general tendency of the target culture towards domestication (producing what Venuti calls "fluent translations") or foreignization. Venuti traces this dichotomy domestication-foreignization back to Schleiermacher. The German philosopher stated that, in the former case, the translator "leaves the reader in peace as much as possible and moves the author towards him" (Schleiermacher, 1813/1992: 149). In this case, the translator indulges in the readers' narcissistic wishes of reflecting their own system of values, beliefs and customs onto a foreign one. This strategy aims to diminish the foreignness of the other culture as much as possible, tending to appropriate it and making it mimic the principles of the target culture. An extreme example of such domesticating orientations is represented by the 17th century French "belles infidèles". According to Venuti (1995), this procedure is largely applied by the Anglo-American culture in its rendering of literatures belonging to cultures which it considers "minor".

The foreignizing tendency "leaves the author in peace as much as possible and moves the reader toward him" (Schleiermacher, *op. cit.*: 149). It is what Pound did with most of his translations from Chinese mediaeval poetry or the Provençal troubadours. In this case, the translator faces readers with a perspective which emphasises the strangeness of the source culture/text, challenging their comfortable reading habits. Sometimes, this orientation even entails breaking traditional patterns of expression and conventions that rule the target cultural and linguistic system.

In either of these situations, the translator makes a choice which is influenced by the above-mentioned external (politics, ideology, patronage) and internal (personal experience) factors. This decision also brings to the fore the issue of the translator's visibility. When adopting a domesticating orientation, he opts for self-effacement, since the translation tends to read as an original. This means that he is mostly concerned with the acceptability of the translated text in the target culture and he adopts strategies to conform with the conventions predominant there. In foreignizing translations, the translator makes his presence visible right from the outset, in the selection of the text to be translated, which most often does not comply with the already established translation agenda of the target culture.

The ideology of a given system dictates the translator's behaviour. It interferes not only with the selection of the work to be translated, but also with the translator's strategies and techniques. In these situations, the translator is what might be called an indirect manipulator, since he interferes with the text under the influence of patronage, with its ideology. In this case, given that the aim of patronage influence is to maintain the stability of the system, the translator has to resort to strategies that bring the source text in line with target values and norms. Thus, the target text becomes sometimes a distorted image of the original work, especially when there is a considerable clash between the values of the two interacting systems.

At times, the translator may opt to oppose the governing ideological system. It is the case of Lucian Blaga's translation from T.S. Eliot's religious poetry, namely *Journey of the Magi*. There are several reasons for which Blaga's choice may be considered a form of resistance. First of all, in the fifties, when Blaga translated Eliot's poem, in the Romanian literary system the canon was set by Soviet literature, which was imposed both as the main source for translation and as a model for original works. Anglo-American culture was rejected by the regime then in power, since they considered it a threat to the new social and political structures they were striving to build in Romania. Moreover, Blaga selected a religious poem, being well known that the Communist ideology strongly opposed any manifestations that reflected spiritual or religious preoccupations. Blaga's selection of this text to translate finally proved beneficial to both parties involved in the process. On the one hand, it helped him express a subtle opposition to the governing political forces and contributed to his actual survival (since after 1946, the Communist party censored his original work, because he had refused to write any propaganda texts. Consequently, for a period, he was not allowed to publish anything else except for translations). On the other hand, although Romanian readers were familiar with Eliot's work, they were not aware that he was also a gifted religious poet, which they discovered due to Blaga's translation. In this particular case, the translator had a clear role of facilitator, familiarising the target readership with a certain less known aspect of an author's work.

Another significant factor that impacts the translator's role of mediator is the dominant poetics of the time of the translation. Mainstream poetics dictates not only the selection of the works to be translated into the target language, but also the source literature. Sometimes, a certain source literature is given almost exclusive priority as compared to other possible alternatives. This usually happens when the target literary system is in need of rejuvenation or new models and the source literature is believed to possess the canons and techniques that could fill in such a void. This was the case of Soviet literature translated into Romanian in the fifties.

In this case as well, the translator has a choice. He may rally with the governing poetics of his time and translate only the literature or titles imposed by it or he may opt to go against it, being loyal to his own literary tastes and convictions and proposing titles that he thinks may benefit the target system to the same extent. Obviously, in this latter case, he is aware that the reception of his translation would not have the expected echo.

A telling example in this respect is Ion Pillat's translating agenda. Pillat had a vast translating activity; the authors he rendered into Romanian range from German classics to French symbolists and representatives of Spanish, Italian, British and American poetry. When he chose the Anglo-American modernists in particular, Pillat went against the mainstream poetics of his time, which favoured French literature to an almost exclusive extent. A visionary, he opted thus for the strategy of foreignization, understood here not as a mechanism to clearly indicate the alterity of the foreign text, but as the selection of a text/author which "challenges the contemporary canon of foreign literature in the target language" (Venuti, 1995: 148).

Pillat was aware of the risks entailed by his embarking on the task of translating Anglo-American modernists. Indeed, his translations from the poetry of this part of the world did not enjoy any critical reception in the epoch. One potential reason for this neglect

could be the position held by translations from Anglo-American literature in the Romanian literary system. In the thirties, when Pillat wrote his translations, works belonging to the English-speaking world held a marginal position as compared to those from French. English literature was ignored as a potential source of influence, a position that was held by the French and, to a lesser extent, the German one.

As can be noticed, one of the central issues to be considered by translators is how to approach and render otherness in the target culture. At a more general level, it involves a confrontation between what the target culture assumes the Other to be and what/how the Other actually is. This involves a massive effort of induction into the other culture. It requires huge amounts of work, willingness, tolerance, and, even if there is awareness of this difficult task, the stubbornness of never giving up.

The representation of the Other follows various patterns. Translations are a useful barometer of the web of connections and relations a given culture maintains with other nations, both synchronically and diachronically, but also from political and social standpoints. At times, translations go along the lines of contact between the target culture with other foreign ones. It was the case of Romanian translations at the beginning of the twentieth century, which followed to a significant extent the map of contacts maintained by Romanians with other cultures. Thus, French literature was the preferred source of translation in the epoch, given that the French social, literary and even legal systems were a great inspiration to the Romanian nation. It was followed by German literature and, to a lesser extent, the Anglo-American, which was later truly discovered by Romanians.

Other times, translations present the Other as a very exotic alternative to what the target readership is accustomed to. It is the case of Anglo-American modernists' translation of Asian poetry, especially Chinese, whose main promoter was Ezra Pound. In 1915, Pound published *Cathay*, a selection of 14 poems translated from Chinese. The volume was a complete break away from the then existing American poetics. Although his main aim in translating Chinese poetry was to present American readers with a different vision of the world, he was also trying to indicate to what degree the perspective on life of English-speaking communities could see itself mirrored into that of such a culturally distant society (Bîrsanu, 2009: 128). He was thus striving not so much to shock his readership by imposing them a completely alien culture, but to encourage it to detect traces of sameness in otherness.

The main purpose of any translating endeavour is to set a common ground of understanding between the two linguistic and cultural communities involved in the process. The success or failure of such an effort is highly dependent upon the translation context, but also upon the translator's abilities (cultural knowledge, linguistic proficiency, intercultural skills) and his awareness of the responsibility he has as a mediator. Although at times this position may seem uncomfortable because, in fact, he strives to serve two masters, he always has to bear in mind that the outcome of his activity has to benefit both parties involved if he wants his efforts to be deemed ethical and fulfil their purpose.

References

Alvarez, R. & Vidal Claramonte, M. C-A, "Translating: A Political Act", in Alvarez & Vidal Claramonte (eds.), *Translation, Power, Subversion*, Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1996, 2-23

Bassnett, S. & Lefevere, A., "Introduction: Proust's Grandmother and the Thousand and One Nights: The 'Cultural Turn'", in Bassnett & Lefevere (eds), *Translation, History and Culture*, London & New York: Pinter, 1990, 1-14

Birsanu, R., "The Image of the Other in Ezra Pound's Translations", 2009, *Synergy*, Volume 5, Number 1, 122-131

Blaga, Lucian (translator), *Drumul magilor* in *Din lirica engleză*, București: Editura Univers, 1970

Hatim, B. & Mason, I., *Discourse and the Translator*, Longman, London & New York, 1990

Pound, Ezra, *Cathay*, Elkin Mathews, 1915

Ricoeur, P., *On Translation*, Routledge, London & New York, 2006

Toury, G., *Descriptive Translation Studies and Beyond*, John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam & Philadelphia, 1995

Venuti, L., *The Translator's Invisibility*, Routledge, London, 1995.

LA CREATIVITE LEXICALE. REMARQUES SUR LA CONVERSION DE L'ADJECTIF EN ROUMAIN ET EN FRANÇAIS¹

Abstract: *In terms of speech (the activity of realizing the language), vocabulary is the area that best reflects the history of language and of the linguistic community. Linguistic changes represent the complex process of diversity that operates in the language unit. If related languages, such as Romanian and French, knowledge of words and vocabulary enrichment procedures are particularly important in explaining the evolution of languages and their further development. Based on these principles, this study addresses one of the main processes of formation of words, conversion.*

Keywords: *contextual analysis, contrastive analysis, conversion.*

1. Le concept de créativité lexicale

Le renouvellement d'une langue se fonde sur le processus général de changement linguistique qui se manifeste au niveau phonétique, dans le système grammatical et dans le domaine lexical (Guilbert, 1975: 26 – 31). Si on admet que la fonction communicative est „la fonction fondamentale de la langue” (Oprea, 2007: 83; GALR, 2008: 5), faut-il reconnaître que le lexique est le niveau le plus important pour la communication et que le mot (le signe linguistique qui réunit le *signifiant* et le *signifié*², appartient à une catégorie grammaticale) s'impose en tant qu'élément qui assure la stabilité et la continuité d'une langue et en tant que produit des innovations.

En prenant pour fil directeur la théorie de Coșeriu qui opère une distinction entre l'*architecture* et la *structure* de la langue et introduit un nouveau concept « le niveau de *type* linguistique », un niveau supérieur celui du *système* qui se présente dans une langue comme: « *type, système, norme* et *parole* » (Coșeriu, 1994: 49), on envisage, la *créativité lexicale* (la création de nouvelles unités lexicales) comme un fait linguistique conçu par rapport à la compétence linguistique³ et à l'altérité.⁴ Ainsi, il est nécessaire d'étudier la créativité lexicale liée à la norme linguistique (D.Ș.L., 2005: 350 – 352) et à l'usage.

¹ Liliana Iuliana Sasu, Université « Ștefan cel Mare » de Suceava, liliana.craciun@ymail.com

² Ces concepts ont été introduits par F. de Saussure: le *signifiant* représente l'image acoustique ou graphique et le *signifié* qui est le concept de l'univers sémantique. (F. de Saussure, 1998: 86).

³ Noam Chomsky, aussi comme W. von Humboldt, met en évidence les possibilités créatrices de la langue, mais il apporte une nouvelle idée, celle d'élaborer une *grammaire transformationnelle* pour expliquer la *compétence linguistique*. (Frâncu, 1999: 13; 74 – 82). Dans le domaine lexical, en particulier, Guilbert parle d'une *compétence lexicale* qui « plus que la compétence grammaticale, est en effet diversifiée chez les individus d'une même communauté, et chez le même individu, aux différentes étapes de sa vie ». (Guilbert, 1975: 31).

⁴ La langue appartient dans la même mesure et aux autres, « et à chaque individu se représente avec cette dimension de l'altérité: appartenir et aux autres, à la communauté, au peuple, à un certain groupe social ». (Coșeriu, 2004: 38).

Dans cette vision nous nous proposons une contribution aux recherches consacrées à la néologie lexicale, en abordant la conversion, considérée, traditionnellement un moyen interne principale d'enrichir le vocabulaire, à côté de la dérivation et de la composition. À cette fin, nous avons étudié de manière comparative des types de conversion de l'adjectif dans le roumain et dans le français.

2. La conversion

« Injustement négligée au moins au niveau lexicographique » (Moroianu, 2006: 9), la problématique de la transposition catégorielle sans changement de forme a été réintégrée au champ d'étude de la lexicologie par de différentes recherches, notamment celles d'Adriana Stoichițoiu-Ichim (*Creativitate lexicală în româna actuală*, 2006: 231 – 317), celles de Raluca Brăescu (*Observații asupra substantivizării adjectivului în limba română actuală*, 2009: 75 – 94), celles de Gabriela Pană Dindelegan (*Aspecte ale substantivizării în româna actuală. Forme de manifestare a substantivizării adjectivului*, 2003: 23-39).

Selon la nature des changements se distinguent comme principales types de conversion: la substantivation, l'adjectivation, l'adverbialisation.

Pour faire une démonstration qu' « une langue vivante, malgré le changement qui travaille constamment les assises du système, ne cesse jamais de fonctionner et d'assurer la communication entre les différentes générations de locuteurs de la communauté » (Guilbert, *op. cit.*: 19), nous constatons d'abord que la structure lexico-grammaticale des mots hérités du latin par le roumain et le français intéresse non seulement l'évolution interne de la dérivation et de la composition, mais aussi bien celle de la conversion. Dans cette perspective, quelques références sur la créativité lexicale par conversion dans le latin semblent nécessaires pour expliquer le modèle créateur qui se retrouve dans les langues romanes.

2.1. Substantivation de l'adjectif

Une des manifestations de la conversion que nous aborderons est la *substantivation de l'adjectif*, procédé très ancien et très productif (sa production est toujours actuelle).

Ce processus se réalise par des mécanismes exclusivement grammaticaux, ayant des conséquences sémantiques.

Dans le latin, certains adjectifs appartenant au syntagme nominal ont été substantivés par l'ellipse du nom déterminé, en prenant le sens qui correspondait à l'entière construction. Comme a montré Vittorio Tantucci ce procédé apparaît: (1) à des adjectifs qui permettent à intuitionner facilement le nom régent: *dextra, laeva* (s. *manus, pars*) « droite, gauche (s. la main, le côté) »; *hiberna, aestiva* (s. *castra*) « hibernale, estival (s. campement) »; (2) à des certains adjectifs (ou adjectifs dérivés du participe) caractérisés par le trait sémantique [+ Humain]: *amicus, amica* « l'ami, l'amie »; *adversarius, adversaria* « l'adversaire »; *sponsus, sponsa* « l'époux, l'épouse »; (3) à des certains adjectifs masculins au pluriel, qui indiquent une catégorie de personnes: *divites* « les riches »; *pauperes* « les pauvres »; *docti* « les doctes »; *indocti* « les ignorants »; (4) à des certains adjectifs neutres qui, grâce à la transformation opérée fonctionnent comme des noms abstraits, parfois

concrets (le type le plus fréquent et important): (4.a.) au singulier: *iustum* « le juste, la justice »; *honestum* « l'honnête »; *bonum* « le bon »; *malum* « le mal »; *utile* « l'utile »; (4.b.) au pluriel: *mala* « les maux »; *honesti* « les honnêtes » etc. (cf. Tantucci, 1986: 51 – 52).

L'héritage de certains substantifs formés selon ce mécanisme, comme:

- dans le roumain: *lemnar*, s.m. (pl. *lemnari*) « menuisier », nom d'agent, < lat. *lignarius*, -um, s.m., sg., et *lemnar*, s.n. (pl. *lemnare*) « tronc en bois employé comme support pour fendre du bois », nom d'instrument, < lat. *lignarium*, s.n., sg., substantivations de l'adj. *lignarius*, -um; *toartă*, s.f. (pl. *toarte*), « anse » < lat. *torta*, s.f., sg., substantivation de l'adj. *tortus*, -a, -um (cf. Moroianu, 2006: 6. Voir et d'autres exemples: Marius Sala, 2006: 71; Sorin Stati, 1964: 23 – 26; 169);
- dans le français: *fontaine*, s.f. < lat. *fontana*, s.f., sg., substantivation de l'adj. *fontanus*; *sentier*, s.m. < lat. *semitarius*, s.m., sg., substantivation de l'adj. *semitarius*; *semaine*, s.f. < lat. *septimana*, s.f., sg., substantivation de l'adj. *septimanus* (cf. DCLF, 2005)

a été enrichi au cours du déroulement historique de chaque langue. Par exemple,¹ ont servi de base à une substantivation:

a) certains adjectifs issus du latin:

- dans le roumain: *adânc*, -ă, adj. « profond » (< lat. *aduncus*, -a, -um) > *adânc* (pl. *adâncuri*), s.n. « fond; abîme »; *alb*, -ă, adj. « blanc, blanche » (< lat. *albus*, -a, -um) > *alb*, s.n. « 1. couleur blanche; 2. partie blanche (de certaines choses) » // s.m., f. « un homme, une femme appartenant à un groupe génétique caractérisé par une faible pigmentation »; *amar*, -ă, adj. « amer, -ère » (< lat. *amarus*, -a, -um) > *amar* (pl. *amaruri*), s.n. « ce qui est amer; amertume »;
- dans le français: *beau*, *belle*, adj. (< lat. *bellus*, -a, -um) > *beau*, s.m. « 1. ce qui fait éprouver une émotion esthétique (sentiment d'admiration); 2. (sens collectif) les choses de bonne qualité » // s.m, f. « 1. un vieillard qui, par sa mine soignée, cherche à faire illusion sur son âge; 2. une femme qui a de la beauté, de l'agrément » // s.f. *belle* « partie qui doit départager deux joueurs qui sont à l'égalité »; *doux*, *douce*, adj. (< lat. *dulcis*, -e) > *doux*, s.m. « ce qui est doux; douceur » // *doux*, *douce*, s. m., f. « (personnes) les débonnaires; (terme d'affection) son amie, sa fiancée »;

b) certains adjectifs créés dans l'intérieur de la langue:

- roumaine: *ales*, -easă, adj. « choisi, -ie » > *alesul*, *aleasa*, s.m., f. « la personne aimée »; *iubit*, -ă, adj. « aimé, -ée » > *iubit*, *iubită*, s.m., f. „1. personne qui éprouve de l'amour pour qqn.; 2. personne aimée »; *inceput*, « initial » adj. > *inceput* (pl. *inceputuri*), s.n. « 1. action d'initialiser; 2. le moment initial, le point de départ; la partie initiale d'une chose; 3. (sens figuré) fondement, principe »; *înțeleș*, adj. « compris » > *înțeleș* (pl. *înțeleșuri*), s.n. « 1. sens, signification; 2. valeur »;

¹ Les exemples pour le roumain sont extraits du NDULR, 2008, et pour le français sont extraits du DCLF, 2005.

- française: *capitale*, adj. (du syntagme *ville capitale*) > *capitale*, s.f. « ville qui occupe le premier rang dans un État, une province et qui est le siège du gouvernement »; *chéri*, -ie > *chéri* s.m., f. « 1. personne aimée; 2. (apellatif) terme d'affection entre intimes, supposant des relations amoureuses ou érotiques »; *égalitaire*, adj. > *égalitaire* s.m., f. « un partisan de l'égalité »;

c) certains adjectifs empruntés:

- dans le roumain: *bogat*, -ă, adj. (du sl.) « riche » > *bogat*, *bogată*, s.m., f. « personne qui possède des biens, de l'argent en abondance »; *bolnav*, -ă, adj. (du bg.) « malade » > *bolnav*, *bolnavă*, s.m., f. « personne malade »; *calic*, -ă, adj. (din ucr.) « pauvre » > *calic*, *calică*, s.m., f. « 1. personne qui manque du nécessaire, qui est dans le besoin ou dans la misère; 2. personne avare; 3. homme sans caractère »; *drag*, -ă, adj. (din sl.) « cher, chère; aimé, -ée » > *drag*, *dragă*, s.m., f. « personne qui éprouve de l'amour pour qq. iubește pe alta de sex opus » // *drag*, s.n. « l'amour »;
- dans le français: *arbitraire*, adj. (du lat.) > *arbitraire*, s. m. 1. « caractère de ce qui est arbitraire, soumis au libre arbitre et (couramment) à la fantaisie de qq. »; 2. caractère, actes d'un gouvernement arbitraire; autoritarisme; 3. (terme linguistique) *l'arbitraire du signe linguistique*, son caractère immotivé »; *ecclésiastique*, adj. (du lat.) > *ecclésiastique*, s.m. « membre d'un clergé ».

2.2. Adverbialisation de l'adjectif

Un autre type de créativité lexicale est l'adverbialisation de l'adjectif qui fonctionne en vertu de l'approche entre l'adjectif et l'adverbe, tous les deux étant « prédicats logiques » d'appréciation / d'évaluation (l'adjectif évaluatif / qualificatif est « prédicat logique de premier rang » avec un actant (argument) nominal (*une voix forte*) et l'adverbe d'évaluation est « prédicat logique de second rang » qui inclut comme argument un autre prédicat (*parle forte*)) (cf. Pană Dindelegan, 2003: 183 – 186).

Ce procédé de la conversion (l'utilisation de la forme du nominatif-accusatif de l'adjectif comme adverbe), apparu dans l'époque ancienne du latin, a été répandu largement à travers l'histoire de la langue et continue être utilisé dans les langues romanes (cf. ILR, 1965: 202), comme le prouvent les exemples:

- du roumain: (*se comportă*) *cuviincios* « (se comporte) décent »; (*se întâlnește*) *des* « (se rencontre) souvent »; (*vorbește*) *calm*; *disprețuitor*; *liniștit*; *natural* « (parle) calme; arrogant; tranquille; naturel » etc;
- du français: (*il fait*) *bon* (*dormir*); (*vole*) *bas*; *filer doux* (locution); (*travailler*) *dur*; (*sauter*) *haut* etc.

On notera que le processus de transformation de l'adjectif en adverbe entraîne des changements morphosyntaxique qui se manifestent par la disparition de la flexion et l'intégration du mot dans le contexte diagnostique de l'adverbe.

Du point de vue sémantique, les adverbes formés selon cette modalité de construction conserve les traits sémiqes de l'adjectif-base. On remarquera que, dans le cas quand l'adjectif-base est subjectif (cf. Maingueneau, 2005: 153 – 160), l'adverbe acquiert une valeur stylistique.

En ce qui concerne la productivité de ce type de conversion dans les langues comparées, on constate que dans le roumain a une plus grande extension que dans le français, différence qu'on peut expliquer par la préférence de la langue française pour utiliser en communication les adverbes créés par dérivation avec le suffixe *-ment*. Selon L. Guilbert « ce procédé de transformation a, cependant, retrouvé un regain de vigueur dans la langue publicitaire où la forme non suffixée semble répondre à une forme d'expression plus directe et plus évocatrice. » (cf. Guilbert, *op.cit.*: 78).

3. Analyse du corpus

Pour interpréter les procédés de la conversion mis en discussion comme une nécessité de l'évolutin de la langue et comme une action consciente de l'individu pour communiquer tous les produits de la pensée, nous avons choisi d'analyser quelques exemples extraits du volume *Contes* de Charles Perrault (Editions Larousse Librairie, 1939), traduction réalisée par Teodora Popa (Bucarest, 1968).

3.1. Formes de la substantivation de l'adjectif

3.1.1. Substantivation de l'adjectif par moyens morphosyntaxiques

En vertu de son statut de *classificateur du substantif* (cf. Pană Dindelegan, 2002: 36 – 40; GBLR, 2010: 93) l'article est utilisé très souvent pour substantiver un adjectif. Par exemple:

- *l'emploi de l'article défini*: (a) rom. « să poată drege [...] răul »; fr. « de pouvoir réparer [...] le mal »; (b) rom. « iată-i și pe *voinicii* noștri »; fr. « les voilà, dit-il, nos *gaillards* »; (c) rom. « *Bătrâna* își închipui că o disprețuia »; fr. « *La vieille* crut qu'on la méprisait »;
- *l'emploi de l'article indéfini*: (d) rom. « se duse să moară într-*un adânc* de pădure »; fr. « alla mourir *au coin* d'un bois »; (e) rom. « A fost odată o *văduvă* care avea două fete »; fr. « Il était une foi *une veuve* qui avait deux filles »;

Pour certaines adjectifs substantivés, la conversion se réalise par des autres déterminants. Par exemple:

- *l'emploi du pronom « semiindependent »* (cf. GALR, 2008: 175; GBLR, 2010: 86; 126 - 130) *semi-indépendant*: (f) rom. « *cel mic* nu luă decât motanul »; fr. « *le plus jeune* n'eut que le chat »; (g) rom. « să contemple neasemuita frumusețe a *necunoscutei* »; fr. « à contempler les grandes beautés de *cette inconnue* »;
- *l'emploi de l'adjectif indéfini*: (h) rom. « c-aș fi *vreun mincinos* »; fr. « que je sois *un affronteur* »; (i) rom. « să-i cășuneze *vreun rău* »; fr. « qu'elle pourrait donner *quelque fâcheux* ».

Une série assez restreinte de substantifs est construite, en roumain, par l'association d'un adjectif avec la désinence de pluriel *-uri*: (j) rom. « rămase stăpână pe toate *bunurile* lui »; fr. « demeura maîtresse de tous ses *biens* »;

¹ En français, le processus de substantivation (*des biens*) se réalise par l'adverbe *bien* (issu du lat. *bene*, adv. correspondant à *bonus* « bon »).

En fin, un autre moyen d'obtenir un substantif à partir d'un adjectif est réalisé par la transformation d'un syntagme nominal (NOM + ADJECTIF) en vocatif, en éliminant le substantif: (k) rom. « Torc, *drăguța* mea »; fr. « Je file, ma belle enfant ». En ce cas, la conversion est marquée par les désinences du vocatif.

Du point de vue morphosyntaxique, ces adjectifs fonctionnent comme tout le substantif acquérant les catégories grammaticales de genre, de nombre et de cas.

Ils s'intègrent dans une catégorie de genre, dans le roumain: masculins (ex.: (a) *răul*; (i) (*vreun*) *rău*; (b) (*pe*) *voinicii*; (f) (*cel*) *mic*; (h) (*vreun*) *mincinos*), féminins (ex.: (c) *bătrâna*; (e) *o văduvă*; (g) *necunoscutei*) et neutres (ex.: (d) *un adânc*) et dans le français: masculins (ex.: (a) *le mal*; (b) (*nos*) *gaillards*; (f) *le plus jeune*; (i) (*quelque*) *fâcheux*) et féminins (ex.: (c) *la vieille*; (e) *une veuve*; (g) (*cette*) *inconnue*).

La flexion est marquée par les terminaisons et les désinences, selon le nombre et le cas: (ex.: (a) *răul* « *le mal* »; (i) (*vreun*) *rău* (*quelque*) *fâcheux*, sg., Ac.; (b) (*pe*) *voinicii* « *gaillards* », pl., Ac.; (c) *bătrâna* « *la vieille* », sg., N.; (d) *un adânc* « *au coin* » (en français, s. proprement dit, sg., Ac.; (e) *o văduvă* « *une veuve* », sg., N.; (f) (*cel*) *mic* « *le plus jeune* », sg., N.; (g) (*a*) *necunoscutei* « *cette inconnue* », sg., G.; (h) (*vreun*) *mincinos* « *un affronteur* » (en français, s. proprement dit, sg., Ac.); (j) *bunurile* « *biens* », pl., Ac.; (k) *drăguța* « *belle* »).

Sur le plan syntaxique, on identifie les adjectifs substantivés grâce à la propriété qu'ils acquièrent de pouvoir être placés dans les positions du substantif.

Le changement de la catégorie grammaticale implique d'importants mutations sémantiques. Quand l'adjectif substantivé est formé à partir d'un syntagme nominal, d'où a été éliminé le substantif, son signification inclut les traits sémiques de l'adjectif-base: (ex.: (c) *bătrâna* « *la vieille* », défini sémique: « personne » + « féminine » + « avancée en âge », exprime une appréciation, en insistant sur la vieillesse d'une femme, le mot ayant dans ce contexte « une valeur un peu méprisante ou condescendante » (cf. DCLF, vol. IV, 2005: 1904); (f) (*cel*) *mic* « *le plus jeune* », défini: « personne » + « masculin » + « peu avancé en âge », se réfère à une personne moins âgé que ses frères; (e) *o văduvă* « *une veuve* » et (g) (*a*) *necunoscutei* « (*de cette*) *inconnue*; (k) *drăguța* « *belle* » peuvent être analysés par la même manière).

Certains adjectifs qualificatifs substantivés sont employés pour désigner des types d'êtres humains: (b) (*pe*) *voinicii* « *gaillards* »; (h) (*vreun*) *mincinos* « *un affronteur* ».

Une série d'adjectifs subjectifs donne naissance à une catégorie particulière de substantifs. Il s'agit de ceux qui ont comme base un adjectif subjectif. Ainsi, dans les exemples (d), (i) et (j), les substantifs: *un adânc*; (*vreun*) *rău* « (*quelque*) *fâcheux* » et *bunurile* sont définis par l'intermédiaire d'un référent: (d) *pădure* « *bois* » et (i) *eveniment* « *événement* »; (j) *bani*, *proprietăți* « *argents*, *propriétés* ». Le résultat de cette opération est la mutation sémantique: l'abstraction exprimée par l'adjectif-base subit un processus de concrétisation quand fonctionne comme substantif.

Nous précisons que l'exemple (d) démontre que dans la traduction on peut choisir le moyen qui semble le plus convenable pour exprimer une notion.

3.1.2. Substantivation de l'adjectif par moyens syntaxiques

Pour expliquer les mécanismes de la conversion, il convient de souligner qu'il existe des situations dans lesquelles les indices morphologiques manquent et la substantivation de l'adjectif se produit seulement par des moyens syntaxiques.

Considérons les exemples suivants: rom. « să nu fie tulburată *de curioși* »; fr. « n'eût rien à craindre *des curieux* ».

Pour présenter le mot (*de*) *curioși* « *des curieux* » construit par conversion nous ne disposons pas d'un déterminant. Ici le passage de l'adjectif au substantif s'inscrit dans un processus syntaxique. L'association *préposition (de) + certains adjectifs situés dans la position de sujet ou complément d'objet direct* a comme résultat la substantivation de l'adjectif.

Aussi comme tous les adjectifs substantivés, (*de*) *curioși* « *des curieux* » présente des traits morphosyntaxiques spécifiques au substantif (masc., pl., Ac.).

Ce qui frappe, c'est, qu'en général, le mécanisme discuté peut être appliqué aux adjectifs subjectifs qui sont caractérisés sémantiquement par les traits: « personne » + « évaluation négative » + « en ce qui concerne une qualité ».

La perspective comparative abordée sur les procédés de la substantivation de l'adjectif, même si sommaire, met en évidence le fait que ce type de conversation s'inscrit dans le champ des similitudes entre le roumain et le français.

Au présent la substantivation de l'adjectif est considéré la plus importante forme de manifestation de la conversion.

4.2. Formes de l'adverbialisation de l'adjectif

Dans le roumain les adjectifs adverbialisés sont nombreuses. Nous en donnerons quelques illustrations par la confrontation des contextes suivants: (a) rom. « spuse *grosolan* trufașa față »; fr. « lui dit cette brutale orgueilleuse »; (b) rom. « în afară de o față *prost* îmbrăcată »; fr. « qu'une jeune fille *fort mal* vetue »; (c) rom. « arătau *destul de limpede* că adormiseră »; fr. « montraient *assez* qu'ils s'étaient endormis en buvant »; (d) rom. « sforăiau *zdravăn* »; fr. « ronflant *de leur mieux* ».

Les adverbes: (a) *grosolan*; (c) *limpede*; (d) *zdravăn* apparaissent comme des innovations lexicales spécifiques pour la traduction roumaine. On voit que pour exprimer la même réalité objective, l'auteur français préfère d'autres moyens lexicales. La seule concordance qu'on signale se trouve dans l'exemple (b): *prost* (îmbăcată) « *fort mal* (vetue) ».

Ce type de conversion s'analyse en tenant compte des transformations morphosyntaxiques subies par les adjectifs adverbialisés: l'incompatibilité avec les catégories grammaticales de genre, nombre, cas, détermination; la seule catégorie qui est commune avec l'adjectif-base est l'intensité (ex. rom. (c); fr. (b)); fonctionne comme prédicat logique étant en relation syntaxique avec « un autre prédicat » (*supra*, 2.2.).

Sémantiquement, l'adverbe construit par la conversion conserve les traits de la qualité exprimée par l'adjectif-base, mais il existe des cas quand par l'utilisation adverbiale la qualité est augmentée par divers moyens extralinguistiques.

Conclusions

La créativité lexicale est un domaine non seulement très intéressant, mais très important autant pour la pratique de la langue que pour le développement de différentes méthodes d'analyse linguistique, parce que les transformations de la langue entraînent tous les niveaux de la langue.

Sur la base des faits présentés on peut conclure que pour connaître et comprendre la dynamique du langage, on doit étudier le changement linguistique sous tous ses aspects et que l'analyse contrastive est une méthode efficiente pour mettre en évidence des traits universels pour tous les langues et le caractère particulier d'une certaine langue.

Références

- Bidu-Vrănceanu, A., Călărășu C. et alii, *Dicționar de științe ale limbii* (D.Ș.L.), Nemira, București, 2009
- Brăescu, R., *Observații asupra substantivizării adjectivului în limba română actuală*, în Pană Dindelegan, G., (ed.), *Dinamica limbii române actuale. Aspecte gramaticale și discursive*, Editura Academiei Române, București, 2009
- Coșeriu, E., *Prelegeri și conferințe (1992 – 1993)*, Iași, 1994
- Coșeriu, E., *Teoria limbajului și lingvistica generală. Cinci studii*, Editura Enciclopedică, București, 2004
- Frâncu, C., *Curenți și tendințe în lingvistica secolului nostru*, Demiurg, Iași, 1999
- Gramatica de bază a limbii române* (GBLR), Pană Dindelegan, G., (coord.), Univers Enciclopedic Gold, București, 2010
- Gramatica limbii române. Cuvântul* (GALR), Guțu Romalo, V., (coord.), Editura Academiei Române, București, 2008
- Guilbert, L., *La créativité lexicale*, Librairie Larousse, Paris, 1975
- Iordan, I., Manoliu, M., *Introducere în lingvistica romanică* (ILR), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1965
- Maingueneau, D., *Linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin, Paris, 2005
- Martinet, A., *Le français sans fard*, Presses Universitaires de France, Vendôme, 1974
- Moroianu, C., *Latinitatea „ascunsă” a limbii române*, Editura Academiei Române, București, 2006
- Oprea, I., *Elemente de filozofia limbii*, Institutul European, Iași, 2007
- Pană Dindelegan, G., *Aspecte ale substantivizării în româna actuală. Forme de manifestare a substantivizării adjectivului*, în Pană Dindelegan, G., (ed.), *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, vol. al II-lea, București, Editura Universității din București, 2003
- Pană Dindelegan, G., *Elemente de gramatică. Dificultăți, controverse, noi interpretări*, Humanitas Educațional, București, 2003
- Pană Dindelegan, G., *Formații substantivale și rolul „clasificatorilor” în actualizarea lor contextuală*, în Pană Dindelegan, G., (ed.), *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, vol. al II-lea, Editura Universității din București, București, 2002
- Sala, M., *De la latină la română*, Univers Enciclopedic, București, 2006
- Saussure, F., *Curs de lingvistică generală*, Polirom, Iași, 1998
- Stati, S., *Cuvinte românești. O poveste a vorbelor*, Editura Științifică, București, 1964
- Stoichițoiu-Ichim, A., *Creativitate lexicală în româna actuală*, Editura Universității din București, București, 2006
- Tantucci, V., *Urbis et orbis lingua*, Poseidonia, Bologna, 1986

Sources

Oprea, I., Pamfil C.-G., *Noul dicționar universal al limbii române* (NDULR), Litera Internațional, București, 2008

Dictionnaire culturel en langue française, sous la direction d'Alain Rey, Le Robert, Paris, 2005

Perrault, Charles, *Contes*, Librairie LAROUSSE, Paris, 1939

Perrault, Charles, *Frumoasa din pădurea adormită, Povești. Memorii*, (traducere și tabel cronologic de Teodora Popa), Editura pentru Literatură, București, 1968

WHAT'S IN TRANSLATING IDIOMS: COMPENSATION OR IMAGINATION?¹

Abstract: *The topic of this contrastive paper is to present some of the most relevant views on idioms focusing on a systematic contrastive analysis of somatic idioms that contain the lexeme “ear” both in English and Romanian. As a result, the article offers a translational analysis of the above-mentioned sub-class of idioms and of their characteristics based on Mona Baker’s theory. Also, the article argues that in case of idioms the purpose of their usage is chiefly aesthetic, the appeal is more to the imagination and the emotions they may stir and less to the intellect. The choice of words, their arrangement and patterning, their rhythm and interrelation prove that imagery may be the key-word when describing and ultimately, translating idioms.*

Keywords: *idiom; equivalence; compensation.*

It is generally acknowledged that most languages are full of idioms but an idiom in one language may have no direct equivalent in another. This means, indeed, that they are a part of the native speaker’s competence and can be problematic for learners who might use them inappropriately if associated with other fixed-expressions from their own mother tongue.

Thus, idioms are always language- and culture-specific linguistic units, used in our daily discourse and due to these two particularities they deserve to be a central aspect in the study of vocabulary. However, idioms may be analysed not only from a semantic, syntactic or lexical point of view but also from a translational perspective because they “reflect new conceptions of the world, new ways in which individuals construct mental models of the world, and new ways in which to convey their contents vividly” (Cacciari, Tabossi, 1993: ix) and thus, translating idioms from the source language into the target language may sometimes be quite difficult, as idioms are perceived as one of the most intricate elements of language in terms of their translatability. This is why a closer analysis of a class of idioms in terms of their possible translation strategies is more than welcomed given the fact that idiomatic expressions have been explored very little as far as translation studies is concerned.

Consequently, the idea of analyzing idioms from a translational point of view stems particularly from the main characteristics of idioms, namely that their meaning cannot be inferred from the meaning of each constituent of that particular idiom: how can the meaning of an idiom be transferred into another language keeping a balance between what each word means and what the whole idiom conveys?

These are the main issues that I would like to discuss in the following paper. I will present different translation strategies that may be used when translating idioms and I will provide examples as to what happens to source language idioms when translated in the target language.

¹ Mihaela Raluca Ștefan, University of Bucharest, stefanmihaelalaraluca@yahoo.com

I will try to provide a possible answer to these questions based on a brief analysis of some idioms which contain a constituent from a thematic field, namely the area comprising the parts of the body, more precisely, I will undertake a systematic contrastive analysis of the English and Romanian idioms containing the lexeme “ear”.

However, before proceeding with a translational analysis of the above mentioned sub-class of idioms, I will present the most relevant approaches on the nature of this “multi-elemental group of words”. (Bussmann, H, 1996: 216)

It is obvious that one cannot properly comment on the difficulties of translating English idioms into Romanian and thus, present the problem of no equivalence in the target language without at least a minimum theoretical framework on idioms.

As Moon R. (1998: p. 3) describes it: “idiom is an ambiguous term, used in conflicting ways”, generally included under in the class of fixed expressions. Let us examine only three definitions provided for idioms because no matter how controversial this term might be there are, certainly, common issues, which connect these very similar kinds of linguistic units.

Thus, Gairns R. and Redman S. (2005: 35) believe “an idiom is a sequence of words which operates as a single semantic unit, and like many multi-word verbs the meaning of the whole cannot be deduced from an understanding of the parts”, Rees N., (1991: 8) perceives an idiom as “a picturesque expression that is used to convey a metaphorical meaning different to its literal one” while Brock S. (1988: 38) argues that an idiom is “an accepted word or expression that almost always has a meaning different from its literal meaning”.

Even if these three definitions don’t seem to agree on the syntactic pattern that all or most idioms may have, because it is viewed as either *a sequence of words* (Gairns, Redman, *op.cit.*: 35), *a picturesque expression* (Rees, N., *op. cit.*: 8) or *an accepted word or expression* (Brock, S., *op. cit.*: 38), they emphasize the unique semantic interpretation of idioms: these distinctive fixed expressions evade the normal rules of understanding because they have implications quite unconnected to the normal meanings of the words themselves.

Dobrovolskiĭ and Piirainen (2005: 40) provide a more concise definition of idioms as “phrasemes with a high degree of idiomaticity and stability”. This seemingly superficial definition explains precisely that idioms must be fixed in their lexical structure which, however, does not exclude a certain limited variation, and that they must be, at the same time, semantically reinterpreted units because they do not point to the target concept directly but through a source concept and/or idioms must also be semantically opaque.

It should be quite clear by now that the notion of idiom has been interpreted somewhat differently by various linguists. Nevertheless, in my view, the above-mentioned definitions are nicely summed up by P. N. Johnson-Laird in his foreword to Cacciari’s and Tabossi’s book (1993). This well-known American scholar managed to provide a comprehensive, yet particular definition of idioms as

a feature of discourse that frustrates any simple logical account of how the meanings of utterances depend on the meanings of their parts and on the syntactic relation among those parts. Idioms are transparent to native speakers, but a course of perplexity to those who are acquiring a second language

Moreover, P. N. Johnson-Laird argues that “if natural language had been designed by a logician, idioms would not exist” because “idioms are the poetry of daily discourse”.

The same idea was expressed long before by the essayist Logan Pearsall Smith in his 1923 book “English Idioms” (Rees, N., *op. cit.*: 1) where he stated that the idiom “may be regarded as the sister of poetry, for like poetry it retranslates our concepts into living experiences, and breathes that atmosphere of animal sensation which sustains the poet in his flights.”

Due to this characteristic that the idiom as a whole means something completely different from the meaning of the separate words Frank Binder (Rees, N., *op.cit.*: 1) suggested that “there is no bigger peril either to thinking or to education than the popular phrase” as he expressively calls idioms.

But, on the one hand, this capacity of a language to produce new semantic units by putting together groups of words with set meanings that cannot be calculated by adding up the separate meanings of the parts is evidently a useful capacity, for it brings new semantic material into the language at minimum expense by making use of units, arrangements and symbolizations already available. On the other hand, this is, no doubt, a peculiarity of phraseology which sometimes limits the work of a translator. Still, even if the meaning of a combination of words within an idiom may be related to those of its components in a variety of ways, the significance of the whole phraseme doesn’t depend on the internal variation and their interpretation in terms of meaning remains obscure unless properly understood and when necessary, adequately translated.

Still, regardless of its ambiguous definition this “rich diversity of word-combinations” (Cowie, Mackin *et alii* 1993: xii) that English and I dare say, most languages deal with have been categorized into three major classes: opaque idioms, semi-opaque idioms and transparent idioms (Gordon, J., 2000: 53). Thus, where there is no resemblance between the meaning of the individual words and the meaning of the idiom, because it first established itself through constant re-use, then underwent figurative extension and finally petrified it is called *opaque*. If part of the phrase retains a literal meaning, the idiom is *semi-opaque* as the literal senses of the expression survives alongside its figurative one. And where the meaning of the whole can be guessed from the meaning of the parts, the idiom is *transparent* precisely because the sense of the whole can be arrived at from a prior understanding of the parts.

As one can easily realize, due to their peculiarities within the logical account of language idioms “are subject to a possible lack of understanding despite familiarity with the meaning of the components, or to erroneous decoding: they can potentially mislead the uninformed listener, or they can disinform him”. (Zaharia, C., 2004: 36)

It is precisely from this aspect that arose the need of a contrastive analysis between a subclass of the English idioms and their Romanian equivalents. One cannot but agree that “meaning is the heart of language” because “meaning is what language is for: to have a language without meaning would be like having lungs without air” (Riemer, N., 2010: 3) and it is more than obvious that in the case of idioms the complete meaning cannot be derived from the meaning of the individual elements and this fact leads to translational problems; maybe this happens because as P. N. Johnson-Laird (Cacciari, Tabossi, *op. cit.*:

vii) highlights, it is in idioms that “the truly creative nature of human expression reveals itself”.

As already stated, I will analyse a part of the subclass of somatic idioms commonly defined as “simply idioms (phrasemes), or idiomatic (phraseological) combinations of various functions containing at least one obvious body-part name” (Čermák, F., 1999: 110), a subclass of somatic idioms that contain the word “ear”.

I will examine how the theoretical recommendations for translating idioms correlate with the practical reality of conveying idioms into a target language, more precisely, how a translator can make an idiom understandable to someone from a completely different cultural background with a minimum translation loss.

This notion of translation loss originates in the common consent that the concept of translation equivalence in the sense of “sameness” cannot be separated from that of translation loss as “a target text will always lack certain culturally relevant features that are present in the source text” (Hervey, Higgins *et alii* 2004: 16) even if translation loss mustn’t be understood as a loss of translation, but as a loss of exact and precise source text – target text correspondence in translation. However, as it is impossible to achieve and measure “sameness” in translation one cannot pretend to measure translation loss objectively. But “when translation aspires not to identical reproduction but to *a different re-creation*, then diverse linguistic cultures enrich each other and the world”. (Barnstone, W., 1995: 30)

And if it is argued that translation aspires to *a different re-creation* this fact leads to two possible solutions for conveying a fixed phrase into a target language, either, to compensate its meaning if that phrase cannot be rendered because it is culturally loaded or to appeal to imagination and find a suitable equivalent, as it is well known that due to their metaphorical nature idioms are closer to poetry than any other type of discourse.

Thus, to a certain degree translating idioms depends not only on the idiom’s type but also on its being motivated or not by a particular conceptual metaphor because “if literal images reflect somehow conceptual analogies, then such images would facilitate comprehension; otherwise, if literal images are unrelated to figurative meanings, they would interfere with comprehension.” (Janyan, A., Andonova, E., 2000: 694) and exactly the same thing happens when transferring an idiom from a source language into a target language, if the cognitive image relates to the idiom’s meaning then finding an equivalent becomes an easier task. For instance, it is obvious that the idiom “to make no bones about sth./about doing sth.” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 37) is more difficult to render into the target language than “to be a bag of bones” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 15) because the literal image does not facilitate comprehension.

Moreover, Gibbs and O’Brien (1990) believe that the meanings of idioms are motivated by conceptual metaphors and the images that speakers associate with most idioms reflect the deep conceptual metaphors that account for the meaning of those idioms. On the other hand, contrary to the findings of Gibbs and O’Brien (1990), Cacciari and Glucksberg (1995) claim that the images associated with idioms do not reflect their meanings, and thus, forming mental images does not facilitate the comprehension of idioms. They argue that “people cannot bypass the literal meaning when processing idioms and forming a mental image”, and that “it is much easier to form a literal image of an idiom than a figurative abstract one” (Janyan, A., Andonova, E., 2000: 693).

However, there is a close link between the type of idiom, opaque, semi-opaque, and transparent and the way in which mental imagery facilitates the idioms' comprehension and acquisition. For this reason, all these types of idioms are mentally processed in different ways, for example, imagery interferes with comprehension in the case of semantically opaque idioms whereas the images associated with transparent idioms reflect their meaning and facilitate their understanding.

To begin with, as already stated, the translation of idioms may sometimes be rather challenging and for this reason, due to the innovative aspects that idioms are known for, the concept of translation loss may be better represented. However, first of all, before deciding on the appropriate translation method used for conveying the meaning of different idioms from a source language into a target language, the translator should recognize and understand the meaning of those idioms. One cannot possibly transfer the idiomatic phrase or the idea of the source language idiom into the target language if he/she is not aware of its meaning, it may seem a more than obvious consideration but sometimes the translator loses sight of it. This is precisely why Larson, M. L. (1984: 143) believes that "the first crucial step in the translation of idioms is to be absolutely certain of the meaning of the source language idiom". Thus, the ability to employ idioms in the right contexts requires excellent command of both the source language and the target language because as Dryden argues "a man should be a nice critic in his mother-tongue before he attempts to translate a foreign language" (Schulte, Biguenet, 1992: 1).

Moreover, besides the difficulty of recognizing and interpreting an idiom correctly, the translator has to cope with the issue of rendering the various aspects of meaning that an idiom conveys into a target language. For this latter problem, Mona Baker, the translation studies theorist, in her book "In Other Words – A coursebook on translation" (1992) identified four cases which lie behind the widespread notion that idioms are not easily translatable in various target cultures:

I. An idiom may have no equivalent in the target language because as already mentioned, idioms are culture-specific phrasemes and the source language may have its own unique way of conveying a certain meaning, and it can be completely different from the way the target language conveys exactly the same meaning. At this point, the only thing that the translator can do is to try to find another expression or textual form in the target language which may be, if not identical, at least as similar as possible to the meaning of the idiom in the source language, because, more often than not, the concept exists but there is no exact way of transferring that particular meaning.

For example, for the idiom "with a flea in your ear" (Parkinson, Francis, 2010: 131) there was not a Romanian equivalent provided in either "Dicționar frazeologic Englez-Român" (1999) or "The Great English-Romanian Dictionary of Idioms" (2007), two of the best known Romanian idioms dictionary. Not even in "Micul Dicționar Academic" (2003) was there a somatic idiom that could have matched the meaning of the English phraseme. Nevertheless, the concept expressed by the English idiom "with a flea in your ear" (*ibidem*) is not totally unknown in the target language and, thus, I can provide an equivalent which at least is similar in meaning to the English one, that is "a pleca cu coada între picioare, a se șterge pe bot" and in this manner, the transfer of meaning is achieved.

Another example of a somatic idiom that can be included in this class is “to have a tin ear (for sth)” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 413) for which I could not find a suitable counterpart in the two bilingual idioms dictionary but “Micul Dicționar Academic” (2003) offered the perfect solution, that is “a (nu) avea ureche muzicală = a (nu) avea facultatea de a percepe just (și de a reproduce în mod exact) sunetele muzicale” (Barbu, Bădic *et alii* 2003: 1139)

However, for the informal idiom “his, her, etc. ears are flapping” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 102) used to refer to a person who is trying to listen to sb else’s conversation, I could not find a proper Romanian counterpart, maybe the closest one would be “zidurile au urechi”, but English already has the same expression, namely “walls have ears” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 435), and for this reason, maybe, the best solution to transfer the meaning of this phrase is to explain it according to the context in which it appears, either like “și zidurile au urechi în jur” or “X este numai ochii și urechi la noi” (Barbu, Bădic *et alii op. cit.*: 1139). Still, in both these variants there is a certain degree of translation loss in so far as the register is concerned and, of course, “the poetry” of the idiom, which is no longer perceived as a means for encapsulating an extensive meaning because it is to a certain extent, lost.

II. An idiom may have a similar counterpart in the target language, but its context of use may be different, thus, they may not be pragmatically transferable. The two phrasemes may have different connotations in the source and target language and due to this fact they need further explanations so as to allow the target reader to identify the exact meaning of that particular idiom.

For instance, the counterpart that I found for the English somatic idiom “to make a silk purse out of a sow’s ear” (Parkinson, Francis, 2010: 358) is “a face din rahat bici” (Săileanu, Poenaru, 2007: 333), which is an informal idiom used in rather colloquial situations between members of a particular social group, family or friends. Whereas the English somatic idiom is not restrained in its exact use, at least the “Oxford Idioms Dictionary for learners of English” (2010) doesn’t mention it, the Romanian counterpart can be used only in certain situations, most of them rather informal ones. Therefore, though similar in meaning, the contexts in which the source language idiom and its counterpart can be used are obviously different. However, I found an equivalent which is more neutral in the target language, that is, “din coadă de câine, nu faci sită de mătase” (Barbu, Bădic *et alii* 2003: 1253), and it can be used both in relaxed situations and in serious and polite ones so as to release any possible tension.

Moreover, idioms are not easily translatable because they are not used in the same patterns of communication or in the same particular settings even if they may have a similar counterpart in the target language, for example, the idiom “box sb’s ears” is considered old-fashioned in English while its Romanian equivalents, that is, “a-i desfunda (cuiva) urechile” (Barbu, Bădic *et alii* 2003: 1138) or “a-i trage cuiva o palmă, o scatoalcă” (Nicolescu, Pamfil-Teodoreanu *et alii* 1999: 30) are still in use without being deemed old-fashioned.

III. An idiom may be used in the source text in both its literal and idiomatic senses at the same time and only if the source language idiom and the target language idiom are very similar as regards their lexical-semantic and syntactic format, the play on idioms can be successfully reproduced in both languages. Take for example, the somatic idioms “to

cock an ear/eye at sb/sth” (Parkinson, Francis, 2010: 65) which means “to listen to or look at sb/sth carefully and with a lot of attention” (*ibidem*) and “to prick up your ears = your ears prick up” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 304) which stands for “to start to listen carefully” (*ibidem*), both of them mean “a ciuli urechile” (Săileanu, Poenaru, *op.cit.*: 145), more precisely, “a-și ascuți/ a-și ciuli/ a-și aținti urechile/ urechea = a asculta cu atenție sporită” (Barbu, Bădic *et alii* 2003: 1139), still, these idioms may be used in the source and target language in both its literal and idiomatic senses at the same time and this fact may lead to misunderstandings and/or misinterpretations if the translator is not careful enough to differentiate between the two different uses.

IV. As already proven, using idioms in English depends on the specific purpose of a certain discourse; it is ultimately, a matter of style and register which alters to fit peculiar occasions. And, for this reason, the very convention of using idioms in written discourse, the contexts in which they can be used, and their frequency of use may be different in the source and target languages. For instance, the English idiom “to fall on deaf ears” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 84) which means “(of a question, request, etc.) to be ignored or not noticed” (*ibidem*) is not restricted to any particular register, while in Romanian there are more equivalents, “a nu fi ascultat; a se pierde în vânt; a bate toaca/toba la urechea surdului; a rămâne surd la o propunere, un apel” (Nicolescu, Pamfil-Teodoreanu et alii, *op. cit.*: 55) which means that they may be used in different situations in accordance with the proper style. For example, the counterpart “a bate toaca/toba la urechea surdului” is rather informal and even if it is very close to the source language idiom, it is obvious that it cannot be used for all registers, and the translator has to choose another equivalent if the source language idiom appears in a more formal style, for instance, “a rămâne surd la o propunere, un apel” or “a se pierde în vânt”, ultimately, the choice depends on the context in which it occurs.

Taking into account at least these four cases identified by Mona Baker (1992) which show that idioms are not easily translatable, it might be argued that a complete equivalence is almost impossible which is true, to a certain degree, because each language has its own idiom structure and of course, culture-specific fixed expressions, but as Fernando and Flavell (1981: 85) argued “the idiom more than any other feature of language demands that the translator be not only accurate but highly sensitive to the rhetorical nuances of the language.” (Baker, Mona, *op. cit.*: 85) Thus, it is important for the translator to understand exactly the significance of each lexical item that forms the idiom within the overall context where the expression occurs.

Moreover, Mona Baker (1992: 85) offers four strategies for translating idioms adequately and the translator may choose them in accordance with the needs of that specific translation and with the context in which a given idiom is translated.

She suggested the following translation strategies:

1. Using an idiom of similar meaning and form, for example: “to listen with half an ear” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 223), “a asculta numai c-o ureche” (Barbu, Bădic *et alii op. cit.*: 1138), “to go in one ear and out the other” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 101), “a-i intra pe-o ureche și a-i ieși pe cealaltă” (Săileanu, Poenaru, *op. cit.*: 229);
2. Using an idiom of similar meaning but dissimilar form, such as: “to be out on your ear” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 101), “a primi un șut în fund (colocvial); a fi dat afară” (Săileanu, Poenaru, *op. cit.*: 85), “to give sb/get a thick ear” (Parkinson,

- Francis, *op. cit.*: 403), “a-i da una după ceafă, a-i trage o scatoalcă” (Săileanu, Poenaru, *op. cit.*: 221);
3. Translation by paraphrase, for instance: “to have a word in sb’s ear” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 453), “a spune cuiva ceva la ureche; a spune cuiva ceva confidențial; a face cuiva o confidență” (Nicolescu, Pamfil-Teodoreanu et alii 1999: 96), “to shut/close your ears to sb/sth” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 102), “a fi surd la...; a nu vrea să auzi/ să asculte (ceva)” (Nicolescu, Pamfil-Teodoreanu et alii *op. cit.*: 214)
 4. Translation by omission when the idiom is altogether omitted in the target text because either it has no close match in the target language, its meaning cannot be easily paraphrased, stylistic reasons require this strategy.

Furthermore, Mona Baker (*op. cit.*: p. 85) quotes Fernando and Flavell to warn linguists and not only them against the “strong unconscious urge in most translators to search hard for an idiom in the receptor-language, however inappropriate it may be”. Thus, as already mentioned, there is no such thing as identical equivalents, when translating idioms one must seek to find the closest possible equivalent.

In conclusion, translating English somatic idioms can sometimes be a challenging activity and as Dmitrij Dobrovol’skij, one of the best-known theoretician-phraseologist of recent years, underlined in July 2010, at the bi-annual conference of Europhras, the European Society of Phraseology, held in Spain: “it is necessary to be flexible in finding counterparts for the phraseologisms in different languages”, because “complete translations are not sensible as the result would be the so-called *phraseological false friends*, misleading in the mediation of cultures”, in fact, the author asks himself if cross-linguistic equivalence of idioms really exists given the different variations in language. But, this is a question that still waits for a definite answer.

References

- Baker, M., *In Other Words: A Coursebook on Translation*, Routledge, London, 1992
- Barbu, A., Bădic, M., Boldea, A., Borzan, C., Cărare, V., Dănăilă, I... [et alii], *Micul Dicționar Academic*, Editura Univers Enciclopedic, București, 2003
- Barnstone, W., *The Poetics of Translation: History, Theory, Practice*, Yale University Press, USA, 1995
- Brock, S., *Idiom’s delight – fascinating phrases and linguistic eccentricities: Spanish, French, Italian, Latin*, Crown, New York, 1988
- Bussmann, H., *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, Routledge, London, 1996
- Cacciari, C. and Glucksberg, S. “Understanding Idioms: Do Visual Images Reflect Figurative Meanings?”, 1995, *European Journal of Cognitive Psychology*, no. 7(3), pp. 283-305
- Cacciari, C., Tabossi P., *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, 1993
- Čermák, František, “Somatic Idioms Revisited“, 1999, *Europhras 95 Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*, Hrsg. W. Eismann. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie 15), pp. 109-119
- Cowie, A.P., Mackin R., McCaig I. R., *Oxford Dictionary of English Idioms*, Oxford University Press, London, 1993
- Dobrovol’skiĭ, D., Piirainen, E., *Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives*, Elsevier Ltd., London, 2005

- Gairns, R., Redman, S., *Working with words – a guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge University Press, London, 2005
- Gibbs, R.W., O'Brien, J., "Idioms and Mental Imagery: The Metaphorical Motivation for Idiomatic Meaning", 1990, *Cognition*, no. 36, pp. 35-68,
- Gordon, J., *Bloomsbury Grammar Guide – Grammar made easy*, Bloomsbury Publishing Plc, London, 2000
- Hervey, S., Higgins, I., Haywood, L. M., *Thinking Spanish translation: a course in translation method: Spanish to English*, Routledge, London, 2004
- Ionescu, D.C., *Translation – Theory and practice*, Editura Universal Dalsi, București, 2000
- Janyan, A., Andonova, E., "The Role of Mental Imagery in Understanding Unknown Idioms", 2000, *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 693-698), Lawrence Erlbaum Associates, Philadelphia, PA
- Larson, Mildred L., *Meaning-Based Translation. A Guide to Cross-Language Equivalence*, University Press of America and Summer Institute of Linguistics, Lanham, MD, 1984
- Moon, R., *Fixed expressions and idioms in English – A Corpus-Based Approach*, Clarendon Press, USA, 1998
- Nicolescu, A., Pamfil-Teodoreanu, L., Preda, I., Tatos, M., *Dicționar frazeologic englez-român*, Editura Teora, București, 1999
- Parkinson, D., Francis, B., *Oxford Idioms – Dictionary for learners of English*, 4th edition, Oxford University Press, London, 2010
- Riemer, N., *Introducing Semantics*, Cambridge University Press, New York, 2010
- Săileanu, C., Poenaru, V., *The Great English-Romanian Dictionary of Idioms*, Editura Coresi, București, 2007
- Schulte, R., Biguenet, J., *Theories of Translation – An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*, The University of Chicago Press, London, 1992
- Strakšienė, Margarita, "Analysis of Idiom Translation Strategies from English into Lithuanian", 2009, *Kalbu Studijos, Studies about Languages*, no. 14, pp. 13-19
- Zaharia, Casia, *Expresiile idiomatice în procesul comunicării. Abordare contrastivă pe terenul limbilor română și germană*, Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2004

Electronic Resources

<http://www.folklore.ee/folklore/vol46/n03.pdf> European Society of Phraseology: Europhras Conference in Spain (consulted on 1 July 2012)

ECONOMIC DISCOURSE IN TIMES OF CRISIS – THE BALANCE OF REALITY AND IMAGINARY IN ECONOMIC TEXTS¹

Abstract: *In the contemporary context of globalization, socioeconomic and political crisis, the specialized language of economic texts has also undergone a series of changes, reconsiderations, a continuous struggle between revealing business realities and possibility, prediction of growth, prosperity.*

The aim of this paper is to present a general viewpoint of the economic discourse nowadays, based on the analysis of a few texts excerpted from English specialized newspapers. The research focuses on the mechanisms of prediction/ projection that are used within these specialized journalistic texts, in terms of lexical-semantic, pragmatic and morphologic features, and the overlap between reality and imaginary created throughout the textual worlds they outline.

Keywords: *economic discourse, prediction, crisis.*

1. Introduction to the topic

During the last three years, the European states have faced a series of socioeconomic and political events, yet the financial crisis of the Euro zone has been in the spotlight ever since. Bankers, political leaders, economists, finance ministers, journalists and the common people, all are interested in discussing, debating and finding solutions for a clearer economic future for the European Union. Because of this situation, the present analysis focuses on the economic terminology of crisis used in specialized journalistic articles that have described the Greek debt crisis and its multiple facets from November 2011 to present days, the end of May 2012.

The articles are excerpted from the British weekly business-magazine, *The Economist*, the international business newspaper, *Financial Times* and the website of the Reuters news agency (www.reuters.com). They represent detailed descriptions of the financial crisis in Greece, but also contain references to other European Union member states (Spain, Cyprus, Germany, France) the implications and consequences of this crisis, possible solutions for rescue and economic growth, in fewer words, a chronology of the sequence of events that the Greek debt crisis has initiated around the world. Therefore, the selection criteria were the chronologic and the functional one. The specialized media contributes greatly to the popularization of the economic and financial crisis in Europe worldwide, and because of this, more and more people become constant readers of business magazines and newspapers, their readership changes continuously and becomes heterogeneous, from businessmen and entrepreneurs to students that major in Economics, or foreign languages, and people without specific knowledge in the field. Therefore, the economic terms stop being used only by a certain professional category, with special training or academic background, as a wider audience is increasingly exposed to them. One cannot assume that all readers of a specialized business magazine understand the

¹ Alina Nicoleta Albu, University of Bucharest, albu.alinan@gmail.com

terminology and have the capacity to internalize the meaning of some economic or financial terms immediately after they come across them in an article, yet it is a good way of acquiring knowledge about the world, the events that one is part of, attitudes and reactions to the different aspects of contemporary life. Regardless of their socio-professional category, people rely on the specialized media to inform them correctly about the national and world economy, tax rises, devaluation or appreciation of their national currency, austerity measures, government debts and all so on, as it is said that “a well-informed person is a powerful one”, perfectly adapted to the realities of the fast-changing conditions of the 21st century.

Because of the above-mentioned reasons, the present analysis aims to emphasize the coexistence of two distinct levels within the journalistic economic discourse presenting Greece’s debt crisis from the pragmatic point of view: the level of factuality/ reality (what really happens) and the one of counterfactuality/ imaginary, predictions that may or may not become true (what is more or less expected to happen, “what if” questions). It is important to mention that the research is made on a limited number of texts that cover a specific topic, therefore its results are not meant to be extended over the entire specialized journalistic genre. Strange as it may seem to find real and imaginary textual worlds within a specialized text, highly informative, concise and expository, one should not forget that the journalistic style is characterized by heterogeneity and within it, the exactness of science meets the expressivity of language. Because of this, linguists consider that the journalistic type of discourse is a semi-specialized one, as it addresses both to specialists and non-specialists, therefore aiming at a popularization of economic topics to a larger audience. Skillful journalists and experts in Economics are able to build representations of the world in their articles, to transform them into “social maps” that guide the readers through the economic maze.

The two business publications mentioned *supra*, *The Economist* and the *Financial Times* do not display a homogeneous style of writing, due to the multitude of persons that contribute with articles within their pages: experienced journalists, business experts, entrepreneurs, scholars, etc. Yet, they all adhere to the same journalistic principles: objectivity, neutrality, fairness, using discursive strategies meant to distance themselves from the readers and their reactions, addressing rather to their minds than to their hearts: “the writer is concerned for his and his publisher’s reputation: a fact that may induce him to turn his phrases with a view to making them acceptable” (Clemen, 2002:41).

2. The Methodology of Research

As previously stated, the shaping of *reality* versus *imaginary* in the economic articles depicting the Greek debt crisis is based on the linguistic analysis of fourteen texts covering this topic between November, 15th 2011 and May, 26th 2012. Bankers and European financial experts consider that the debt crisis in Greece has started in October 2009 when the Papandreou government was formed, the actual debt figures were announced in November, after that the situation has worsened, no viable solution has been adopted, several governments failed to comply with the EU conditions and Greece has continued to be on the front pages of newspapers worldwide.

From the economic point of view, the Greek crisis is said to have started almost three years ago, yet one may obviously see that it has deepened and entailed more European member states in the last eight months. The chosen articles display objectivity and a just presentation of the facts, sometimes the authors do not fully commit to what they propose, gather a set of divergent opinions, for example in the current situation of the possible Greek exit from the Euro zone, when political leaders and EU officials express either for or against positions, the journalists do not assume that their statements are universal truths, etc., and under these circumstances, they appeal to several morphological, semantic or syntactic devices of emphasizing/ separating facts and predictions, whether positive or negative. Among the identified devices there can be mentioned: the hedging devices, the modal verbs, the conditional sentences, specialized economic terms that create the conceptual map of the Greek crisis.

At the beginning of the research, we have drafted two main assumptions or research questions: 1) Are there discursive devices that help the reader distinguish real facts from predictions in English economic articles that depict Greece's financial crisis? 2) Is the deepening of the Greek debt crisis reflected in the use of a specific economic terminology?

3. The Study of the Economic Crisis Terminology

In the lines above, we would enlarge upon the devices that help building the factuality/ counterfactuality contrast within the articles.

After reading all the fourteen articles in the corpus, our overall impression is that they convey a sort of "narrative of crisis", as they describe the complete scenario of a contemporary event that we are all part of, and it will definitely influence the history of the European Union. The articles are coherent and cohesive at the same time, each one completing the one before it, adding a detail, an authority opinion that completes the general picture, like pieces in a puzzle. The first analysed article, dated November 15th 2011, contains the signs of failure in the Greek economy and the "narrative of crisis" starts to take shape through temporal clauses: "A government runs out of political capital *long before* it runs out of things to tax.", and the presence of modals and conditional clauses draft the existence of two conceptual worlds: one made up of the realities/ facts of the time (Papandreou's failure at the Euro summit, the austerity in the country), and the other built around several predictions: "*Perhaps* there will be an election. *Perhaps* even these plans will fall apart, just as the last did", "...the Greek people *would* be living with austerity". An interesting aspect of this first article is that the counterfactual conditions proposed might also be negative or positive, according to the prediction that is fulfilled: Greece is either saved or is going to face an economic disaster.

The facts have progressed as the events in Greece and the other European member states evolved. The article from May, 15th 2012 shows that the Hellenic reality has made a turn towards the negative scenario of the crisis' growth, in the sense that the prospects of Grexit¹ becomes more and more plausible: "European central bankers and finance ministers

¹ A term from the international journalistic jargon designating the Greek euro exit, first used by Citigroup's Economist Ebrahim Rahbari on 6th February, 2012.

have been warning it (*Greece*) that its departure from the euro is inevitable if it does not abide the terms of its *bail-out*". The perspective of Greece going out of the European Union is even clearer described in the news article from the Reuters news agency website, dated May, 20th in which the author informs the readers about the G8 summit where the American president Barack Obama "[...] used his closing statement to remind euro-zone leaders that the stakes were high and there could be "enormous" costs if they failed".

The imagery of an Acropolypse (another acronym created and distributed by the international media as well as Grexit) gains intensity in the last article from the analysed corpus dated May, 26th: "That figure assumes that Greece would have to leave the EU as well as the euro, and thus lose access to the single market". Therefore, the counterfactual proposition is still a negative one, and Greece's evolution remains uncertain: would it leave the Euro area or not? Besides this, contagion also threatens other member states: Spain ("Borrowing that much would be a hard task for the deficit-stricken Spanish government"), Italy, Cyprus and even France, despite Francois Hollande's struggle to convince the French people that their country do not face financial problems: "European governments would bear losses on the loans they have made to Greece in the various bail-outs"; "The other troubled peripheral economies would be hit hardest, though in this model they would increase their commitment to structural reform having seen the alternative".

3.1. The Hedging Devices

As previously stated, economic journalists aim at keeping the readers informed as objectively as possible. This goal is achieved through the use of hedges or hedging techniques, representing a linguistic phenomenon that is named after the verb "to hedge", meaning: "to evade decision or action, especially by making noncommittal statements"¹. Whenever an editor, a journalist is not truly convinced that his/her pieces of information are true, they are not confirmed from three different sources or simply he avoids revealing his own subjectivity, opinions regarding the covered topic, in our case, the Greek crisis, he/she resorts to hedges: "hedging is a technique or strategy used to soften or tone down statements or to make a proposition less assertive, for example in order to express an absence of certainty" (Murar, 2006:176).

Hedges constitute a linguistic phenomenon that is related to pragmatics and the politeness theory of Brown and Levinson, therefore the economic journalists use it in order to create a balance between possible worlds and present-day realities in the content of a purely informative newspaper article, at the same time showing politeness towards the readership, as he does not admit that he is the only expert in the field "hedging can be used to be more polite in an appropriate situation by softening a command or a request and expressing one's weak commitment to the utterance" (*ibidem*).

¹ *Collins English Dictionary* available online at: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>, last accessed on 25th May 2012.

Starting with Lakoff (1972)¹, linguists have distinguished several categories of hedges, and some also talk about conventionalised ones in the sense that they are used to prove affiliation to a certain writing style, and the editors would consider inappropriate an article that does not contain them at all. In the economic articles under discussion, there were identified *adverbs, adjectives, nouns, lexical verbs, particles, conditional clauses, modality* as most widely used hedging techniques. These are significant for the research as long as they underline the existence of two intertwined worlds at the discourse level, the factual and counterfactual one.

3.1.1 Adverbs as Hedges

In terms of adverbs as hedges, two categories are separated: i) attitudinal adverbs and ii) markers of imprecision or approximation. The first category consists of *non-verbal modals* or attitudinal adverbs, and it is very well represented within all fourteen articles. They play an important part in the balancing between reality and projection, and may be defined as “disjuncts that convey an attitude to the truth of a statement or can be used to soften what we say” (Quirk, 1972: 511).

i) By far, *likely/ unlikely, perhaps, possibly* are the most highly used attitudinal adverbs:

“*Probably*, though the judgement gets even finer [...]”; “That *probably* will not happen, but the fund, at best, will be a minority contributor to future rescues.”; “*possibly* the worst of all bad options [...]”; “*perhaps* Pasok, his party, will enter a government of national unity [...] there will be an election. *Perhaps* even these plans will fall apart [...]”; “[...] such runs would become much more *likely* after a Greek exit.”; “His referendum (Papandreou’s) now seems *unlikely* to take place”- an example of compound or double hedge (lexical verb seem+ attitudinal adverb), all shaping the projected textual world, sometimes even contradicted inside the same article. It is the situation of *perhaps* in the first excerpt, that describes the projections/ hopes of the Greek political leader, regarding a possible salvation of his country and government, but the last paragraphs reveal that his imaginary world is falling apart: “Beset by rebels in his own party, by a hostile media and by strikes and protests, Mr. Papandreou concluded that he would find it hard to impose the austerity being asked of Greece”.

Markers of approximation are also employed in the journalistic style in order to decrease or soften the strength of a verb or a numerical data, a sum in our case, when the author describes the worst possible scenario of the Greek crisis:

“[...] between 2007 and 2012 its economy is expected to have shrunk by *almost* a fifth”; “Although most European markets stabilised *somewhat* on Wednesday after two days of deep losses [...]”; “That is another *rather* large if; and other Europeans may have a lot more to worry about than holiday planning”.

Adjectives like *possible/ likely* highlight the predicted world, as they are means of counterfactuality together with the nouns *possibility* and *probability* as hedges:

¹ Lakoff, G., “Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts”, in *Papers from the Eighth Regional Meeting of Chicago Linguistics Society*, Chicago:Chicago University Press, No. 8, 1972, pp. 183-228.

“Even when it does get going, the new lending capacity available from the two funds will be capped at €500 billion, supplemented by *possible* support from the IMF of up to \$430 billion”; “[...] it is *possible* that they could start before one, and indeed precipitate it”; “[...] to support more mainstream parties in a *likely* second election, and to prepare markets for the likelihood of Greece’s departure if radicals are returned”. The nouns are similar to the adjectives of modality:

“Hyperinflation would be a real *possibility* [...]”; “[...] a rise in the *probability* of such an outcome is entirely unclear [...]”.

3.1.2 Lexical Verbs as Hedges

Lexical verbs point out the performative aspect of a speech act or utterance, from the pragmatic point of view, as they do not simply describe it, but mainly assess or doubt it. Any speech act can be evaluated in different ways, on a scale ranging from good to better or bad to worse, therefore there are two categories of lexical verbs: those expressing strong certainty, such as: to justify, to show, to demonstrate, etc. and those that reveal weak certainty, which seemed to be much more preferred by the authors of the economic articles in the corpus: to think, to believe, to argue, to seem, to suggest, etc.

- “An analysis of public disclosures of Greece’s largest listed companies *shows* that many have relatively small debt facilities and that syndicated loans *appear* to have been widely distributed.”, a phrase that contains a lexical verb of strong certainty, together with one of weak certainty (to appear), as the first part of the statement is a citation of a higher authority in the domain and the second the author’s statement that he detaches himself from.

- “[...] by *suggesting* that these parties could ultimately force European institutions to water down austerity programmes [...]”;

- “[...] those who *suggest* that markets are now well prepared for such and event [...]”;

- “[...] populists who *argue* that markets should not dictate economic management [...]”;

- “Mr Cliffe *estimates* that following an orderly and well-managed Greek exit... the euro area would suffer an extra first-year GDP loss of 1.6%, making a mild recession harsher.”

- “[...] relative to this baseline it would incur a first-year output loss of 1%. America, he *thinks*, might be hit half that badly”;

- “Spanish banks are widely *believed* to require an injection of public capital of at least €30 billion (3% of GDP) and *perhaps* a lot more”.

The last examples underline verbs of weak certainty, and it is obvious that they build around them predictions about the future of Greece, of the other EU member states such as Spain, most of them introducing statements cited from an authority, a common practice in journalism, that gives greater credit to the author. The last instance is a very interesting example of quadruple hedge: lexical verb, adverb of approximation or “downtoner” (Quirk, *op. cit.*: 452), passive voice and the attitudinal adverb perhaps. A

multitude of weak certainty verbs could be observed in the text dated 26th May 2012, the most recent one, as the financial crisis in the Euro zone area has become more and more uncertain, reaching a sort of climax in terms of imaginary textual world. The impersonal pronoun *it* in the construction is also a hedging device, meant to give the possibility to the journalist to avoid a direct address to the reader or a subjective one. The use of the passive voice reflects the fact that the writer's intention is to put an emphasis on the action itself, not on its agent.

Clemen (2002) in the research dealing with hedging in English economic articles also mentioned the hedging techniques by if-clauses, particles, comments on value-judgement and on truth-judgement, the last ones being concepts coined by John Skelton¹.

Examples of hedging by particle: "The markets are not the euro's *only* threat. Voters may be too", the subtitle of the article from November, 15th 2011, or "The sovereign is not the *only* debtor in Greece". In the proposition "*Unsurprisingly*, activity across the euro zone as a whole declined in March, at a faster pace than in February", we come across a comment on truth-judgement that is very important in drafting the dark perspective over Europe predicted in the article from April, 23rd and certified by the facts in the ones following it chronologically, and a comment on value-judgement: "*Intriguingly*, last night Mr Juncker said that €1 billion that had been withheld from the latest tranche of bail-out money to Greece in recent days would, after all, be paid out", as the presented events seemed imaginative, improbable, yet proved beneficial for Greece.

3.1.3 Conditional Clauses as Hedges

IF-clauses, also called counterfactual conditions are very much used by the specialized journalists as they help differentiating between fact and prediction. Each of the economic articles or piece of news contains at least five conditionals of all three types, with a special preference for the mixed conditional clauses and the second type ones, as they semantically convey unreal present or future conditions and imaginary or improbable situations:

"*Unless the euro zone's leaders shape up*, this is an encounter their currency may well lose", first type conditional, possible condition in a future moment, somehow anticipated at present; "*If Greece rejects the second bail-out or falls [...]*, its exit could become inevitable", mixed type 1 and type 2, meaning that a real condition is combined with a counterfactual prediction; "But events could move faster still *if Greeks start voting with their mousse and begin a bank run*", mixed type 2 with type 1; "Euro-zone members and the IMF would also be on the hook *if Greece repudiated its bail-out loans*", a second type conditional clause highlighting an imaginary, presumptive situation; "[...] the stakes were high and there could be 'enormous' costs *if they failed*"; "*If the flow of money was reduced and the conditions it is lent on tightened*, the Greek government might start to issue IOUs to its workers to make up the shortfall"; "*If Greece's new currency avoided lurching*

¹ See Skelton, J., "How to Tell the Truth in The British Medical Journal: Patterns of Judgement in the 19th and 20th Centuries", in Markkanen, R. and Schröder, H. (eds.), *Hedging and Discourse. Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*, Berlin: Walter de Gruyter&Co, 1995, 42-63.

into hyperinflation—which in a chaotic country with a weak government and a new currency would be a serious risk—the country might regain some of its losses the following year”; “If the country looked safe, stable and welcoming, other Europeans would flock to take their holidays in the Aegean”, all predictive instances, based on cause and effect relationships.

The specialized article that perfectly describes the Greek debt crisis was published at the beginning of May in the print edition of *The Economist*, the *Leaders section*, and bore the metaphoric title: *Europe’s Achilles heel*, subtitle *Amid growing risk of a Greek exit, the euro zone has yet to face up to the task of saving the single currency itself*. It represents an answer to the first research question, being a proof of great professional writing skills, and an embodiment of all features that characterize the journalistic discourse: use of economic terminology, therefore unambiguous, and monosemantic terms that reflect the referential function of language, and a rich homonymy, neologisms and newly-formed words, predominance of nouns and nominal phrases.

At the textual level, there can be distinguished the logical assumptions that important political leaders from the European Union have regarding their countries, and the present-day realities that contradict their best case scenarios: semantically, an entire sequence of words designating the domain of imagination is used. Even though hard times have been threatening Italy, France, Greece for quite some time, their leaders seem to “have lurched into *dreamland*”, in the sense that they do not adopt the structural reforms required for their countries’ financial salvation, each of them constructing his own half-truth (a partially true statement intended to mislead): “The worry is that, just at the moment when hardheaded realpolitik is needed, politics has fallen prey to self-delusion, with leaders in all the main countries peddling seductive half-truths that promise Europe’s citizens an easier way out”. For instance, the newly-elected French President, François Hollande needs to ensure financial stability in the country, and tells his people that the crisis in the EU area will not affect France. His half-truths are: fiscal consolidation, “[...] leaving French voters with *the fantasy* that the rich can pay and that their own hardship will be limited”, and the belief “[...] that liberalism, privatisation and deregulation are to blame for Europe’s crisis”. They are contradicted by the shared factual knowledge in the text (all leaders are aware that the economic crisis exists): “growth *fairy* does not exist”.

The Italian Prime Minister Mario Monti- has lost his people’s political support because of the austerity measures that have greatly affected their lives. “The German half-truth is that the euro zone’s problems can be solved merely by the indebted countries slashing their way to prosperity. In fact, Germans need to live with higher inflation, consume a bit more and prop up the weaker members of the currency union.”, but Angela Merkel is prepared for the worst. “The half-truth in Athens is that bigoted northern Europeans give Greeks no credit for the hardship they have borne” and the predictions for the near future are not positive: “Whatever the make-up of its next government, the idea that Greece can repay this is the biggest *fantasy* of all.”

3.1.4 Modal Verbs

When talking about modal verbs, we definitely have to assert that they are the most widely employed hedging techniques. The articles under analysis display a multitude of utterances constructed with modal verbs. They are used to express uncertainty not only in the specialized type of discourse, but in the everyday conversation too. Being hedges, modal verbs play the same part of creating a distance between author and reader, at the same time revealing the relation between language and the socioeconomic context in which communication occurs.

A brief statistics of the total occurrences of the modal verbs: can, may, must, might, could and should in the corpus¹ shows that there are 7 total occurrences of *must*, 11 of *should*, 18 of *can*, 24 of *might*, 30 of *may* and 32 of *could*. Therefore, the most frequently used modals in the economic texts depicting the Greek crisis are *may* and *could*: “its exit *could* become inevitable [...]”; “he *must* stand ready to accept Angela Merkel’s request [...]”; “events *could* move faster still”; “*could* turn into panic”; “*may* be forced out of the eurozone”; “one *might* [...] get a depreciation out of the bargain”; “[...] *might* become a failed state upon living the eurozone”, etc.

Modality appears as a linguistic feature generated by a variety of linguistic phenomena among which modal verbs play a special role (Downing, Locke, 2002:383). The two linguists also differentiate between deontic and epistemic modality, in the sense that deontic modality expresses: possibility, permission, ability, or obligation, in other words the inherent meaning of modals, and epistemic modality shows the degree of certainty with which the writer makes a claim about the truth of a statement. Some modal verbs are both deontic and epistemic: can, may, must, etc. Epistemic modals are frequent in the specialized articles, as they express predictions and tentative conclusions.

It is no surprise that *may* and *could* are the most frequent in the present corpus because there exists a hierarchy of certainty in which could and might are the most uncertain, may is a bit more certain and can is the most confident. A journalist should be able to tell what modal verb is appropriate in a certain context, when describing an economic event: “[...] could presents something rather unlikely or less positive about the fact it conveys” (Murar, *op cit.*:183), whereas *can* and *may* display a higher degree of certainty, and between the two of them, can is the strongest in expressing likelihood.

3.2 Lexical Cohesion

The cohesion of the articles is ensured by the use of economic terms that draw the overall picture of the Greek financial crisis. We analyse a corpus of journalistic texts characterized by weak specialization, therefore the economic terms are not highly technical or specialized, on the contrary, their denotation can be deciphered by all categories of readers. There are mainly financial terms, as the crisis is referred to as a debt one: currency, market, bail-out, government bonds, banks, tax rise, debtors, creditors, reduction, assets,

¹ Statistics created with the help of the free online software TEXT ANALYZER, available at: <http://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>.

rescue fund, paid-in capital, swap market, refinancing operations, loans, money, also terms that belong to several domains: contagion, election, voter, hope, exit, austerity, growth, turmoil, etc. Some of the lexemes enumerated above are found in the common language too, for example hope or exit, which undergo a process of terminologisation. The economic journalistic discourse also consists of newly- formed words, as we have already presented the case of Grexit.

There exists a terminology of crisis made of terms from different economic sub-domains, the predominant one being the financial and banking, and their usage throughout the economic articles analysed proves the unity of “the narrative of crisis”, at the same time confirms the existence of a balance between factuality and counterfactuality in economic articles that cover the topic of the Greek crisis.

3.3 Conclusions

The economic discourse presenting the Greek debt crisis is characterized by the use of hedging devices such as: *adverbs, adjectives, nouns, lexical verbs, particles, conditional clauses, modal verbs*, as they allow the author of the articles not to state the truth of his/her writing too overtly or to express a degree of uncertainty referring to the situations or events described. The examples that we analysed in the paper reflect a predominance of conditional clauses and modal verbs over the other hedging techniques, thus providing an answer to the first research question: indeed, the economic discourse contains lexical and textual elements that enable the reader to differentiate between reality and prediction within the articles that cover the Greek debt crisis.

At the same time, the analysis of the corpus showed that a terminology of economic crisis can be traced down and it consists of general economic terms, financial and banking ones and other lexemes that tend to migrate from the common language to the specialized language of economy. As the economic crisis in Greece evolved, there could be identified an ascendancy in the use of certain terms, for example *exit* has more occurrences in the articles published at the climax of the crisis, May 2012, than in those published at the beginning of it, November 2011. The employ of certain terms plays a significant part in the shaping of factuality vs. counterfactuality in the economic discourse focused on the Greek debt crisis.

References

- Baker, M., *In Other Words. A Coursebook on Translation*, London/New York, Routledge, 1992.
Bidu- Vrănceanu, A., *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*, București, EUB, 2007.
Clemen, G., “Hedging in English Journalistic Economics”, *Proceedings of the University of Vaasa. Interkulturelle Wirtschaftskommunikation Forschungsobjekte und Methoden*, Vaasa, 2002, pp. 41-49.
Downing, A., Locke, P., *A University Course in English Grammar*, London/ New York, Routledge, 2002.
Murar, I., “Aspects of Hedging and Modality”, *Annals of the University of Craiova*, year XXVIII, no.1-2, 2006, pp.176-185.
Quirk, R., Greenbaum, S. *et alii*, *Grammar of Contemporary English*, Harlow, Essex, Longman, 1972.
Skelton, J., „How to Tell the Truth in The British Medical Journal: Patterns of Judgement in the 19th and 20th Centuries”, in Markkanen, R. and Schröder, H. (eds.), *Hedging and Discourse. Approaches*

to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts, Berlin, Walter de Gruyter&Co, 1995, pp. 42-63.

Sorea, D., *Pragmatics: Some Cognitive Perspectives*, București, EUB, 2007.

Electronic Resources

<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>, accessed on May, 25th 2012.

<http://www.economist.com>, accessed on May, 25th 2012.

<http://www.ft.com/home/uk>, accessed on May, 25th 2012.

<http://gogreece.about.com/gi/o.htm?zi=1/XJ&zTi=1&sdn=gogreece&cdn=travel&tm=40&f=21&tt=8&bt=1&bts=1&zu=https%3A//ir.citi.com/c5BTpy8e9Vs9xiXRNA%252BwnkOccGDau8RDv2buirS0VcN2ehu%252Bmf5z4g%253D%253D>, the informational paper in which the word Grexit appears for the first time, accessed on May, 25th 2012.

<http://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>, accessed on May, 25th 2012.

<http://www.reuters.com/>, accessed on May, 25th 2012.

FICTION-BASED SCHEMAS IN ENGLISH POLICE DETECTION AND INVESTIGATION¹

Abstract: *The set of background assumptions related to particular situations, called ‘schemas’ (Short, 1996), ‘frames’ (Fillmore, 1985), ‘Idealised Cognitive Models’ (Lakoff, 1987) or ‘scripts’ (Schank and Abelson, 1975) are considered structured encyclopaedic knowledge inextricably connected with linguistic knowledge. Fiction plays a large part in the establishment of such schemas, as reality as a whole is impossible to experience or circumscribe. Moreover, schemas or sub-schemas built on written fiction and films constantly adjust to cover both diachronic and geographic dimensions. This paper presents an overview of shifting culturally-embedded schemas on British and American law enforcement officers, as portrayed in 20th century fiction.*

Keywords: *image schema, fictional construct, dynamic conceptualisation.*

1. Introduction

Law Enforcement English, or *Police English* has been recently acknowledged as a specialized language (Chersan, 2010). The implication of this is that it can be circumscribed, described and analyzed as any other specialized language, in all its segments: vocabulary, syntax, pragmatics, etc. At the same time, a cognitive approach to this functional style involves, more than in other cases², a strong knowledge of the subject matter background and its historical developments, revealed in specific documents. ‘Inappropriate’ genres, such as fiction, also provide resourceful, if questionable, descriptions of the most relevant exemplars in the field of Police English.

This paper deals with the instantiation of police detection and investigation, and more specifically the *police officer* in some British and American fiction, as well as TV series and police procedurals. The method employed is Lakoff’s metonymic *Idealised Cognitive Model*, dwelling on paragons such as Inspector Bucket, Detective Inspector Barnaby and Hercule Poirot.

2. Register: Lexical Strata in Police English

This section addresses one important feature of Police English: stylistic diversity, where styles are seen as “varieties of language viewed from the point of view of formality” (Trudgill, 1995:49). Police English reflects specific police activities, viewed from both ends of the spectrum: practitioners and the public. The choice of the lexical strata employed in policing is closely related to the features of social class and status, educational background

¹ Ileana Chersan, “Alexandru Ioan Cuza” Police Academy, Bucharest, ileana_chersan@yahoo.com

² Geographical and historical parameters are more quantifiable in Legal English and Law Enforcement English than, for instance, in Medical English, Technical English or Aviation English. This is partly explained by the country specificities as well as diachronic differences between English-speaking areas and their influence in standardizing specialized languages.

of the participants and also with their relation with the law and order. Standardised manuals, codes, acts, procedures and regulations are likely to employ the most formal, academic language, while interviewing and patrol officers will tend to use a slightly less formal language, but rich in clichés and jargon. The media (newspapers, news, films) mixes high-impact language – both technical jargon and catchy criminal talk – in a way that makes it more accessible to the public. The language of the suspects, witnesses and victims mainly depends on their educational background and social class, as does the type of the crime committed. This is shown in Figure 1, which is based on the analysis of an extensive corpus (cf Chersan, 2012). The features [+] and [-] are markers of social identity and corroborate to illustrate the degree of formality used by a community of speakers and divided on police genres.

	Written documents	Spoken policing			Media		Victims Witnesses discourse	Criminals' talk
		Briefings Interviews	Radio Patrol	Informal talk	News Document aries	Films Series		
Academic	+	+	-	-	+	-	-	-
Jargon	+	+	+	+	+	+	-	-
Familiar	-	-	-	+	-	+	+	+
Colloquial	-	-	-	+	-	+	-	+
Slang	-	-	-	-	-	+	-	+
Clichés	+	+	+	+	+	+	-	+

Figure 1 Lexical strata and the sources of Police English

3. Law Enforcement in English Fiction

As briefly mentioned above, a notable source portraying the English police throughout time is fiction, in the shape of police novels and TV series. Career police officers and detectives make it to the public through the charismatic characters of British and American police and detective stories and novels. This is but a brief selection: Graham Greene with his British Army Royal Military Policemen: *Sergeant Paine* and *Major Calloway*; John Creasey and *Gideon* of Scotland Yard; Colin Dexter - *Inspector Morse* of Oxford; Caroline Graham - *Chief Inspector Barnaby* and *Sergeant Troy*; Peter Lovesey - *Sergeant Cribb* and *Constable Thackeray*, Anne Perry - *Inspector Pitt*, private investigator *William Monk*; Patricia Hall - *police inspector Michael Thackeray*; Ann Cleeves - *Inspector Ramsey*.

British police television series portray the police officer as a self-possessed, calculated, brilliant and also incredibly lucky professional fighting feverously against wrongdoers: *The Adventures of Sherlock Holmes*, Agatha Christie's *Poirot*, *The Bill*,

Gideon's Way, Inspector Morse, Juliet Bravo, Midsomer Murders, Crime Squad, Prime Suspect, Public Eye, Silent Witness, Softly, Softly, The Sweeney, Taggart.

Unlike 'real' police officers, the ones portrayed by fiction feed upon super powers, fame and, as such, sometimes feel alone and misfit. Their responsibilities exceed the regular duties of a policeman, which makes fiction a less reliable source for the true definition.

3.1. Dickens and the Police

Fiction in the 19th-century portrayed detectives as a compilation of characteristics from real life police officers. One striking example is 19th-century British novelist Dickens and his *Inspector Bucket*.

When the Metropolitan Police Force started work in London, in 1829, this was the territory of crime and criminals. Their area of operations around St. Paul's Cathedral near the old City of London witnessed robberies, pick pocketing, murders, assaults, prostitution and riots. Charles Dickens knew London, together with its dubious characters, from his own observations, not from imagination. Dickens was also fascinated with, and studied closely the Metropolitan Police and the problems that confronted them. He even fantasised about going on the beat with the police, patrolling the London streets, scanning passers-by for suspicious looks and making an arrest, or 'making a collar' as it was called in police parlance.

Dickens' most intensive study was his observation of Inspector Charles Frederick Field who was his model for *Inspector Bucket* in *Bleak House* published in 1853/4. Dickens trailed Inspector Field, watched his methods of investigation, how he *searched for clues* and *questioned suspects*. Dickens wrote several articles about Field, who served in Scotland Yard's Detective Department, established in 1842. One article was *On Duty with Inspector Field* in which Dickens wrote:

Every thief here cowers before him, like a schoolboy before his schoolmaster. All watch him [...] all seek to propitiate him [...] but, let Inspector Field have a mind to pick out one thief here, and take him; let him produce that ghostly truncheon from his pocket, and say [...] 'My lad, I want you!' and all Rats' Castle shall be stricken with paralysis, and not a finger move against him, as he fits the handcuffs on!
(Dickens, 1851/1997)

3.2. Detection and Investigation in 20th-Century Fiction

Fiction and the media featured police in various detective stories and films of the 20th century. Crime fiction is the literary genre that fictionalises crimes, their detection, criminals and their motives. It has several sub-genres, including *detective fiction*, such as the *whodunnit*, *locked-room mystery*, *cozy*, as well as contemporary contributions: *the historical whodunnit*, *the inverted detective story*, *the police procedural*, *the legal thriller*, *the spy novel*, *caper stories*, *the criminal novel* and the *psychological suspense*, *courtroom drama* and *hard-boiled fiction*.

Crime fiction began to be considered as a genre around 1900. The evolution of locked room mysteries was one of the turning points in the history of crime fiction. The Sherlock Holmes mysteries of Arthur Conan Doyle are said to have been solely responsible for the immense popularity in this genre.

The development of the print mass media in the United Kingdom and the United States in the latter half of the 19th century was paramount in popularising crime fiction and other related genres. Literary ‘variety’ magazines like *Strand*, *McClure’s*, and *Harper’s* quickly became central to the overall structure and function of popular fiction in society, providing a mass-produced medium that offered cheap, illustrated publications that were essentially disposable.

The whodunit¹ had its heyday during the “Golden Age“ of detective fiction, between 1920 and 1950, when it was the main manner of crime writing. Many of the best-known writers of whodunits in this period were British, notably Agatha Christie, Nicholas Blake, G. K. Chesterton, Dorothy L. Sayers, Gladys Mitchell. Others, such as S. S. Van Dine, John Dickson Carr, and Ellery Queen, were American, but imitated the “English” style. However, others, such as Rex Stout, Clayton Rawson, and Earl Derr Biggers, attempted a more “American” style.

Parody has also had a long tradition within the field of crime fiction. One of the earliest whodunit parodies is E. C. Bentley’s novel *Trent’s Last Case*, which introduced Philip Trent, a detective who gets everything wrong: in the course of his investigation he tackles the wrong clues, he thoroughly eliminates the wrong suspects, and finally he arrives at a conclusion concerning the identity of Manderson’s murderer which turns out to be completely wrong. At the end of the novel, the real perpetrator casually informs him during dinner that he has shot Manderson. These are Trent’s final words to the murderer:

[...] I’m cured. I will never touch a crime-mystery again. The Manderson affair shall be Philip Trent’s last case. His high-blown pride at length breaks under him.
[...] I have absolutely nothing left to say, except this: you have beaten me. (Bentley, 1911)

3.3. Police detection and investigation in films and series

Crime fiction and the film industry have gone hand in hand throughout the years. Many films have also been adapted into films. Towards the end of the 20th century, the *police procedural*² gained most popularity: as a type of detective fiction, it attempts to authentically depict the activities of a police force as they investigate crimes and a number

¹ A *whodunit* or *whodunnit* (for “Who done [did] it?”) is a complex, plot-driven variety of the detective story. The reader or viewer is provided with clues from which the identity of the perpetrator of the crime may be deduced before the solution is revealed. The investigation is usually conducted by an eccentric amateur or semi-professional detective.

² The phrase “police procedural” was coined in 1956 by mystery critic Anthony Boucher, in his regular *New York Times Book Review* column; he noted the growing popularity of crime fiction in which the main emphasis was the realistic depiction of police work, and suggested that such stories constituted a distinct sub-genre of the mystery.

of police-related topics such as *forensics, autopsies, the gathering of evidence, the use of search warrants and interrogation.*

Ranking high in importance to the development of the procedural is John Creasey, a writer of many different kinds of crime fiction. *Inspector West Takes Charge*, 1940 was the first of more than forty novels to feature Roger West of the London Metropolitan Police. The West novels were, at that time, an uncannily realistic approach to Scotland Yard operations; to solve tricky legal problems, West also had an “amateur detective” friend who was able to perform some extra-procedural acts.

Among the televised stories in the United States features pioneering police procedural *Dragnet*, with authentic depictions of such elements as organizational structure, professional jargon, legal issues, etc. The show was occasionally accused of presenting an overly idealized portrait of law enforcement in which the police (represented by *Sgt. Joe Friday*) were invariably presented as “good guys” and the criminals as “bad guys”, with little moral flexibility or complexity between the two.

Columbo TV Series popularized the inverted detective story format. The plot mainly revolves around how the perpetrator, whose identity is known from the beginning, would finally be exposed and arrested. Lt. Columbo is a shambling, dishevelled-looking, seemingly naive Italian American police detective who is consistently underestimated by his fellow officers and by the murderer *du jour*. Despite his appearance and apparent absentmindedness, he shrewdly solves all of his cases. His extraordinary eye for detail, and thorough and committed approach become apparent only late in the storyline.

Other series include *Cagney and Lacey*, which revolved around two female NYPD detectives who led very different lives. Christine Cagney is a single-minded, witty, brash career woman, while Mary Beth Lacey is a resourceful, sensitive working mom. *CSI: Crime Scene Investigation* is a show about forensic scientists who investigate how and why a person has died, and if it is a murder or not by investigating not only *whodunit* but also *howdunit*. *Castle* is an American comedy-drama television series, tracing the lives of Richard Castle, a best-selling mystery novelist and NYPD Detective Kate Beckett as they solve various unusual crimes in New York City.

In the United Kingdom featured *The Sweeney*, a drama series focusing on the Flying Squad of the Metropolitan Police and their twenty-four hour a day seven day a week job of catching some of the most dangerous and violent criminals in London. The television program featured Detective Inspector *Jack Regan* and other tough-talking hard-drinking members of his elite unit, both on and off duty.

The comic strip *Dick Tracy* is often pointed to as an early procedural. Tracy, conceived as a “modern-day Sherlock Holmes”, was partly modelled on real-life law enforcer Eliot Ness.

4. Metonymic Models of Police Officers

The full list of fictional detectives is extremely long. Fictional detectives are generally applicable to one of four archetypes: *the amateur detective* (Marple, Jessica Fletcher, Castle); *the private investigator* (Holmes, Marlowe, Angel, Monk, Poirot, Magnum); *the police detective* (Kojak, Morse, Goren, Columbo, Taggart, Beckett); *the*

forensic specialists (Cracker, CSI Grissom, Caine). Other notable fictional detectives include: *government agents* (Agent Dale Cooper, Fox Mulder and Dana Scully); *others* (Simon Templar, a.k.a. “The Saint”, Batman).

They can become part of the modern description of a *police officer* if included in a larger conceptual scheme. In the past two decades, research interests in cognitive lexical semantics have given attention to larger conceptual structures (e.g., *metonymy*, *metaphor research*, *frame semantics*). This approach can benefit our case, as the cognitive reference behind law enforcement has matured into typical effects which distinguish it and its language from any other similar domain¹.

Lakoff (1987) argues that a kind of typicality effect arises when an **exemplar** (an individual instance) stands for an entire category. The phenomenon whereby one conceptual entity stands for another is called **metonymy**. Lakoff proposes a number of different kinds of metonymic models, any of which can in principle serve as a cognitive reference point. Some of these are briefly outlined in Figure 2.

Stereotypes	represent cultural norms and expectations regarding instances of the category
Typical examples	represent the most frequent or commonly encountered instances of the category
Ideals	combine the ideal properties of the category
Paragons	represent actual instances of an ideal
Generators	members of a category are ‘generated’ by a core subset of members
Salient examples	represent memorable or well-known actual instances of a category

Figure 2 Summary of some metonymic ICMs

They are particularly relevant for the concepts of *police* and *police officer*, in the sense that the long history of policing in English speaking countries has given rise to a rich and dynamic construct, feeding from the genres discussed in section 2 of this paper. As such, the police officer becomes a set of features (attributes and values) connected and explained by the contextualized scenario it features in.

The **stereotype** of *police officer* is generally represented in the collective mind of the English as a strong, dedicated man, in the service of law and the state. However, the average American *cop* appears to be inflexible, feared and rather dull, while the English *bobby on the beat* is considerate but slow-minded. This construct has often given rise to **typical examples**, even if they sometimes represented an area as narrow as a village, and a time as limited as a decade.

Even more intriguing, and sometimes quite opposite from the above-mentioned are the **ideals**, best represented in fiction and TV series. Such ideals are the brainchild of a schematization of experience, but hyperbolize it to an uncanny degree. Often endowed with superpowers, detectives and investigators bear the burden of singularity, loneliness. They are sometimes misfits, ahead of their time, taking up responsibilities exceeding their duties, and fighting against the whole world to the ultimate goal of saving it. **Paragons** (or

¹ Such as Legal English, English for the Military.

prototypes) such as Sherlock Holmes, Hercule Poirot and lieutenant Columbo and are cunning, witty and relentless, while Horation Caine, Simon Templar and Sonny Crockett are cold, calculated, with no sense of danger, always ready to use a weapon; this image is smothered by occasional talks to the unfortunate, where the heroes show their soft spot. Singularity also may lead to depression, which makes misunderstood law enforcers take up drinking or other unhealthy habits, before redemption through one final act of courage.

Generators, or a combination of the above, set the grounds for repeatable and salient features, which pass the test of time and sometimes of distance. As such, any newly construed *police officer*, as a **salient example**, is bound to bear the same, or a set of, features selected from the above.

As they stand for dynamic concepts, all these types of metonymies can be further represented in symbolic Idealized Cognitive Models (ICMs), or frames.

4.3. A Schema of Fictional Police Detectives and Investigators

ICMs of this kind represent the knowledge structures that Fillmore (1985) described in terms of *semantic frames*. Semantic frames involve lexical items (and grammatical constructions), which cannot be understood independently of the other lexical items relative to which they are understood. Because this kind of ICM (or semantic frame) is explicitly structured by language (rather than providing a purely conceptual structure that underlies language), its structure contains symbolic units.

Symbolic ICMs have also been considered by other scholars; renamed cognitive frames, or knowledge schemata (or *frame, schema, scenario, script*), they suggest that a word's meaning can be understood only with 'reference to a background of experience, constituting a kind of conceptual prerequisite for understanding the meaning'. (Fillmore, 1985: 75-76). Speakers know the meaning of the word only by first understanding the background frames that motivate the concept that the word encodes. Words or word senses are not related to each other directly, but only by way of their links to common background frames and indications of the manner in which their meanings highlight particular elements of such frames. Opposite to structural semantics, in frame theory, the word is defined according to the speaker's experience systematization, namely frames ordering prototypes. Thus, only frame semantics allows the existence of frames with unique lexical representations.

Gathering the features of detectives and investigators from the fictional representations described in section 3, we can build a frame, or a schema of the police paragon, as in Figure 3.

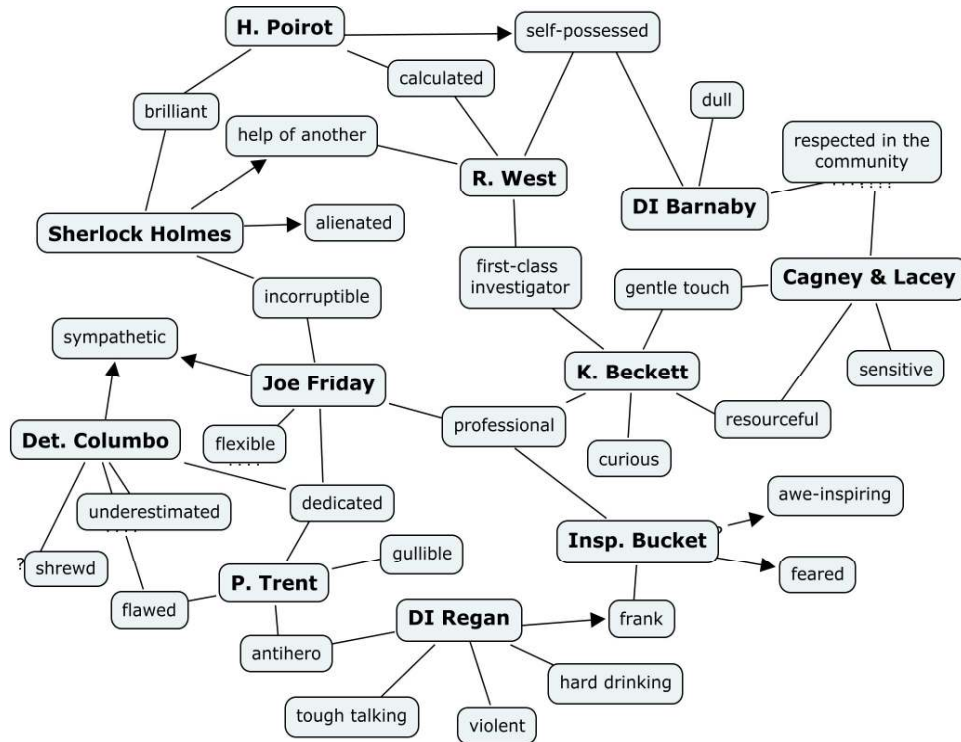


Figure 3 A fiction-based schema of English police detectives and investigators

Detectives share various attributes, which makes the paragons complex and impossible to fit a single profile, as expected by stereotypes and typical examples. Some share the positive features *professional*, *incorruptible*, *brilliant* and *frank*, while others share more negative features such as *antihero* and *flawed*.

5. Conclusions

The police officer prototype as found in genres considered ‘inappropriate’ for a specialized language is a fictional construct, but as valuable and resourceful as constructs built from dictionaries; its merit is that it captures the dynamic conceptualization of the police in the collective mind across time and space.

The complexity of this ideal metonymic model is captured in a frame, or schema, built on specific attributes selected from the fictional characters found in English literature and TV series. The ultimate image schema proves a useful tool to present culturally-embedded concepts in their most revealing and intriguing shapes.

References

- Barsalou, L.W., "Frames, Concepts, and Conceptual Fields", in Lehrer, A, E. Kittay (eds.), *Frames, Fields, and Contrast: New Essays in Semantics and Lexical Organization*, Hillsdale, London, 1992
- Baugh C. A. and Cable, T., *History of the English Language*, Routledge, London, 2001
- Bentley, E.C., *Trent's Last Case*, 1911, from <http://aboq.org/aonli/bentley/trents-last-case.html>
- Blank, A., Koch, P.(eds.) *Historical Semantics and Cognition*, Cognitive Linguistics Research 13, Mouton de Gruyter, Berlin, 1999
- Chersan, I., "Towards an English Law Enforcement Vocabulary – Acknowledgement and Argumentation" in *Lexic comun / Lexic specializat*, „Dunărea de Jos” University Annals, Fascicula XXIV, year III, no. 1(3), Europlus, Galați, 2010
- Chersan, I., *A social history of the English police vocabulary*, Sitech, Craiova, 2012
- Cook, G., *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*, Oxford University Press, London, 1994
- Crystal, D., David, D., *Investigating English Style*, Longman, London, 1990
- Cuyckens H., Dirven R., Taylor J.R. (eds.), *Cognitive Approaches to Lexical Semantics*, Cognitive Linguistics Research 23, Mouton de Gruyter, Berlin, 2003
- Dickens, C., "On Duty with Inspector Field", in *Selected Journalism 1850-1870*, Penguin, London, 1997
- Emsley, C., *The English Police, A Political and Social History*, Pearson-Longman, Harlow
- Evans V. (2009): *How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction*, OUP, London, 1996
- Fillmore, C. J., "Frames and the semantics of understanding", in *Quaderni di Semantica*, Vol. 6.2, 1985
- Holland, D., Quinn, N. (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, CUP, Cambridge, 1997
- Hughes, G., *A History of English Words*, Blackwell Publishing, Oxford, 2000
- Lakoff, G., *Women, Fire, and Dangerous Things*, University of Chicago Press, Chicago, 1987
- Schank, R.C. and Abelson, R., *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*, Earlbaum Assoc., Hillsdale, NJ, 1975
- Short, M., *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, Longman, London, 1996.

ENGLISH WORDS IN ROMANIAN ADVERTISING¹

Abstract: *The paper deals with the idea of cultural perspective of brand advertising. In a globalizing world interpersonal relationships within social groups should be analysed considering the appropriate relation established among individuals developing patterns of betweenness according to their culture, language and specific values of the societies they belong to. Interaction at a social level is strongly supported by communication through a language adequate to a group of communicators or common to the entire society. The supremacy of economic activities enforces organisational patterns, promotion practices for goods and services as well as relation techniques with the target audience and cultural extra-professional patterns and language. As the internationalization of products and acculturation allow the usage of English words in advertisement, this will be a sign of acquiring esteem goods according to life standards and reference groups. Therefore, on Romanian advertising market there is the tendency to use such words in adverts. This study relies on examples provided by adverts in glossy magazines considering the following oppositions: gender opposition [male] v. [female]; time allotting [professional] v. [leisure]; age [adult] v. [teenager]. The analysis will focus on the number of English words occurring in: names of the products, services, locations, events, headlines, taglines or slogans, names of companies, body copies, logos.*

Keywords: *globalization, cultural, advertising.*

In a globalizing world communication becomes not only the means through which people acquire more information but also a science well structured and purposed. The development of science and technique increases the number of persuasive messages that people receive every day and “infosphere” (Cirmu, 2005:485) becomes ever more permissive. It is obvious for all communication specialists that media and information techniques are in a tight connection (Miège, 2008:55) and the social role of communication, the meanings of utterances cannot be separated from their pragmatic frame. “The study of media is thus a part of, and must be grounded in, the human sciences more generally. We study them because they give us a way into the general questions of social theory.” (Garnham, 2000:5)

Persuasive communication patterns have acquired a higher visibility with increase of advertising techniques that invaded all aspects of our lives. The aggressiveness of mass production or the subtlety of luxury products are grounded on the binary relation supplier \leftrightarrow customer, facilitated by communication.

Interpersonal relationships within social groups should be analysed considering the appropriate relation established among individuals developing patterns of betweenness according to their culture, language and specific values of the societies they belong to. Sociologists agree that a society is a puzzle of social groups as people can be encompassed to several different groups according to perspective of the research. Thus, a society creates culture as long as it gathers behaviour patterns, beliefs, values, attitudes and ideals taught, learnt and shared by all members of a group or society that guides them in their social and personal lives. (Schifirneț, 2004:180). The culture of a society, as product of people having

¹ Bianca Dabu, University of Pitești, biancadabu@yahoo.com

the same habits, also generates the cultural pattern followed by the members of the society. The American anthropologist R. Benedict in her book *Patterns of Culture* (1947, ch. I) explains why becoming acquainted to a certain culture means knowing the main principle that governs and determines the harmonization of its component parts organised in cultural forms and values. Such patterns of culture are peculiar to social groups ranging from primary groups to reference groups and apply to various areas of interest whether economic, social, artistic etc.

Cultural patterns are assigned to a certain society which distinguishes it from others and labels its specific features as national culture. Nevertheless, there are cultural patterns of expanding cultures that transgress the borders of national values and become worldwide accepted. Thus, “the system of values and norms shared by a group of people and accepted as common life ideals” (Hill, 2002:79) are no longer confined to a certain territory or society as long as they are imposed and acquiesced.

Globalization is a process that transubstantiates almost all cultures nowadays by cross-cultural contacts (Mamulea, 2007:106). “All those processes by which the peoples of the world are incorporated into a single world society.” (Albrow, King, 1990:8) generates a decrease of the uniqueness of isolated communities, groups or even societies. Thus, globalization turns into a particular form of homogenization, of capitalization of the entire world, the cultural differences being absorbed into a larger and broader setting (Hofstede, 1983:75). The economic power became the vehicle through which a language acquired power and importance. Crystal emphasizes this considering that the economic development began to operate on a global scale: “[...] supported by new communication technologies – telegraph, telephone, radio – and fostering the emergence of massive multinational organizations. The growth of competitive industry and business brought the explosion of international marketing and advertising.” (Crystal, 2003: 10)

In this context the idea of linguistic globalization is obvious, as it becomes imperiously necessary to provide a means of communication adapted to such international circumstances imposed by cultural differences, on the one hand, and on the other, to affiliate oneself to what is worldwide modern, global in mass culture that promotes images, symbols and slogans appealing to a huge audience that go beyond territorial border of national cultures. The supremacy of economic activities enforces organisational patterns, promotion practices for goods and services as well as relation techniques with the target audience and cultural extra-professional patterns and language.

Advertising as a commercial technique of persuading customers to become aware of the necessity of buying a certain product relies on the key concept of marketing mix. Six steps are designed to be necessary (Clow, Baack, 2007:165-171) for a potential buyer to become effective: awareness, knowledge, liking, preference, conviction, purchase. These would be the objectives of an advertising campaign to be successful that is to make the consumer understand the benefits of the products and adjust them to personal values or group values. This is the reason for which the advertisement should contain a message that converts the inactive status of potentiality into the active state of effectiveness.

According to Jakobson’s theory of communicative functions (1960:350-377) the advertising message has to accomplish the following functions, in three successive stages: (1) attract attention (the phatic function), (2) convince (the conative function), by appealing

to reason (the referential function) or emotion (the emotive function), and (3) get people to act (the conative and referential functions). The third objective is clearly the most important, and the others are subordinate.

Rubinstein's approach of the language (Lipman, 2002:3) may be applied to advertising. Thus, advertising must have that quality called *indication-friendliness* that is the ability to identify objects, thus being creative enough to cover the whole range of objects of reference. In addition, other features are assigned to the language as *informativeness* which indicates relationships among the objects discussed (suggesting necessity for buying a product), *describability* that is the message induced by the advertiser to the receiver of the message, and *creativity* involving the capacity of the language of inducing idea of novelty.

When objects, as products enter a market the marketer and the advertiser should agree on the linguistic element of identification that would be more suitable for the respective item in accordance with the target customer. It seems that, from this point of view, at present in Romania there are a lot of products that enjoy English labelling for an average public, which means that this public is able to assimilate English words contained in the advertisement without considering them distressing. In such a context, the advertiser should try to make the message of the advertisement as comprehensible as possible but considering the type of the product and the targeted public¹.

As the internationalization of products and acculturation (Popa, 2005:56) allow the usage of English words in advertisement, this will be a sign of acquiring esteem goods according to life standards and reference groups. Therefore, on Romanian advertising market there is the tendency to use such words in adverts. They belong to various categories of borrowings: necessary, luxury, in-between words² (Offord, 2001:68) adapted or unadapted.

This study relies on examples provided by adverts in glossy magazines³ considering the following oppositions: gender opposition [male] v. [female]; time allotting [professional] v. [leisure]; age [adult] v. [teenager]. The analysis will focus on the number of English words occurring in: names of the products, services, locations, events, headlines, taglines or slogans, names of companies, body copies, logos.

1. [male]⁴ v. [female]⁵ glossy magazines with advertisements using English words:

¹ The relation between customers' psychological needs and types of products has already been discussed in the article „The Usage of English in Romanian Advertising”, *Limbă și Literatură, Repere identitare în context european*, EUP, 2007, pp.245-251

² Offord uses this term to denominate the loanwords from English that although evoke the country of origin they are also relevant in the adoption country. Many American anglicisms relating to fast-food and entertainment fit into this category. The Romanian equivalent would be *stylistic borrowing*.(cf. A. Stoichițoiu-Ichim, *Vocabularul limbii române actuală. Dinamică, influențe, creativitate*, Editura All, 2001, p.110)

³ The corpus of English loanwords is fully presented in the *Annexes* to the paper.

⁴ *Esquire*, May, 2008, *Esquire*, June, 2008, *Men's Health*, May, 2008

⁵ *The One*, May, 2008, *Avantaje*, June, 2008, *Unica*, June, 2008

Table 1: Reference figures for English loanwords in [male] v. [female] glossy magazines

Glossy magazines	NP/ S/ L/ E ¹	H/ T/ S/ L ²
Esquire, May, 2008	13	7
Esquire, June 2008	12	7
Men's Health, May, 2008	13	4
The One, May, 2008	27	18
Avantaj, June, 2008	18	5
Unica, June, 2008	19	5

The number of advertisements in glossy magazines for women is bigger (93) than the number of ads in glossy magazines for men (56), as in male lifestyle magazines there is a lower diversity of products advertised and men's interest in shopping is lower.

Many words are already in use therefore, they are easy to understand irrespective of their status (adapted or unadapted loanwords): *after shave*[29], *audiobooks*[103], *banking*[24], *fashion*[12], *fitness*[54], *gadget*[148], *gloss*[127], *internet* [44], *lifting*[78], *living*[137], *mascara*[111], *revival*[102], *roll-on*[77], *site*[33], *shopping*[107], *sticker*[53], *week-end*[2], *wireless*[48], *Blueberry*[6], *ClickNet*[44], *YouTube*[33], etc.

Phraseologisms are mostly noun phrase constructions (combinations between Romanian and English words in what advertisers call **body copies**: *casă Bluetooth*[5], *clinica Prolife*[51], *curs de fitness AntiAging*[54], *echipa Fairplay*[34], *expoziția People I know*[83], *gama Rides Repair Biotherm*[66], *linia Easy Living*[137], *pachetul Exclusive Design*[23], *petrecerea Shooting Stars*[3], *tehnologia Twin Convection*[135], etc.

Syntactic units (headlines, taglines, logos): *Let's start. Unicredit Ţiriac Bank*[39]; *BMW. Drive what's next*[88].; *Go fresh – Dove go fresh*[122]; *Philips – Sense and Simplicity*[126], etc.

- [professional]³ v. [leisure]⁴ glossy magazines with advertisements using English words:

Table 2: Reference figures English loanwords in [professional] v. [leisure] glossy magazines

Glossy magazine	NP/ S/ L/ E	H/ T/ S/ L
Business Woman, June, 2008	12	3
Business Magazin, June, 2008	21	4
Money Express, June, 2008	6	2
Clever Travel, May, 2008	7	2
Dog Fancy, February, 2008	8	2
Good Homes, May, 2008	8	10

In business magazines the number of advertisements is 48 almost equal to the number found in hobby magazines (37) which means that the interest in professional life and wellbeing

¹ Names of products/ services/ locations/ events

² Headlines/ taglines/ slogans/ logos

³ *Business Woman*, June, 2008, *Business Magazin*, June, 2008, *Money Express*, June, 2008

⁴ *Clever Travel*, May, 2008, *Dog Fancy*, February, 2008, *Good Homes*, May, 2008

activities is almost the same. The occurrence of phraseologisms and syntactic units is higher as the fields are more specialised for exquisite services and products and induce the idea of satisfying the esteem needs.

Phraseologisms: *Card de Credit Black ABN.AMRO*[153], *City Grill, lanț de restaurante*[156], *Centrul de Golf Indoor*[155], *serviciul Windows Live Spacing*[182], *premiul Car of the Year*[203], *cină romantică Candlelight Dinner*[224]; *rețeaua informativă Mediaedge*[185], *sistem franke Kitchen Style*[217], etc.

Syntactical units: *Catch the Sunrise Cocktail by Oasis*[196], *Profilum Nutrition for Life*[215], *Tiago Malls, Your brand deserves better*[189], *Toshiba, Leading Innovation*[188], *unicef unite for children*[164], *When grand Is Even greater Rin Grand Hotel*[233] etc.

3. [adult]¹ v. [teenager]² glossy magazines (female gender) with advertisements using English words:

Table 3: Reference figures English loanwords in [adult] v. [teenager] glossy magazines

Glossy magazine	NP/ S/ L/ E	H/ T/ S/ L
Tabu, May, 2008	20	14
Joy, June, 2008	12	6
Glamour, May, 2008	27	9
Cool Girl, May, 2008	14	4
Popcorn, May, 2008	14	4
My Band, May, 2008	14	5

88/55 is the proportion between the number of English words in adult magazines compared to those for teenagers. A clear separation line cannot be drawn between the two types of magazines as many of the adult female magazines are read by teenagers, too. The fields of interest are beauty, wellbeing, social visibility, fashion, etc.

Phraseologisms: *blush-ul Cool Shimmer*[365], *cartela SIM Orange*[338], *clubul Popcorn*[344], *hota „chimney”*[240], *noul handycam*[239], *programul Fast Slim*[427], *sistemul Hair Lift Braun*[275], etc.

Syntactic units: *Dare to be yourself, Guerlain*[254], *Sony images like.no.other*[257], *Fiat you are, we car*[260], *For him. For her. Carolina Herrera*[314], *Music your mind Smart FM*[320], *neogen powered by friends*[337], etc.

Some morphological aspects of English words occurring in advertisements have to be pointed out. Most of the lexical items are unadapted nouns that observe Romanian grammar rules:

- the usage of the definite enclitic article for masculine/neuter nouns: *GPS-ul*[349], *blush-ul*[365], *G-mail-ul*[6], *BlueBerry-ul*[6], etc. At the same time, the adjectives in the noun phrases receive the article for both feminine and masculine/neuter forms: *Noul Sollutions Cellu-Glow – Avon*[110]; *Noua mascara double-extension L’Oreal*[111], *Primul club de evenimente corporate din România, Privilege Catering*[263], *Prima conferință New*

¹ *Tabu*, May, 2008, *JOY*, June, 2008, *Glamour*, May, 2008

² *Cool Girl*, May, 2008, *Popcorn*, May, 2008, *My Band*, May, 2008

Media[265]. The feminine nouns occur in phraseologisms and transfer the article to the Romanian word: *tehnologia Twin Convection*[135]. *Competiția The Office as Creative hub*[160], *colecția „Condom-à-porter”*[235], *Campania „Move Your Lips”*[245a], etc. The same patterns apply to phraseologisms containing masculine/ neuter nouns: *cardul de credit Black*[25], *sistemul unic Tan Colour*[289], *GPS-ul Canyon Outdoor Trainer*[349], *site-ul YouTube*[33], etc.

- the plural forms, rather rare undergo the rule of the Romanian plural: *gadgeturile/ gadgeturilor*[317], *trenduri*[351], *stickere*[53], *speakeri*[263], *carduri*[166], *Playboy-uri*[8], etc.; others preserve their English plural forms: *audiobooks*[103], *developers*[170], *images*[92], *Maps*[350], *residences*[173], *teens*[330].

- lexicalized conversions in advertisements concern the usage of nouns/noun phrases as adjectives in combination with Romanian words: *festival Noise Fun*[361], *gama Rides Repair Biotherm*[66], *centre de fitness*[109], *linia Easy Living*[137], *Premiul „Hope”* [212]. An interesting example is the conversion of the nouns into verbs: *music* (imperative) and *car*: *Music your mind Smart FM*[320], *Fiat you are, we car*[260], or the usage of a brand name as a verb: *You can canon* [256], etc.

Syntactical and stylistic aspects of headlines, taglines and logos would concern general features:

- reproducing speech informal register in order to create a confidential relationship with the reader (cf. Rubinstein, *supra*) by using familiar words or constructions, informal imperatives, the 2nd person pronoun **you** or the possessive **your**: *McDonalds – I’m lovin’ it*[125]; *Mazda 2. Now that’s Zoom-Zoom*[147]; *Vincenti Celebrate your success*[86]; *Revival It’s all for you!*[102]; *Oky-Doky Beauty Spot*[311]; *Catch the Sunrise Cocktail by Oasis*[196]; *It’s how you live Natuzzi* [97], *Faq Rules, Follow Dreams, My Band*[370]; *D’ale shoppingului, Feeria Shopping Center*[228], etc.

- verb ellipsis: *Nokia Connecting people*[20]; *Philips sense and simplicity*[21]; *Toshiba, Leading Innovation*[41]; *Franke for kitchens without compromise*[226], etc.

- usage of comparisons or superlatives: *Clinique Even Better* [286]; *Tiago Malls, Your brand deserves better*[189]; *Nothing provides Better Nutrition*[216]; *Best Deal la Orange*[336]; *Nutro Choice Super premium pet Food*[214], etc. Sometimes the idea of uniqueness or absolute superlative is induced or expressed through words with a superlative value: *Sony, Like no other*; *Miele Anything else is a compromise*[229]; *Ultrashape*[251]; *Exquisite melange Rooms RestoClub*[266]; *Pure make-up concealer Maybelline NY*[333]; *La Cucina singura revistă de food&deco*[165].

- the usage of imperatives or interrogations using adequate verbs or punctuation: *What Vintage are you?*[89]; *Knock Out ridurilor!*[101]; *Manoush is truly... a girls... thing....* [93]; *Live the dream Euphoria Calvin Klein*[99]; *Dare to be yourself, Guerlain*[254]; *Let’s start UniCredit Tiriak Bank*[96], etc.

- repetition preserving or changing the syntactical functions of the respective words: *Dance Everywhere BIBE DanceFloor Radio*[334]; *Fii cool pentru premii cool neogen.ro*[355]; *Boss Pure. Pure Power*[58]; *Maybe she’s born with it. Maybe it’s Maybelline.* [146]; *Go fresh – Dove go fresh*[122]; *Pure beauty. Pure taste. Belvedere Vodka*[95], etc.

Conclusions

Although far from accomplished, this viewpoint on English words in Romanian advertising revealed the fact that the number of English words in advertising is significant, Romanian audience react positively to the presence of such lexical items in the language without considering them distressing. Thus, the advertisers keep launching adverts on the market for either domestic or multinational companies that appeal to Romanian target audience.

Annexes:

Esquire, May, 2008

NP/ S/ L/ E: [1] *Helvetansa, swiss watches* (p.7); [2] *emisiuni. Week-end Special US, Top 20 și MTV NEWS* (p.13); [3] *petrecerea Shooting Stars* (p.14); [4] *Cyber-shot cu tehnologia Smile Shutter* (p.27); [5] *A fost lansat Aliph Jawbone, o cască Bluetooth* (p.40); [6] *Kelly avea Blueberry-ul la ea și G-mail-ul deschis.* (p.44); [7] *Yahoo!, (...), Hotmail, (...), Gmail* (p.44); [8] *Au găsit un teanc de Playboy-uri* (p.44); [9] *Michelin Energy Saver* (p.47); [10] *Nivea for Men Extreme Comfort* (p.49); [11] *Însă au apărut oaze de decență și în inima Red light District* (p.50); [12] *revista Vivid* (p.50) *Romanian Fashion Week* (p.107); [13] *Davidoff Cool Water Freeze* (p.134); [14] *Tefal Aquaspeed* (p.135);

H/ T/ S/ L: [15] *The new fragrance for men DOLCE&GABBANA the one* (p.1); [16] *Toshiba, Leading innovation* (p.99); [17] *Hugo Boss, the new fragrance* (p.11); [18] *Powerade makes the difference in sports* (p.21); [19] *Sony, Like no other* (p.27); [20] *Nokia Connecting people* (p.41); [21] *Philips sense and simplicity* (p.45); [22] *Longines Elegance is an attitude.* (p.138).

Esquire, June, 2008

NP/ S/ L/ E: [23] *pachetul Exclusive Design* (p.11); [24] *serviciul Preferred Banking* (p.15); [25] *cardul de credit Black* (p.15); [26] *telefonul Samsung Soul* (p.25); [27] *Heineken DraughKeg* (p.29); [28] *Replay Store* (p.37); [29] *Afer Shave Balsam Nivea* (p.42); [30] *Hydra Energetic L'Oreal Men Expert* (p.45); [31] *B'Est Fest* (p.51); [32] *joc ecologic Freeshift/eco-pilot* (p.52); [33] *site-ul YouTube* (p.54); [34] *echipa Fairplay* (p.101);

H/ T/ S/ L: [35] *Bulgari, The New Fragrance For Men* (p.3); [36] *Boss Pure. Pure Power* (p.5); [37] *Longines Elegance is an attitude* (p.7); [38] *Making more possible ABN-AMRO* (p.15); [39] *Let's start UniCredit Țiriac Bank* (p.19); [40] *Absolute Collection* (p.31); [41] *Toshiba Leading Innovation* (p.39).

Men's Health, May, 2008

NP/ S/ L/ E: [42] *Davidoff adventure* (p.7); [43] *Kia Motors Official partner EURO 2008* (p.15); [44] *ClickNet, internet de mare viteză* (p.29); [45] *HealthVault. Com* (p.47); [46] *I se mai spune și Bdside Entertainment System* (p.51); [47] *tastatura QWERTY tip slide* (p.51); [48] *Philips wireless music system* (p.51); [49] *Momo racing force feedback wheel + mouse (bonus)* (p.51); [50] *Larkotti fitness & wellness* (p.53); [51] *clinica Pro Life* (p.91); [52] *Harmony Wellness Fair* (p.99); [53] *UEFA Euro 2008 colecția de stickere* (p.107); [54] *curs de fitness AntiAging* (p.128);

H/ T/ S/ L: [55] *paco rabanne The new fragrance* (p.2); [56] *Let's start. Unicredit Țiriac Bank* (p.23); [57] *Internet. The ClickNet way* (p.29); [58] *Boss pure. Pure power* (p.35);

The One, May, 2008

NP/ S/ L/ E: [59] *Renergie refill Lancome* (p.4); [60] *B&B Collection* (p.6); [61] *Clinique skin tone corrector* (p.15); [62] *Lancaster Afer Sun* (p.31); [63] *Cyber-shot cu tehnologia Smile Shutter* (p.35); [64] *noul ruj Hydra Extreme Naiked Beige* (p.40); [65] *Davidoff Cool water Freeze* (p.40); [66] *gama Rides Repair Biotherm* (p.40); [67] *iPod shuffle* (p.43); [68] *Universal Contour Wrap* (p.44); [69] *Aproape că mi-a luat foc BlackBerry-ul* (p.50); [70] *Kinder Chocolate* (p.57); [71] *Class Living* (p.61); [72] *Info line* (p.69); [73] *London Fashion Week* (p.102); [74] *Dove Real Beauty* (p.147); [75] *Anew Affordable Luxury* (p.147); [76] *apparition sky emanuel ungaro* (p.160); [77] *Bodytonic roll-on masaj* (p.169); [78] *LiftActiv Pro Serum, efect lifting imediat* (p.170); [79] *Palmolive Pure Cashemere* (p.185); [80] *premiere: Iron Man, Shutter, Leatherheads, Taken* (p.199); [81] *The One Summer Collection* (p.200); [82] *A Romantic Evening With Alessandro Safina/ Guest Performance* (p.209); [83] *expoziția People Iknow* (p.213); [84] *Green Hours International Jazz Festival* (p.215); [85] *Galeria Atelier: Wannabe. Exerciții de vizibilitate.* (p.117);

H/ T/ S/ L: [86] *Vincenti Celebrate your success* (p.6); [87] *Clinique Allergy Tested 100% Frangrance Free* (p.15); [88] *BMW. Drive what's next.* (p.19); [89] *What Vintage are you? Fossil* (p.25); [90] *Only Royal Quality Royal Caro* (p.33); [91] *The jewel of Miss Italia Miluna* (p.33); [92] *images like: no: other SONY* (p.35); [93] *Manoush is truly... a girls... thing....* (p.37); [94] *Say no to fur, not furry anymore" Coquette* (p.45); [95] *Pure beauty. Pure taste. Belvedere Vodka* (p.54); [96] *Let's start. UniCredit Țiriac Bank* (p.69); [97] *It's how you live*

Natuzzi (p.101); [98] *Cosmopolis made in Europe* (p.115); [99] *Live the dream Euphoria Calvin Klein* (p.155); [100] *The new Fragrance by emanuel ungaro* (p.161); [101] *Knock Out ridurilor!* (p.162); [102] *Revival It's all for you!* (p.187); [103] *Business magazin îți oferă audiobooks* (p.194).

Avantaje, June, 2008

NP/ S/ L/ E: [104] *World Car of The Year Awards* (p.7); [105] *Avon prezintă noul ruj Pro-to-go* (p.9); [106] *Nivea double effect* (p.15); [107] *Shopping City Suceava* (p.22); [108] *mothercare Spring Summer Collection 2008* (p.31); [109] *Silhouette Centre de slăbit, înfrumusețare și fitness* (p.33); [110] *Noul Sollutions Cellu-Glow – Avon* (p.43); [111] *Noua mascara double-extension L'Oreal* (p.49); [112] *Eucerin DermoDensifyer* (p.53); [113] *bronzantul corporal Summer Glow Dove* (p.54); [114] *Body Lift Glow de la Oriflame* (p.54); [115] *Dardia Lipo Line* (p.57); [116] *Cool life – Fanta* (p.61); [117] *proiectul Fill&Go* (p.86); [118] *Akzo Nobel Coatings* (p.113); [119] *Site-ul Surecheck* (p.131); [120] *tratamentul de împachetare Universal Contour Wrap – S.C.Natura Vision* (p.155); [121] *Nivea Sun – Light Feeling Sun Lotion* (p.180)

H/ T/ S/ L: [122] *Înviează-te. Go fresh – Dove go fresh* (p.3); [123] *Pentru aceasta bea Powerade!* (p.24); [124] *Lipton tea can do that* (p.79); [125] *McDonalds – I'm lovin' it* (p.87); [126] *Philips – Sense and Simplicity* (p.117).

Unica, June, 2008

NP/ S/ L/ E: [127] *Watershine volume XL gloss volumizator, Maybelline* (p.4); [128] *noul ruj Pro-To-Go Avon* (p.7); [129] *Garnier Sensitive* (p.11); [130] *Nivea double effect* (p.13); [131] *Photo Clock Radio Phillips* (p.19); [132] *„Art Costume Gala”* (p.26); [133] *World Car of The Year Awards* (p.29); [134] *Nivea Sun light feeling sun Lotion* (p.35); [135] *tehnologia Twin Convection de la Samsung* (p.49); [136] *cardul Traveler, cardul Explorer* (p.50); [137] *linia Easy Living* (p.64); [138] *MP3 player de la iRiver* (p.75); [139] *Chevrolet Spark* (p.79); [140] *gel de duș Beauty Care Cool* (p.92); [141] *After Sun Builder Wella* (p.92); [142] *Double extension beauty tubes* (p.102); [143] *Crema de mâini Dry Hands* (p.123); [144] *Tedi Play* (p.136); [145] *raid Moth Paper* (p.151);

H/ T/ S/ L: [146] *Maybe she's born with it. Maybe it's Maybelline.* (p.3); [147] *Mazda 2. Now that's Zoom-Zoom* (p.29); [148] *Începe-ți vara cu gadgeturile de la Carrefour!* (p.41); [149] *McDonalds - I'm lovin' it.* (p.45); [150] *Descoperiți tehnologia Beauty Tubes* (p.102).

Business Woman, June, 2008

NP/ S/ L/ E: [151] *Apple MacBook Air, cel mai subțire laptop din lume* (p.11); [152] *Avon, noul ruj Pro-To-Go* (p.15); [153] *Card de Credit Black ABN.AMRO* (p.21); [154] *Keiko Slim Spa – terapie de detoxifiere* (p.29); [155] *Centrul de Golf Indoor* (p.31); [156] *City Grill, lanț de restaurante* (p.35); [157] *roșii Cherry, dressing Gorgonzola* (p.35); [158] *Executive Development Programm, Kellog School of Management* (p.78); [159] *Bavaria iCooper edition* (p.115); [160] *Competiția The Office as Creative hub* (p.116); [161] *premiul „Best Performing Romanian Haircolorant of the year”*. (p.129); [162] *„Lord of the Dance” la București* (p.135);

H/ T/ S/ L: [163] *Making more possible ABN.AMRO* (p.21); [164] *unicef unite for children* (p.43); [165] *La Cucina singura revistă de food&deco* (p.73).

Business Magazin, June, 2008

NP/ S/ L/ E: [166] *Carduri Business BRD* (p.7); [167] *Master Card Business* (p.7); [168] *Business Silver* (p.7); [169] *Master Card Corporate* (p.7); [170] *Developers: Futurale Group, Immoeast* (p.9); [171] *Toshiba Satellite cu Satellite U400* (p.11); [172] *tehnologia de recunoaștere a feței Toshiba Face* (p.11); [173] *Green Lake Residences – o nouă colecție de apartamente și vile* (p.17); [174] *Optează acum pentru Business Banking.* (p.31); [175] *Business Banking Online.* (p.31); [176] *Mobexpert Office 2008* (p.33); [177] *premiul „Big Think”* (p.35); [178] *Sigma, residence&gardens* (p.35); [179] *„Expansiunea lanțurilor de retail față în față cu legile concurenței”*. (organizat de Ziarul Financiar) (p.40); [180] *rețeaua de socializare MySpace* (p.44); [181] *rețeaua Facebook* (p.44); [182] *serviciul Windows Live Spacing* (p.44); [183] *serviciul OpenSocial* (p.44); [184] *serviciul Google Friend Connect* (p.44); [185] *rețeaua informativă Mediaedge* (p.48); [186] *Developer:omnium invest – Focșani Plaza.* (p.53).

H/ T/ S/ L: [187] *Costum business. Pantofi sport. Noul BMW X6* (p.3); [188] *Toshiba, Leading Innovation* (p.11); [189] *Tiago Malls, Your brand deserves better* (p.21); [190] *Making more possible – ABN AMRO.*

Money Express, June, 2008

NP/ S/ L/ E: [191] *Open days! În fiecare week-end ..* (p.25); [192] *Ferco Investments developer* (p.26); [193] *The Money Channel* (p.30); [194] *CSR UpDate Transilvania* (p.33); [195] *RoNewMedia Conference &Expo; festivalul „Let's go digital”* (p.54);

H/ T/ S/ L: [196] *Catch the Sunrise Cocktail by Oasis* (p.9); [197] *Gold Plaza, Shopping & Entertainment Center* (p.31)

Clever Travel, May, 2008

NP/ S/ L/ E: [198] Festivalul de Jazz de la Nisa (p.38); [199] Thalassotherapy Saltwater Spa (p.66); [200] video MP3player (p.85); [201] bestjobs.ro (p.89); [202] Wizz Air (p.95); [203] premiul Car of the Year 2008 (p.99); [204] Powerade-băutura care face diferența în sport (p.112);

H/ T/ S/ L: [205] ANB-AMRO Making more possible (p.9); [206] Alege cel mai bun site de joburi! (p.89).

Dog Fancy, February, 2008

NP/ S/ L/ E: [206] Eukanuba, Breed Nutrition (p.2); [207] FrontlineCombo (p.7); [208] Șamponul Natural Pet Bathing Shampoo (p.12); [209] ecoPure Naturals Appetite Enhancer (p.14); [210] Pro Pac Dog (p.17); [211] Pet naturals (p.27); [212] Premiul „Hope” (p.50); [213] Advance Cellular Anti-Aging (p.55); [214] Nutro Choice Super premium pet Food (p.100);

H/ T/ S/ L: [215] Profilum Nutrition for Life (p.5); [216] Nothing provides Better Nutrition (p.17)

Good Homes, May, 2008

NP/ S/ L/ E: [217] Sistem franke Kitchen Style (p.4); [218] canapea Be Look (p.15); [219] Atlas Lighting (p.41); [220] Winerack, suport pentru sticle realizat din aluminiu (p.80); [221] Dispenser (p.88); [222] Ladă frigorifică Shiver (p.93); [223] canapea Livingstone și măsuțe Livingisland (p.99); [224] cină romantică Candlelight Dinner (p.108);

H/ T/ S/ L: [225] Electrolux thinking of you (p.3); [226] Franke for kitchens without compromise (p.4); [227] Hidrotek Water That Moves You (p.13); [228] D'ale shoppingului, Feeria Shopping Center (p.14); [229] Miele Anything else is a compromise (p.31); [230] news fm the. breaking. news. radio (p.110); [231] Global City Update Your Life! (p.113); [232] ATL Bridge for a good home (p.114); [233] When grand Is Even greater Rin Grand Hoten (p.121); [234] ABN-AMRO making more possible (p.123).

Tabu, May, 2008

NP/ S/ L/ E: [235] colecția „Condom-à-porter” (p.16); [236] My Insolence Guerlain (p.21); [237] Be Delicious DNKY (p.25); [238] Kinder chocolate (p.37); [239] Noul handycam TG3 (p.43); [240] hota „chimney” (p.51); [241] Jacobs Night&Day (p.57); [242] Aqua Lily (p.81); [243] Aqua Sensation Eye make-up (p.133); [244] Red Carpet, unshow spectaculos organizat de Wella professionals (p.160); [245] Amway Artistry Self Defining Sheer Foundation (p.164); [234] Campania „Move Your Lips” (p.166); [234] Pantene Full Spectrum Shine (p.167); [246] Make-up for ever (p.170); [247] programul Fast Slim (p.173); [248] Dove Summer Glow Soft Shimmer (p.181); [249] Class Living Store (p.193); [250] Fantasy Feelings by Triumph (p.205); [251] Ultrashape (p.207); [252] Shopping club J'adore (p.210);

H/ T/ S/ L: [253] Abonează-te cu 1E la revista de Business Money Express. (p.13); [254] Dare to be yourself, Guerlain (p.21); [255] The new fragrance for women DKNY (p.25); [256] You can conon (p.33); [257] Sony images like.no.other (p.43); [258] Let's start UniCredit Ţiriac Bank (p.47); [259] Naturally at the Body Shop and nowhere else (p.81); [260] Fiat you are, we car (p.95); [261] Camper, Imagination walks (p.131); [262] WWF for a living planet (p.173); [263] Primul club de evenimente corporate din România, Privilege Catering (p.202); [264] Pandora Funky Fiction, Editura Pandora M este parte a grupului editorial TREI (p.211); [265] Prima conferință New Media cu speakeri de talie internațională, la București (p.213); [266] Exquisite melange Rooms RestoClub (p.214).

Joy, June, 2008

NP/ S/ L/ E: [267] Happy Fizz Moschino (p.9); [268] Illuminating Concealer Lancaster (p.20); [269] Cool Shimmer Blush Lancaster (p.20); [270] Reply Store, Central office&franchise (p.25); [271] Orange Young (p.27); [272] Lipton Green Tea mInt (p.33); [273] Nokia 5310 XpressMusic (p.39); [274] Rol.ro Romania online (p.59); [275] sistemul revoluționar Hair Lift Braun (p.91); [276] Nivea Double Effect (p.93); [277] VIBE FM Dancefloor radio (p.113); [278] EMAG!C SUMMR FEST (p.123);

H/ T/ S/ L: [279] Go Fresh Dove (p.3); [280] Cu Orange Young e totul mai ușor (p.27); [281] Lipton tea can Do That (p.33); [282] neogen.ro powered by friends (p.35); [283] Best Deal la Orange (p.39); [284] Dance everywhere VIBE FM (p.39)

Glamour, May, 2008

NP/ S/ L/ E: [285] Renergie refill Lancome (p.5); [286] Clinique Even Better (p.11); [287] Magic FM (p.14); [288] Incanto heaven Salvatore Ferragamo (p.15); [289] Sistemul unic Tan Colour (p.31); [290] Kings on the Ice 2008 (p.36); [291] Talasso-Scrub Collistar (p.45); [292] Anti-Water Talasso-Scrub (p.45); [293] Multi-Active

Anticellulite Mud (p.45); [294] *Premiile Glammies* (p.48); [295] *Premiul Grammy la categoria „Best male rock vocal performance”*(p.60); [296] *B'estfest* (p.68); [297] *e-Bay* (p.69); [298] *Lop Blush L'Orela* (p.99); [299] *Nivea Summer Beauty* (p.101); [300] *24H Slimming Program* (p.106); [301] *Good-bye Cellulite* (p.106); [302] *Body Shaping Supplement* (p.107); [303] *Double Extention beauty Tubes* (p.114); [304] *Nivea Oxygen Power* (p.118); [305] *Success Future Guerlain* (p.121); [306] *Sanctuary Spa Essentials Boots* (p.123); [307] *Perfect Slim PRO* (p.124); [308] *Funny Moschino* (p.130); [309] *Advanced Night Repair Estee Lauder* (p.135); [310] *Smart Gold Radio* (p.152); [311] *Oky-Doky Beauty Spot* (p.211); [312] *Bali Spa, Primul centru de slăbire și wellness* (p.211);

H/ T/ S/ L: [313] *Nina Ricci the new magical fragrance* (p.21); [314] *Experience the world of 212 For him. For her. Carolina Herrera.* (p.25); [315] *Showtime The world is Your Stage Kylie Minogue* (p.27); [316] *Animal print lady* (p.28); [317] *Un oraș al modei și al gadget-urilor băneasa shopping city* (p.43); [318] *Dăruiește corpului tău cele mai exclusivistew tratamente spa! Collistar* (p.45); [319] *Cel mai complex magazin de haine online Tara* (p.77); [320] *Music your mind Smart FM* (p.152).

Cool Girl, May, 2008

NP/ S/ L/ E: [321] *Hard Candy* (p.2); *Samsung PM3Player* (p.4); [322] *VIBE FM* (p.9); [323] *Colgate Herbal White With Baking Soda* (p.10); [324] *Nail Wear Avon* (p.10); [325] *SP Silk Essence Wella* (p.10); [326] *Deo Double Effect Nivea* (p.10); [327] *Masterpiece Beyond lenght Mascara Max Factor* (p.10); [328] *Lip&Cheek Stain The Body Shop* (p.10); [329] *Cat deluxe At Night Naomi Campbell* (p.11); [330] *Rexona for teens* (p.23); [331] *Blackhead Clearing Cleanser* (p.25); [332] *Mattyfying Toner Nivea* (p.25); [333] *Pure make-up concealer Maybelline NY* (p.26);

H/ T/ S/ L: [334] *Dance Everywhere BIBE DanceFloor Radio* (p.9); [335] *A new Povocative Fragrance Naomi Campbell* (p.11); [336] *Best Deal la Orange* (p.13); [337] *neogen powered by friends* (p.59).

Popcorn, May, 2008

NP/ S/ L/ E: [338] *cartela SIM Orange* (p.13); [339] *noul Always* (p.15); [340] *Eurovision Song Contest* (p.16); [341] *Freedom Fest* (p.30); [342] *Soundcheck* (p.32); [343] *Checkbook* (p.34); [344] *clubul Popcorn* (p.71); [345] *Puma I'mGoing Man și Woman* (p.72); [346] *NutLine Flash* (p.78); [347] *Mp4 player* (p.84); [348] *Webcam Slim* (p.84); [349] *GPS-ul Canyon Outdoor Trainer* (p.85); [350] *Hărțile Google Maps* (p.85); [351] *Rexona for teens* (p.91);

H/ T/ S/ L: [352] *The new fragrance for her and for him Puma* (p.5); [353] *Showtime The world is your stage- Kylie Minogue* (p.9); [354] *Night light Relax condoms* (p.23); [355] *Fii cool pentru premii cool neogen.ro* (p.67).

My Band, May, 2008

NP/ S/ L/ E: [356] *BDay party* (p.3); [357] *Nokia 5310 XpressMusic* (p.5); [358] *BestFest București* (p.14); [359] *Mister proper* (p.27); [360] *Friday Night party* (p.31); [361] *Festival Noise Fun* (p.55); [362] *Cat Music media Services* (p.60); [363] *Location:Frame club* (p.67); [364] *colecția Make-up For Ever* (p.73); [365] *blush-ul Cool Shimmer* (p.73); [366] *Playstation 3* (p.76); [367] *player Blu-Ray* (p.76); [368] *RoBlogFest 2008* (p.78); [369] *cartela SIM Orange PrePay* (p.84);

H/ T/ S/ L: [370] *Faq Rules, Follow Dreams, My Band* (p.1); [371] *best Deal la Orange* (p.5); [372] *Morandi From Romanian with Love* (p.25); [373] *Freestyle, Revistă de trenduri urbane* (p.61); [374] *KissFM Hit Music Station* (p.79).

References

- Albrow, M., E King (eds.). *Globalization, Knowledge and Society* London: Sage, 1990
- Benedict, R., *Patterns of Culture*, New York, 1947
- Cîrnu, R., ‘Strategii argumentative în textul publicitar’ în *Limba română, Structură și funcționare*, Editura Universității din București, 2005, pp.485-492
- Clow, K.E., Baack, D., *Integrated Advertisig, Promotion and Marketing Communiation* 3rdedition, Pearson Education, pp.165-171
- Crystal, D.,(2003), *English as a Global Language*, Second Edition, Cambridge University Press, Cambridge, 2003
- Garnham, N., *Emancipation, the Media and Modernity*, Oxford Press, Oxford, 2000
- Hill, Ch. *International Business: Competing in the Global Marketplace Postscript* 2002, McGraw-Hill, 2002,
- Jackobson, R., “Closing Statements: Linguistics and Poetics” in [Thomas A. Sebeok](#), *Style In Language*, Cambridge Massachusetts, MIT Press, 1960, pp. 350–377

Lipman, 2002:3
Mamulea, M. *Dialectica închiderii și deschiderii în cultura română modernă*, Editura Academiei Române, București, 2007,
Miège, *Informație și comunicare*, Polirom, Iași, 2008
Rubinstein, A., *Economics and Language*, Kellogg graduate School of Management, Illinois, 1998
Offord, M., *French Words in Use, Past, Present and Future*, Multilingual Matters Ltd. 2001
Popa, D., *Comunicare și publicitate*, Editura Tritonic, 2005
Schifirneț, C., *Sociologie*, Comunicare.ro, București, 2004.

A BRIEF OVERVIEW OF FORENSIC LINGUISTICS AND INTERPRETATIVE PRINCIPLES¹

Abstract: *Forensic linguistics, whether a branch of linguistics or not, is a fairly new field of study. It applies linguistic knowledge, methods and principles to the forensic context of law, and has three major areas of application: understanding language of the written law, understanding language use in forensic and judicial processes and the provision of linguistic evidence.*

Although most forensic expertise is related to criminal law, many researchers claim that linguists can make remarkable contributions to civil cases as well. The aim of our study is to provide a brief description of forensic linguistics and to present some of the most important interpretative principles taken into account when analyzing a legal text, be it a statute or an insurance policy.

Keywords: *forensic linguistics, interpretative principles, legal literature.*

Introduction

H. Matilla (2006:6-8) underlines the fact that contemporary research into legal language is referred to using different terms. The term *legal linguistics* is in fact a French invention, which has an equivalent, though not so much used, in German (*Rechtslinguistik*). While in French *linguistique juridique* (or *jurilinguistique* in Canada) designates research employing modern linguistics, *Rechtslinguistik* sometimes designates research implying philosophy of language. On the other hand, in the Anglo-Saxon countries and the Spanish-speaking world, the two terms used in French are practically unknown. The English-speaking countries use the expression *law and language* when incorporating general research into legal language and the term forensic linguistics when focussing on one of the areas or legal linguistics, “which examines production and perception of utterances from the legal standpoint, notably in the courts” (*ibid.*:11). He also argues that forensic linguistics cannot be considered a branch of linguistics: “It would better to say that the language of the law is examined, in the frame of legal linguistics, in the light of observations made by linguistics” (*ibid.*).

The definition of forensic linguistics describes it as taking linguistic knowledge, methods and insight, and applying these to the forensic context of law, investigation, trial, punishment and rehabilitation. It is emphasized the fact that it is not “a homogenous discipline in its interest, methods or approach, but rather both involves a wide spectrum of practitioners and researchers applying themselves to different areas of the field. The three main areas of application (for linguists working in forensic contexts) enumerated prove that the scope of the field is much broader than that expressed by Matilla: understanding language of the written law, understanding language use in forensic and judicial processes and the provision of linguistic evidence”².

P. Tiersma tries to answer a few of the basic questions related to the field of

¹ Adina Matrozi Marin, University of Pitești, adina.matrozi@upit.ro

² www.wikipedia.com; www.forensiclinguistics.net

forensic linguistics. A forensic linguist is involved in many areas that relate to crime, both solving crimes and absolving people wrongly accused of committing crimes. The author describes some of the areas of research and expertise of a forensic linguist, which include: author identification (determining who wrote a particular text by comparing it to known writing samples of a suspect – sometimes called forensic stylistics); discourse analysis (analyzing the structure of a writing or spoken utterance, often coverly recorded, to help determine issues such as whether a suspect is agreeing to engage in a criminal conspiracy); linguistic proficiency (did a suspect understand the Miranda warning or police caution?); dialectology (which dialect of a language a person speaks); linguistic origin analysis (trying to determine what a person's native language is) and linguistic veracity analysis (using various linguistically-inspired methods for determining whether a speaker or writer was being truthful)¹.

Linguists as Expert Witnesses

As Tiersma and Solan (2002:221) point out, “it is becoming increasingly common for linguists to testify as expert witnesses in both civil and criminal trials. Often linguistic expertise is clearly helpful to the judge or jury. Based on published judicial opinions, from which we draw our data, it appears that courts have allowed linguists to testify on such issues as the probable origin of a speaker, the comprehensibility of a text, whether a particular defendant understood the Miranda warning, and the phonetic similarity of two competing trademarks. In other areas the admissibility of linguistic testimony has been more controversial, including author and speaker identification, discourse analysis, the meaning of legal texts, and the comprehensibility of jury instructions.”

Tiersma acknowledges that most forensic expertise does indeed relate to criminal law, but this characterization seems too narrow to him. He demonstrates that “we can define forensic sciences more inclusively as encompassing any branch of scientific or technical expertise that is useful in deciding cases” and emphasizes the fact that linguists can have remarkable contributions in civil cases as well. The presentation of the Centre for Forensic Linguistics at Aston University of Birmingham enlarges upon the first main area of application for linguists working in forensic contexts – understanding language of the written law: “Any brush with legal language whether it be a mortgage agreement or the language of a will can leave one wondering why it can be so complex and difficult to read. Linguists are interested in the nature of the complexity of legal language and also whether anything can be done about it.”²

Discussing the terminology, the researcher observes that “although the use of the term *forensic linguist* in the context of criminal law is not particularly controversial, since forensics is so closely tied to criminal law, the term is somewhat less warmly embraced on the civil side (...). Linguists who testify in civil cases tend to consider themselves ordinary academics who hope their expertise can somehow be useful to the legal system, and do not necessarily consider themselves experts in forensic linguistics.”

¹ <http://www.languageandlaw.org/FORENSIC.HTM>

² www.forensiclinguistics.net

It is well known that there is no area of human life that does not depend heavily on language. R. Shuy (2008:3) considers that there are three major levels of language consciousness. Thus, the first “parallels other life tasks that become automatic, such as riding a bicycle or walking down the stairs. (...) For most adults conversation is relatively automatic and unconscious.” The second level is represented by poets, politicians, novelists, clerics, statesmen, journalists and all those who write or speak publicly, circumstances in which it is necessary “for people to be aware and careful about how they phrase their ideas.” In the field of law, this situation takes place when “people are more conscious about words and phrases, when they write and sign contracts, hire and fire employees, produce advertisements, buy and sell products and services, create written instructions and warnings, characterize other people and products, and invent trade names.” Many corporations usually hire lawyers to supervise these actions. Least but not last, the third level involves the highest consciousness about language, “which often becomes the basis of litigation” (*ibid.*:4). It is also the level at which linguistic analysis can be extremely helpful.

Law and Language

The specialized and detailed knowledge of the law is the domain of the legal profession, “constituted mainly by lawyers and judges who are crucially involved in the job of interpreting the laws and regulations that have been drafted” (Williams, 2007:11). Such an interpretation incorporates a close analysis of the language used, which sometimes can be “a question of defining the boundaries of given lexical items” (*ibid.*) The same idea appears in work of Solan: “Judges are frequently called upon to interpret statutes and other legal documents. Often the parties disagree about what the document says they are obliged to do or refrain from doing. When that happens, and one party sues, or the government prosecutes, a judge must decide what the document means” (1993:1).

The Role of Linguistic Analysis

A relevant example is found in Williams (*ibid.*) who cites the case of the *United Nations Security Council Resolution 242 of 22 November 1967*, drawn up by British Ambassador Lord Caradon, following the occupation of territories by Israel. It clearly shows that the absence of a minor element (at least at first sight) can be a matter of intensive and prolonged discussion and disputes. The Resolution was drafted to call for the withdrawal of Israeli armed forces from territories occupied in the recent conflict. The lack of the definite article in front of the noun “territories” (in the English version of the Resolution) leaves the problem open for debate. Does it give Israel the right to make just minor border adjustments by selecting which territories the Resolution refers to or does it ask Israel to give back all the territories that it had occupied? (cf. Williams, *ibid.*:12)

Another example is provided by R. Shuy (2008:15): *Peter Koehn v. Continental Casualty Company*, a case in which the author proves the importance of the conjunction *or*. In brief, Professor Koehn suffered a routine procedure which resulted in blindness caused by a pyogenic infection. Together with his attorney, he brought a lawsuit against the insurance

company, asking for benefits. His insurance policy contained all the provisions under which policy holders were covered, including a section called “Exclusions”¹. It is made up of five situations in which the insurance company does not cover any loss. The last one refers to “sickness or disease, except pyogenic infections which occur through an accidental cut or wound.” The linguistic analysis performed on the fifth exclusion clause showed that the sentence was ambiguous and that there are two possible interpretations of it. The sentence was then analyzed using two linguistic procedures: linguistic analysis and discourse analysis. The former reveals that the attributive clause “which occur through an accidental cut or wound” indicates that there are two separate, different objects of the dependant clause: 1. an accidental cut and 2. a wound.

Shuy’s analysis continues with the role of the three major conjunctions in English (*and*, *but* and *or*), emphasizing that when a writer wants to continue an idea, s/he uses *and*; when s/he refers to a point made earlier, the use of *but* is the most appropriate, while *or* indicates a choice between two separate and different substantive elements (cf. Shuy, *ibid*: 17-18). The conjunction *or*, on the other hand, has the three major meanings: alternatives with different elements (*You can have soup or salad*); synonyms of the same element (*Wild animals are free or unfettered*) and indefinites with separate, different elements (*He exercises two or three times a week*).

The conjunction occurs ten times in the section discussed above: once to express the continuation of an idea (with an additive meaning, instead of *and*), once to express an indefinite and nine times to convey alternatives, including the two examples in the fifth exclusion clause (“sickness or disease”; “cut or wound”).

Furthermore, a new analysis is performed on the difference between *cut* and *wound*, underlining that in general contexts (except for the surgical and military fields), the former is the result of an accidental event or action received by a person, while in the military context, the injuries inflicted by enemies are most commonly referred to as wounds. The situation is different when we take into account the surgical field, where a cut is the first step in a deliberate and intentional surgical procedure, while a wound represent the deliberate and intentional result of that cutting action (*ibid.*). In this case, considering the differences, the context is essential for disambiguation. The conclusion of the researcher is that in the given context, “the two nouns reflect two separate and different types of events. One is an accidental cut and the other is a deliberate and intentional wound of the type that a surgeon would make.” (*ibid*:19)

In a nutshell, the findings of the discourse analysis suggest that the consistent, continuous uses of the conjunction as a disjunctive have the effect of encouraging the reader to believe that in the last exclusion situation, the conjunction is disjunctive, too. The use of the negativizer “except” shows that in the prepositional phrase, the modifier “accidental”

¹ 1. Riding in any vehicle or device for aerial navigation, except as provided under „Air Travel Coverage”; 2. Declared or undeclared war or an act of either; 3. Service in the armed forces of any country. However, order to active military service for 2 months or less shall not constitute service in the armed forces; 4. Suicide or suicide attempt while sane or self-destruction or an attempt to self-destroy while insane; or 5. Sickness or disease, except pyogenic infections which occur through an accidental cut or wound.

refers only to the noun “cut”, and not to “wound”.

Interpretative Principles

There is a set of interpretative principles or canons of construction in the legal literature. Among them, mention should be made of: a. the last antecedent rule and b. the across the board rule; c. the principle that a more specific statute will be given precedence over the more general one; d. that according to which the expression of one thing signifies the exclusion of others (Latin: *expression unius est exclusion alterius*); e. general terms in a list take their meaning from specific ones (*ejusdem generis*); f. when the language is plain, the plain meaning shall govern, etc., which are usually used in the interpretation of statutes (cf. Solan, 1993: 37).

The Last Antecedent Rule

The last antecedent rule/ doctrine, used in statutory construction and applied as the *ejusdem generis* rule by both state and federal courts, implies that relative or modifying phrases are to be applied only to words immediately preceding them, and are not to be construed as extending to more remote phrases unless this is clearly required by the context of the statute or the reading of it as a whole (Gifis, 2008:288). However, it is not limited to the use of compound phrases. This rule has existed as part of California law since the 19th century.

It was stated in a 1969 California appellate court decision, *Anderson v. State Farm Mutual Automobile Insurance Co.* The case refers to a car owner (Mrs. Anderson) lawsuit against her insurance company (State Farm Mutual Automobile Insurance Co.). Mrs. Anderson drove a car which was not hers, without the owner’s permission and was involved in an accident which damaged the car. When deciding the case, the court took into account the following excerpt from her insurance policy: “Such insurance as is afforded by this policy ... with respect to the owned automobile applies to the use of a non-owned automobile by the named insured *and* any other person or organization legally responsible for use by the named insured... of an automobile not owned or hired by such other person or organization *provided such use is with the permission of the owner or person in lawful possession of such automobile.* “

The court decided that the above mentioned policy covered two classes of drivers, when the car driven is not owned by the insured. The former is “the named insured” and the latter is “any other person or organization legally responsible for use by the named insured”. The issue was whether Mrs. Anderson, who caused the accident, was covered by the insurance policy even though she did not have the permission of the owner to drive the automobile. The court, applying the rule of the last antecedent, decided that the latter class is the last antecedent and subsequently, the owner’s permission was not needed in the case in which the driver was the insured person himself/ herself. Another element discussed was the lack of a comma to separate the latter class of drivers and the clause introduced by *provided*, which made the court believe that “it is evidence of the intended linkage between the *provided* clause and the second of the two classes of drivers” (Solan, 1993:30).

This rule has an equivalent in the linguistic literature - the late closure strategy, which is a sentence processing strategy proposed by Lyn Frazier. It specifies that “incoming items are preferentially analyzed as a constituent of the phrase or clause currently being processed”; in other words, “new items are considered to be part of the phrase currently being processed, as opposed to part of a new phrase that needs to be constructed.” It is based on the assumption that human brains build syntactic structures as we hear the words of a sentence, so that we can easily process and understand language as rapidly as it is spoken (*ibid.*:31).

The across the Board Rule

The across the board rule is the opposite legal principle of the last antecedent rule. In 1975, in *Board of Trustees of the Santa Maria Joint Union High School District v. Judge*, the school board tried to fire Theodor Judge, a school teacher, because he was convicted for cultivating a single marijuana plant at his home. The California statute stated that: “no permanent employee shall be dismissed except for one or more of the following causes: (...) (h) Conviction of a felony or of any crime involving moral turpitude.” Applying the across the board rule, according to which “when a clause follows several words in a statute and is applicable as much to the first word as to the others in the list, the clause should be applied to all of the words which preceded it”, the court reasoned that the modifier “involving moral turpitude” refers to both antecedents and held that what the teacher did, although a felony, was not a crime of moral turpitude (*ibid.*: 34-35).

Expression unius est exclusion alterius and ejusdem generis

Expression unius est exclusion alterius, meaning the expression of one thing is the exclusion of another, implies that in the statutes construed under this maxim, mention of one thing entails the exclusion of another which is not mentioned. For example, a statute in which “police, fire and sanitation employees” are mentioned would be interpreted to exclude other public employees not enumerated in the legislation (Gifis, *op. cit.*:188).

Ejusdem generis, meaning of the same class, is “a rule of statutory construction, generally accepted by both state and federal courts, providing that where general words follow enumerations of particular classes of persons or things, the general words shall be construed as applicable only to persons or things of the same general kind as enumerated” (Gifis, *ibid.*:166). The example the author gives is that of a state law which forbids concealing on one’s person “pistols, revolvers, derringers, or other dangerous weapons”. If a person is arrested under that law for concealing a knife, the law will probably not apply to the respective person since “other dangerous weapons” is the equivalent of firearms or handguns (*ibid.*).

The Plain Language Rule

The plain language rule or clear language rule refers to the fact that when the language is clear, courts are not allowed to interpret the words of a statute or contract in any

other way, but must apply the clear language of the document to the facts before them. This rule is sometimes difficult to apply for two reasons: first, it is not easy to tell when a statute is ambiguous and second, courts are reserved even when the language is clear and unambiguous, mainly because sometimes the application of a statute to a certain case would be unfair or remote from the statute's purpose. Thus, some judges focus on the original intent of the legislature that enacted the statute, while others do not inquire what the legislature meant, but what the statute means (cf. Solan, *op. cit.*:109).

The search for precision has made lawyers pay very much attention when drafting legal documents, so that the judges might enforce them according to their terms and the opposing party/ parties might not interpret their content to their client's advantage. Lawyers have even created a special, more precise syntax. Besides syntax, legalese¹, which "sounds so pompous and silly that it is now literally against the law to use it in certain contexts", poses major problems. This is the reason why "many states have passed laws requiring that leases, insurance policies, loan agreements, and other documents intended for non-lawyers be written in plain English, so that normal people can understand them" (Solan, 1993:119).

Here is an example of a standard form of a company's articles of association which most companies use as a basis for their own articles. The standard form is written in a formal and complex style using complicated legal vocabulary and difficult expressions. The following example is about shares.

Legalese

Subject to the provisions of the Act and without prejudice to any rights attached to any existing shares, any share may be issued with such rights or restrictions as the company may by ordinary resolution determine.

Plain English

The company may decide (the decision must have over 50% of the members who voted agreeing to it) to attach certain rights or limitations to any shares that it issues. However this must not affect the position of any shares which have already been issued and it must be in accordance with the terms of the Companies Act. (Practice Papers for the TOLES Examination, 2007)

D. Mellinkoff (1963:293, 295) talks about a real fear experienced by lawyers when confronted with the need to change some aspects of the language they use: "The fear not merely of changing, but of being weakened by doubt of the correctness of a whole pattern. For the profession, this is no ordinary conservative fear. Lurking in the dark background is the always present, rarely voiced lawyer's fear of what will happen if he is not "precise" – in the way that the law has always been "precise". This attempt at precision distinguishes the language of the law from the common tongue. But the researcher adds that it is impossible to become completely precise, because "no matter how thin a principle is sliced, particularization is always possible." Although lawyers are more careful with their words than the lay people "it is characteristic of the large part of the selection that there is a deliberate choice of the flexible – a peculiarly plastic terminology."

¹ the specialized vocabulary of the legal profession, especially when complex and abstruse, characterized by archaic usage, prolixity and thoroughness, www.thefreedictionary.com

It is pointed out that there are many legal terms that do not comply with the rule of precision required by legal expression as there is a recurrent choice of absolutes¹: *all, none, perpetuity*², *never, unavoidable, last clear chance*³, *unbroken, uniform, irrevocable, outright, wherever, whoever, substantial and satisfactory*. He also mentions *reasonable man* among them. The term designates “a fictitious person against whose behavior our conduct is measured in determining whether we should be held liable for having caused injury to others”, whose conduct will vary with the situation with which he is confronted, thus allowing the courts to apply more or less subjective standards (Solan, *op. cit.*:120).

The peculiarities of the legal language and especially the overuse of incomprehensible technical words/ jargon have been criticized by both representatives of the legal profession and lay people. In the United Kingdom, an organization of lawyers suggestively named *Clarity* joined the efforts of the Plain Language Commission in their attempt to change the traditional styles of legal drafting. Supported by the UK government, these organizations backed the use of plain English in official forms and the main measures towards plainer language in legislation (Butt and Castle, 2001). The Plain English campaign launched in 1979 proved to be effective in clarifying the language of legal texts such as regulations, articles of association, consumer contracts, police procedures and shareholder information. One of the most representative examples is the British Aerospace aircraft lease, rewritten by Clifford Chance and Allen and Overy, which was reduced to one third of its original length (*ibid.*:62).

Conclusion

In conclusion, modern views on the new area of legal linguistics strengthen the importance of linguistic expertise not only in the context of criminal law. Researchers underline the idea that it is becoming increasingly common for linguists to testify as expert witnesses in both civil and criminal trials. The examples we compiled in this article, which are illustrative of the major canons of construction discussed in legal literature, show the importance of linguistic analysis in the legal field.

References

- Butt, P., and R. W. Castle, *Modern Legal Drafting: A Guide to Using Clearer Language*, Cambridge University Press, 2001
- Gifis, S. H., *Dictionary of Legal Terms*, Fourth Edition, Barron's Educational Series, 2008
- Matilla, H. E. S., *Comparative Legal Linguistics*, Ashgate Limited Publishing, England, 2006
- Mellinkoff, D., *The Language of the Law*, Boston, Little, Brown & Co, 1963
- Shuy, R. W., *Fighting over Words*, Oxford University Press, 2008
- Solan, L., *The Language of Judges*, The University of Chicago Press, 1993
- Tiersma, P., *What is Forensic Linguistics?*, <http://www.languageandlaw.org/FORENSIC.HTM>

¹ something that is conceived or that exists independently and not in relation to other things

² in perpetuity – existing forever

³ The doctrine that a defendant may still be liable for the injuries s/he caused, even though the plaintiff was guilty of contributory negligence, if the defendant could have avoided injury to the plaintiff by exercising ordinary care at the last moment and after the plaintiff's negligence had ceased (Gifis, 2008:288).

Tiersma, P. and Solan, L., *The Linguist on the Witness Stand: Forensic Linguistics in American Courts*, *Language*, vol. 78, no. 2, June 2002, pp. 221-239
Williams, C., *Tradition and Change in Legal English. Verbal Constructions in Prescriptive Texts*
Peter Lang AG, European Academic Publishers, Bern, 2007
Practice Papers for the TOLES Examination, Global Legal English LTD, 2007
Centre for Forensic Linguistics, Aston University http://www.forensiclinguistics.net/cfl_fl.html
www.thefreedictionary.com
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/3086556?uid=3738920&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=56296152903>, consulted on 8.07.2012.

A COMMUNICATIVE APPROACH TO LAW ENFORCEMENT¹

Motto

*Only when the last tree has died, and the last river has been poisoned, and the last fish been caught, will we realise we can't eat money.
The Rainbow Warrior proverb of the Cree (AOCA, 2007: 65).*

Abstract: *This paper focuses on aspects of discourse analysis and communication in law enforcement, as there are a lot of things in communication, as well as the written part of the profession. The discourse of the field is expansive and in depth. I have started from the premise that discourse, adjusted to this particular field, is the art of combining a number of different elements into a coherent whole so that the act of communication itself has an identity which can be recognized and used in the specific context. Still there is a number of crucial factors that should be considered such as the language level of the speakers, their educational and cultural background, their likely levels of motivation, and their different speaking styles. Law enforcement, just as much as any profession, has its own “sound”. The different words and codes used by the police officers are mainly subtle and simple, yet complex to the untrained person.*

Keywords: *selection and grading, language study activities, language skill activities, topics, AIDA (Action-Implicative Discourse Analysis), text and discourse, police communication, barriers in police communication.*

1. A Short Historical Approach to Police Communication

In this paper my choice would be to tackle communication first and discourse analysis afterwards.

Communication is a vital important factor in our lives. From informal calls made to friends, emails, video calling, social networks to news channels, intranet service in departments, the importance of reliable and fast sharing of information is of a paramount importance.

One field which is heavily influenced by the quality and quickness of the communication capabilities is the Public Safety field, more accurately the Police. History of police communication varies around the world, yet a certain event is common to every country and that event spurred the evolution of this field. The first documentation of police communications was in Old England where the constable carried a hand bell or a rattle. If in need of assistance, he would sound the ratchet (as it was called) to alert others in the area.

Historically speaking, aspects of communication are to be distinguished in police force of the United States of America too, starting from the premise that they are one of the most advanced and numerous organization of the type. In the late 1800's American police officers started using vehicles and the only means of communication was a red light signal placed in large crossroads. When the signal was on the officers knew they had to report in at

¹ Gabriela Șerbănoiu, “Alexandru Ioan Cuza” Police Academy, Bucharest, gabrielaserbanoiu@yahoo.co.uk

their stations. Around the city there would be so called “Call Booths” or “Private Boxes”. These boxes could only be accessed by officers or “reputable citizens”. The machines inside these “booths” could send automated telegraphed messages according to one of eleven choices (arson, thieves, forgers, riot, drunkard, murder, accident, violation of city ordinances, fighting, fire). Later, in 1880 phones were added to the booths.

Almost 50 years later, in 1928, the breakthrough in communications for the whole world made its way to the Detroit Police Department, the radio. “Cruiser Number 5” was the only one equipped with a radio at first and it could only receive information from headquarters; to contact the police station officers had to call from a call booth. Car radios quickly made their way to most police cars and soon enough the two-way radio was available albeit at a huge cost (the same price as the car itself and this standard lasted for decades, close to the present day. One experienced American police officer once confessed: “we used to have to have a Quarter in our pocket at roll call (for pay phones - and we STILL had call boxes)”. Then came the “beepers” which would alert the officers to call the station, after that, the cell phones adding more and more flexibility in the field communication-wise.

Today, patrol cars are equipped with high communication technology and even very modern gadgets can be found in today’s police officer’s possession. Aside from the cell phones and two-way radios, squad cars carry Mobile Data Terminals (MDTs) which are computers linked to the internet and police networks providing access to the DMV (Department of Motor Vehicles) or the NCIC (National Crime Information Center) which greatly improves the criminal identification capabilities of policemen.

Despite the sustained efforts of Police Departments around the world to keep up with the times regarding technology, there are certain voices which criticize the “flat-footedness” of public safety officials, namely London’s Metropolitan Police. The London riots in 2011 were very dramatic events that turned violent rather fast, however the above mentioned “voices” said that organized violence and theft could have been largely avoided had The Met used the potential of social network monitoring (i.e. Twitter or Facebook).

All in all, the communications field in police work is obviously tied to its evolution throughout time. When communication was facilitated, the efficiency of the Police was greatly improved. The evolution continues today and, surely, will do so as long as Police exist¹.

2. The Nexus Between Communication and Discourse in Law Enforcement

Some of the ingredients of community policing are the following:

- The role of the police is broader than just crime-fighting and includes general disorder problems.
- Problem-oriented policing strategy which will address the crime and order problems and their underlying causes.
- An emphasis on co-operative strategies with other service delivery agencies.

¹ (adjusted and abridged from:http://www.ehow.com/list_7627565_types-gadgets-used-police-communication.html
<http://ph.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100813074443AACoU6K>
<http://www.guardian.co.uk/uk/2011/aug/08/london-riots-police-communications-centre>
http://www.ci.irvine.ca.us/ipd/divisions/dispatch/911_dispatch.asp)

- An emphasis on the exchange of information between police and community. Police officers are thus seen as “information managers”.
- Personnel are permitted to become career generalists rather than specialists. Street constables are regarded as highly trained and are relatively well-paid professionals who have the respect of the colleagues and the local community.
- Greater responsibility and autonomy for front line officers is facilitated by decentralised police management.
- The hierarchical paramilitary organisational model of the police is surrendered for a flatter profile¹.

Brainstorming the Discourse Analysts

In their conceptual paper on Communicating law enforcement professionalization: social construction of standards, the authors Sara E. McClellan and Bryon G. Gustafson seek to analyze how institutional arrangements and discourses shape law enforcement professionalization efforts, to identify opportunities and potential problems associated with professionalization and explore discourses surrounding law enforcement professionalization efforts to identify implementation barriers and potential consequences. The authors’ conclusion is that competing discourses about professionalization in general and law enforcement in particular undermine efforts to establish professional status and increased standards for law enforcement. In their view, investigation of law enforcement standards or professionalization should account for social discourses that contribute to norms and expectations and failure to attend to institutional relationships and the role of communication in shaping professional standards will hamper progress. As for the social implications, the paper shows that professional norms shape law enforcement accountability to the public in critical and sometimes unintended ways. The novelty is that, compared to other authors who have not considered social discourse impacts on law enforcement standards and professionalization, this paper is a breakthrough.

Communication under Stress:

In her book, *Communication under stress*, Susan H Adams did a research work and presented her findings, a total of 347 narratives written by suspects or victims. She identified six factors for her research purposes: clear case resolutions, open-ended instructions, legibility, language, redundancy by individual, and redundancy by incident. Each selection factor, further detailed below, was used to eliminate as many potential confounding factors as possible.

As far as clear case resolutions are concerned, only narratives in cases with clear resolutions were chosen for study. If the narrative did not meet the resolution requirements

¹ (adjusted from : Managing Crime in the New South Africa: Selected Readings, pp. 113-136, Pretoria: HSRC Publishers. Proceedings of the Human Sciences Research Council conference: Managing Crime in the New South Africa: A practical and affordable approach, Pretoria, 4-6 August 1992); (Sara E. McClellan, Bryon G. Gustafson, (2012) “Communicating law enforcement professionalization: social construction of standards”, Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, Vol. 35 Iss: 1, pp.104 – 105)

of conviction, overwhelming case evidence, or corroborated confession, the narrative was rejected for study.

As far as open-ended instructions are concerned, all narratives chosen for examination were written in response to open-ended instructions such as, "Write down what happened".

The third selection factor, legibility, was applied to narratives containing words that were difficult to read. Rather than guessing the writer's intention, any narratives containing illegible words were rejected from further examination.

Language

An examination of language revealed that several narratives available for study had been translated into English from Spanish and as they were not considered to be very accurate, were excluded from the study.

Redundancy by individual

Examination of the narratives available for study revealed that several suspects wrote multiple narratives. Some suspects wrote more than one narrative regarding the same criminal incident, and others provided narratives for more than one incident.

To examine accounts written by 60 different individuals, only one narrative from each individual was examined. When multiple narratives were provided for the same incident, the original narrative was retained for study and subsequent narratives were ignored.

Redundancy by case

Criminal incidents typically involve multiple narratives provided by different individuals. In an effort to minimize confounding factors, such as differences in instructions to writers, only one narrative was used from each criminal incident. The 60 narratives available for study represent 60 different cases, including both violent crimes and property crimes. Forty-seven of the narratives involve the violent crimes of abduction, assault, homicide, rape, and robbery. Thirteen of the narratives relate to the property crimes of arson, drugs, and theft¹.

Generally speaking, even when a discipline is hard to delimit, as is the case with Discourse Analysis, we can learn a great deal about its field of concern by observing what practitioners do. If we look at what discourse analysts do, we will find they explore matters such as: the language of humor, the discourse of the archives, records or files of psychoanalysts, the study of racism through the use of discourse, how power relations and sexism are manifested in the conversation between men and women, the characteristics of persuasive discourse, openings and closings in different types of conversations, the structure of narrative, representations of black/white people (or any race) in the written media (magazines, newspapers, etc.), the strategies used by speakers/writers in order to fulfil a given discourse function, the use of irony or metaphor for certain communicative aims, the use of linguistic politeness, the discourse of E-mail messages, legal discourse used in trials. A discourse analyst of a very specialised field, such as law enforcement is, would pass judgement on the straightforward and disciplined style in law enforcement communication, used in giving and taking police messages, how people create social categories like

¹ (Source scholar.lib.vt.edu, p 55-56)

“immigrant”, for example etc These are just a few examples reflecting the concerns of discourse analysts, but they are sufficient enough to demonstrate that researchers are concerned with the study of language in use.

The terms text and discourse have been – and still are – used ambiguously, and they are defined in different ways by different researchers. In this article, the term text is referred to as the ‘purely’ linguistic material, and discourse will be considered in a broader sense, defining it as language in use, composed of text and context.

Within the category of discourse we may include not only the “purely” linguistic content, but also sign language, dramatization, or the so-called “bodily hexis” (Bourdieu, 1990), i.e. the speaker’s disposition or the way she/he stands, talks, walks or laughs. It can thus be concluded that discourse is multi-modal because it uses more than one semiotic system and performs several functions at the same time¹.

Wetherell et al. (2001) present four possible approaches to Discourse Analysis, which are summarized as follows:

1. The model that views language as a system and therefore it is important for the researchers to find patterns.

2. The model that is based on the activity of language use, more than on language in itself. Language is viewed as a process and not as a product; with special focus on interaction.

3. The model that searches for language patterns associated with a given topic or activity (e.g. legal discourse, psychotherapeutic discourse, etc.).

4. The model that looks for patterns within broader contexts, such as “society” or “culture”. Language is viewed as part of major processes and activities, and as such the interest goes beyond language (e.g. the study of racism or sexism through the analysis of discourse).

In my opinion, one of the principles which best defines Discourse Analysis related to the field of law, not law enforcement, is M. Wetherell’s, who designed actually two basic Discourse Analysis principles:

1. One of language’s functions is to “do things” at the societal level (i.e. above the merely interpersonal)

What things does it do?

It is ‘constitutive’: some things, at least, are set up and constructed out of language. A good example is The Law: the law in any one society is constituted by all the statutes that Parliament has passed, all the regulations that are written in the Constitution, and so on. All these are ‘just words’, but they constitute something very real. It promotes someone’s (or some group’s) interests. The Law is a good example again. Discourse analysts want to say that the Law is actually not neutral or impartial (though it claims to be). The language in which it is set up is good for some, and bad for others. The recent debate over how the law treats women’s ‘murder’ of abusive partners is a good example. The question raised by discourse analysts was whether the language of the laws on murder and manslaughter was systematically biased against women’s (alleged) style of reaction to provocation (at this

¹ (Pierre Bourdieu (1990) *The Logic of Practice*, Polity Press (pp. 25-9)

point the author refers to “Justice for Women” for a British example of campaigning website on this issue).

2. People use “discourse practices” to do these things.

What are discourse practices?

Discourse analysts (of whatever kind) look for how things are constituted by what they call “discursive practices”. If you set out on an investigation into a certain social phenomenon, you will find an identifiable set of things that go together e.g particular words, phrases, terms of reference, metaphors, rhetorical styles, systematisations of knowledge (e.g. rule books, guides etc.)

In each of those cases, the social object is being constructed by the discourse’s choice of description, and the associations it implicitly makes. A concept which can be easily decoded is AIDA, deriving its name from the initial letters: Action-implicative discourse analysis is an approach to analyzing talk or text in a social context. It is a relatively new method of Discourse Analysis, developed by Karen Tracy in 1995. AIDA views communication as composed of different practices in which communicators are problem-solvers. People reflect on what they did do (or would do) in interaction and respond to interactional problems and challenges they experience (or anticipate experiencing) with the aim of working toward what they think would create the best situation. AIDA contrasts with scientific perspectives that seek to describe, predict, and control what is in the world and as a practical theory, is concerned with providing opportunities to discuss what “ought to be”. AIDA’s primary focus has been on analyzing communication practices in institutional settings¹.

De Beaugrande and Dressler (1981) present a broader view; they define text as a communicative event that must satisfy the following seven criteria:

1) Cohesion, which has to do with the relationship between text and syntax. The author tackles phenomena such as conjunction, ellipsis, anaphora.

2) Coherence, which has to do with the meaning of the text. Reference may be made to elements of knowledge or to cognitive structures that do not have a linguistic realization but are implied by the language used, and thus influence the reception of the message by the interlocutor.

3) Intentionality, which relates to the attitude and purpose of the speaker or writer.

4) Acceptability, which concerns the preparation of the hearer or reader to assess the relevance or usefulness of a given text.

5) Informativity, which refers to the quantity and quality of new or expected information.

6) Situationality, which points to the fact that the situation in which the text is produced plays a crucial role in the production and reception of the message.

7) Intertextuality, which refers to two main facts: a) a text is always related to some preceding or simultaneous discourse; b) texts are always linked and grouped in particular text varieties or genres (e.g.: narrative, argumentative, descriptive, etc.) by formal criteria.

¹ adjusted (from www.communicationencyclopedia.com)

In spite of the considerable overlap between Text Linguistics and Discourse Analysis (both of them are concerned with the notion of cohesion, for instance) the above criteria may help us make a distinction between them¹.

Tischer et al. (2000) explain that the first two criteria (cohesion and coherence) may be defined as *text-internal*, whereas the remaining criteria are *text-external*. Those approaches oriented towards 'pure' Text Linguistics give more importance to text-internal criteria, while the tradition in Discourse Analysis has always been to give more importance to the external factors, for they are believed to play an essential role in communication².

Own Experience Shared

As a teacher at the Police Academy, I could say that, in contrast to students of general English, students of English for Specific Purposes have a different identified goal for learning. With these ideas in mind, the following police context has been selected as a relevant example. It is actually an excerpt from the Preface of a book written by Nick Kohan, *The Washing Machine* (Texere, USA, 2005). The headline does not refer to the domestic electronic appliance, which is a housewife's washing machine, but it actually deals with the money laundering phenomenon, perceived as a growing phenomenon nowadays, a topic frequently tackled by fraud investigation students.

If most of the prefaces in a course book begin with comfortable and enjoyable phrases such as:

"This course book highlights...

In this course book...is analysed....

The aim of this coursebook is to....

This coursebook envisages....

The purpose of this coursebook is to shed some further light on....

In this coursebook we propose to see.....etc". Compared to a normal academic coursebook preface, the coming one which I consider to be relevant to my purposes and selected for a short analysis is written in a straightforward style, with clear, short, concise, explicit sentences. It almost applies the KISS principle from commercial correspondence: Keep It Simple and Short. Everything is predictable, still wrapped with a little bit of mystery. At the same time is teachable, readable, authoritative, lawful, resourceful from the point of view of the vocabulary.

Generally speaking, police language and communication have a special mantra³.

It is very neutral in style and manifest at the same time, although at the beginning sounds like a riddle which is not humorous at all, because it sounds risky and dangerous:

¹ De Beaugrande, Robert-Alain and Wolfgang Dressler. 1981. *Introduction to text linguistics*. London; New York: Longman.

² (source Perspectives on Discourse Analysis: Theory and Practice by Laura Alba-Juez Cambridge Scholars Publishing 12 Back Chapman Street, Newcastle upon Tyne, NE6 2XX, UK), Source: www.c-s-p.org)

³ Source Macmillan English Dictionary –for advanced learners, 2002, pag. 871
mantra= a sound, word or phrase that is continuously repeated as a prayer, used in Hindu or Buddhist religious practices to help someone meditate, something repeated again and again

“Our security depends on it. Our way of doing trade with trust is based on it. Global economic activity with nations relies on it. Money must be earned and spent fairly and openly, By the same token (it is to be noted that vocabulary interferes here: token with the meaning of chip), money that is earned illegally or is unaccountable, must be excluded from the economic system. Its possessors must be apprehended. That is the money laundering mantra. Those who wage the war against economic crime are working harder than ever to stem the tide of black money (synonyms might be mentioned here: ill gotten money, illicit money, dirty money), as acquisitive crime threatens to get out of control.

The criminal who possesses black money and wants to pass it off (almost teachable again here if attention is focused on differences between phrasal verbs and notional verbs) as legitimate must fabricate (or make up) an explanation to make the source look genuine. These tricksters (why not fraudsters?) make friends with corrupt elements in the financial system (criminal slang: bent or corrupt). They will hide their money so that it becomes untraceable to those who may want to hunt it. As more people or financial institutions handle money with dirty origins, those origins can be lost. And criminals are caught and convicted by the dirty money they possess”.

Even alphabet in police English has a special sound, as international phonetic alphabet or NATO alphabet was implemented. A comes from Alpha, B comes from Beta, U comes from Uniform, X from X ray etc. Life is tough (that is Tango Oscar Uniform Golf Hotel), but I am tougher. Ok: stand up and fight, sounds encouraging, and it is worth living in this global village. European Union is a Union in diversity anyway.

Instead of Conclusion

Communication on the job for the police officers takes many forms, including formal speeches, job interviews, report writing, meetings, even casual conversations. It may be between colleagues at the same level, between commanders and subordinates, between people in the same police unit or institution or people in different police institutions and so on. While communication may take many forms, professional communication may be analysed according to its setting, whether it is external or internal, and its purpose.

The setting of communication refers broadly to the number of people involved. Although many principles of effective communication apply to all settings, there are some important differences.

Dyadic communication involves two people communicating on an individual level. Some dyadic communication is informal – for example, two coworkers talking casually during a coffee break or commanders chatting informally with subordinates about a situation. Other dyadic communication is more formal and may include one person giving instructions to another, two commanders meeting to solve a problem, or a commander and subordinate talking about an increase in responsibility. A special kind of dyadic communication is interviewing - for example, a job interview or a performance appraisal.

Small-group communication involves a few more people, usually between three and ten, who are meeting to accomplish some task – for example, in task forces. A great deal of decision making in police work and other law enforcement organizations is accomplished in small-group meetings.

Public speeches and presentations involve more formal, prepared, and usually rehearsed communication in which one person does all or most of the talking. Usually, it involves one person speaking to a group, but it also includes other communication, such as a police officer's presentation to a single large or small audience. Reports, briefings, training sessions, and speeches are all examples of public speeches and presentations made by police.

References

- John Olsson (2004). *An Introduction to Language Crime and the Law*. London: Continuum International Publishing Group
- Peter Tiersma, *What is Forensic Linguistics?*, <http://www.languageandlaw.org/FORENSIC.HTM>
- Coulthard, M. (2004). *Author identification, idiolect and linguistic uniqueness*. *Applied Linguistics*, 25(4), 431-447.
- Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, p192.
- Miller, C. (1984). *Genre as social action*. *Quarterly Journal of Speech*, pp 151-167
- Grant, T. D. (2008). *Approaching questions in forensic authorship analysis*. In J. Gibbons & M. T. Turell (Eds.), *Dimensions of Forensic Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Annely, Kristy (2008), *History or law enforcement*. <http://ezinearticles.com/?HistoryOf-Law-Enforcement&id=269224>. p.1-3.
- Carter, David; L. (2006). *A Brief History of Law Enforcement Intelligence: Past Practices and Recommendations for Change*. www.cops.usdoj.gov/mime/open.pdf?Item=1394. p1-45
- Cooper, Lynda, S. (1996). *Police Jargon: How to talk like a cop*, retrieved from <http://www.hodrw.com/cop1.htm>
- Copyright (c) *Law Enforcement Legal Publications*.
- Dellinger, Brett (1995). *Critical Discourse Analysis*, retrieved from <http://users.utu.fi/bredelli/cda.html>
- Dodson Daniel (2007). *Flex Your Rights Forum*. http://www.flexyourrights.org/frequently_asked_questions.
- Federal Bureau of Investigation (FBI), *Uniform Crime Reports County Data*. Retrieved September 2004, from the University of Virginia, Geospatial and Statistical Data Center: <http://fisher.lib.virginia.edu/collections/stats/crime/>. 2004.
- Gibaldi, Joseph, (1999). ed. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. 5th Ed. New York: MLA.
- Government Registry*, <http://www.govtregistry.com>.
- Law Enforcement Legal Publications*. <http://home.xnet.com/~lelp/>. 2002.
- Police Lingo, Binary Inertia LLC All Rights Reserved, 2005-2008 retrieved from <http://www.scannerbuddy.com/policelingo.php>
- Scribe, Able Dr. (2006). *APA Research Style Crib Sheet*. <http://www.docstyles.com>
- www.policelink.com.
- <http://www.govtregistry.com>.

ON ANGLICISM IN ROMANIAN COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION¹

Abstract: *This paper aims at analyzing the use of anglicisms in Romanian computer-mediated communication, in terms of their incidence and use in the electronic discourse, while considering the semantic and morphological changes they underwent. Loanwords will be classified taking into account their role and function in the Romanian lexis, according to Ryazanova-Clarke and Wade's reasons for resorting to a foreign word: the need to name a new concept, the need to differentiate between meanings, the principle of language economy, and the preference for loans due to socio-psychological factors.*

Keywords: *Anglicisms, loanword, CMC.*

Introduction

With the advent and fast development of new technologies, novel ways of worldwide communication have emerged, giving rise to modern patterns of social interactions in an electronic environment. The ubiquitous spread of the Internet facilitates global interaction, and stands for a new means of communication supported by a large array of hi-tech devices. As computers have become part and parcel of modern society, shaping all fields of activity, and new state-of-the-art devices (such as iPad, Smartphone, etc.) are constantly overrunning us, the communication process has reached new levels and various forms. The process of interpersonal communication via computers (or other hi-tech gadgets), 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). Even if 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. In our approach of CMC, the term 'computer' has broadened its original meaning and refers to any other electronic device which can be connected to the Internet and supports software applications that allow digital interactive communication. The term 'computer' stands just for a generic term in our collocation, as information can presently be shared through a whole gamut of devices.

Digital mediated communication has engendered the emergence of a new linguistic medium, completely different from traditional speech and writing, and where language use is a more complex phenomenon, highly related to technical and situational factors. Internet

¹ Adriana Teodorescu, "Dimitrie Cantemir" Christian University, Constanța, ada.teodorescu@yahoo.com

language is neither ‘spoken writing’ nor ‘written speech’, but a linguistic singularity, a genuine new medium. (Crystal, 2001: 238) The language used in the electronic discourse represents a novel linguistic variety, adapted to meet the requirements of new contexts and situations. Language expressiveness is rendered differently than in standard written language, due to constraints imposed by the communication medium. Textual representation of auditory and visual information accounts for users’ creativity and ability to adapt language to their expressive needs and it also forecasts new linguistic possibilities.

As English has established itself as the main language of international communication, it has also become the lingua franca of computer-mediated communication at global level. Thus, the digital environment has proved to be an English-friendly medium which sustains and relentlessly increases the lexical input of English words into other European languages. As a consequence, many European languages witness a foray of English loanwords in their lexical systems, and Romanian is no exception. Since the 1990s, when Romania started to massively import western practices and behaviors, the Romanian lexical system has undergone an influx of English loanwords on an unprecedented scale. The growing exposure to English communicative patterns has eventually entailed an increased use of anglicisms in everyday talk. Moreover, Romanian has proved to be a highly ‘hospitable’ language, as a wide range of English words has easily been assimilated over the last two decades.

The current preoccupation with the high rate of English borrowings is not new in the linguistic field, as English is now by far the world’s most influential language. “It is a well-known fact that the impact of English on all the major languages of the world is of overwhelming proportions, that it has been for the past few decades, and that it may in fact be increasing — as is certainly the case right now as far as, e.g., Eastern Europe is concerned.” (Görlach, 1998: 209) Linguists all over the world have observed and registered the inflow of anglicisms and drawn attention to the ongoing phenomenon. The growing concern over the substantial influence of English on various European languages has concretized in a pioneering comparative work, *A Dictionary of European Anglicisms*, edited by M. Görlach in 2001. The dictionary provides the first up-to-date account of English words that have been imported into the main languages of Europe, and includes 16 European languages from different language families. The English etymon, as a headword, is followed by a brief definition of the loan word, and data on its history and distribution. Data for each language cover variations in spelling, meaning, and pronunciation, the mediating language, where necessary, degree of acceptance and usage restrictions, and approximate date of adoption.

The Romanian lexical system is currently witnessing a significant influx of English borrowings, which is the result of a whole international linguistic phenomenon. According to Zafiu R., the current influence of English on the Romanian language is so powerful that it shades any other source of lexical borrowings (see Zafiu 2001). Romanian linguists (Avram 1997, Stoichițoiu-Ichim 2002, Zafiu 2002, Pârlog, 2004) have also monitored the lexical input of English words into the Romanian language. As a result, the use of anglicisms in various specialized discourses (political, economic, law, etc.) has been extensively analyzed. The linguistic variety of the electronic discourse, which stands for a new register, a hybrid

language variety that displays characteristics of both oral and written language, provides a unique resource for the study of anglicisms use in a new medium.

Corpus Design

Our choice of digitally mediated communication as the source of our corpus was determined by the peculiar features of the interactive written discourse and its linguistic variety. On the linguistic variety of the electronic discourse, David Crystal contends: “I have found clear signs of the emergence of a distinctive variety of language, with characteristics closely related to the properties of its technological context as well as to the intentions, activities, and (to some extent) personalities of the users.” (Crystal, *op.cit.*: 225)

From a linguistic point of view, the development of the digital environment entails considerable changes and innovations in language use. The electronic discourse manifests its linguistic variety within each genre of computer-mediated communication. Thus, we decided to select our snowball sample from both synchronous and asynchronous modes of CMC. Synchronous interactions are more likely to “cause most radical linguistic innovation, [...], affecting several basic conventions of traditional spoken and written communication” (Crystal, *ibidem*: 130). Asynchronous communication occurs with time constraints and permits users to take their time in editing the message, which accounts for the variation in structural complexity and language production.

Of the existing modes of CMC, we decided on blogs and chatgroups as the most relevant in terms of spontaneous language production and English loans. Data were collected by means of online tools, and our final sample consists of 100 entries drawn from a selection of blogs and chatgroups picked out from the most popular ones at the moment. Anglicisms use in the posts was the main criteria for the selection of entries in our corpus. We also selected blogs and chatgroups dealing only with general topics such as current events, entertainment, media, while avoiding over-specialized terminologies. Thus, we eliminated blogs specialized on IT, economics, business, law, etc., as these are more prone to display a higher rate of Anglicisms use. Specialized English borrowings are used by restricted groups and only part of them has entered the common core of the language and is intensively used.

Hence, our analysis is based on a corpus of Anglicisms retrieved from two different genres of CMC, the blog and the chatgroup. Considering the ubiquitous nature of the digital environment, the linguistic variety it entails and the widely recognized influence of English on the language of the Internet, we presumed that digitally mediated discourse will display a high rate of Anglicisms use.

Discussion of Results

English borrowings in the present corpus are analyzed in terms of their role and function in the Romanian lexis, according to Ryazanova-Clarke and Wade’s reasons for resorting to a foreign word: the need to name a new concept, the need to differentiate between meanings, the principle of language economy, and the preference for loans due to socio-psychological factors.

Following the process of English borrowings identification, anglicisms were first analyzed in terms of their incidence in the corpus. The percentage of English loanwords amounted to 1,31%, 131 anglicisms out of 10000 entries (see Figure 1), which accounts for a low rate of anglicisms frequency in our sample. Regarding their distribution across different frequency ranges, we observed that 63% are used only once in our sample, 22% appear twice or three times, 8% are used no more than five times, 5% occur less than 10 times, while only 2% of all English loanwords are used more than ten times. The results are presented in Figure 2 below.

Thus, in view of the data presented above, our corpus-based analysis shows that the use of anglicisms is not on the rise to a large extent, compared to the overall number of words in our sample. The proportion of English loanwords decreases as the frequency range rises. Consequently, the number of borrowings which may become established in Romanian due to frequent usage is obviously low.

English loanwords frequency

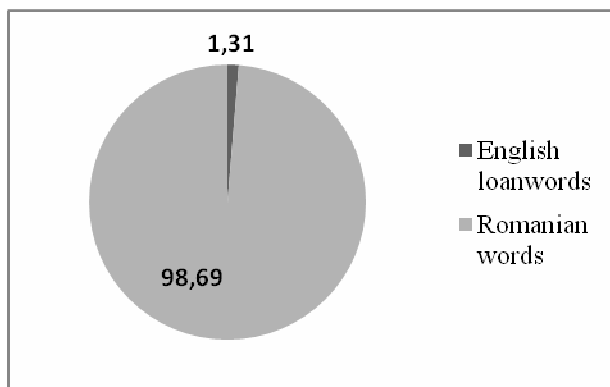


Figure 1

Distribution of English loanwords

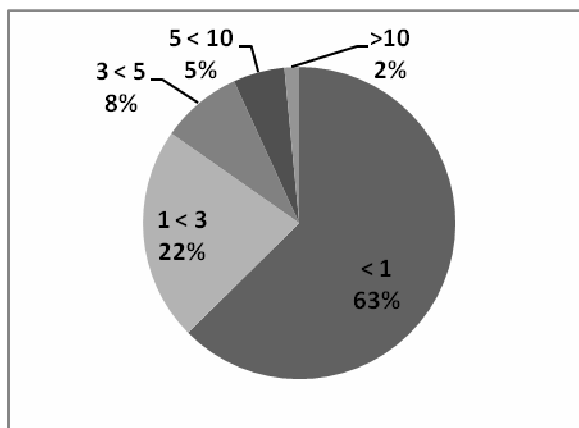


Figure 2

Loanwords used only once include: *live, staff, jingle, basket, setlist, timeless, remake, blank, superhit, beat, off topic, gadget, logo, brainstorming, copyrighting, speaker, people, after party, warm-up, funny, zoom out, browse, real estate, trend, addicted, hunter, hint, gap, band*. We notice that most of them are unnecessary borrowings which have a perfect Romanian counterpart, and their usage may be considered as redundant and denoting the writer's preference for loans due to socio-psychological factors or the writer's more frequent contact with English communication patterns. Moreover, as linguistic behavior in the electronic environment is undoubtedly shaped by participants' age, gender and level of education, the use of English borrowings, associated with a high rate of colloquial language, unconventional orthography and abbreviations, may account for the large majority of young users. However, regardless of the reasons that determine certain linguistic choices, loanwords that are rarely used in everyday speech are hardly ever assimilated to the receiver language.

The most frequent anglicisms in our corpus include English loanwords that have by now been assimilated into the Romanian language to some extent, as part of them is already registered by Romanian dictionaries (MDN, DEX, DOOM). Among the most recurrent loanwords, only 3% of them are necessary borrowings due to the need of naming a new concept, such as *site, Internet, blog, blogger, software, hardware*. The loanword *site*, a recent English borrowing, is first registered by MDA with the same meaning as in the source language. Also recorded by Romanian dictionaries are the words: *internet* (MDN 2000), *hardware* (DEX '98, MDN 2000), *software* (DN '86, MDN 2000), *link* (DOOM 2), etc. We notice that the above mentioned loanwords belong to specialized terminologies and were subsequently assimilated to everyday speech. The loan process is considered necessary as long as the words denote new concepts that have entered common language usage in order to fill lexical gaps in the target language vocabulary, as in the examples above. Another recent English borrowing is *hospice*. The loanword *hospice* has entered the Romanian vocabulary together with the concept it designates, "a hospital for people who are dying, especially from cancer", as in the examples: „*evoluția hospice-ului modern*”, „*îngrijirea hospice*”.

In the case of frequent loanwords such as *party, trend, brand, ok, single, show, job, designer*, which have Romanian equivalents, the borrowing process is unnecessary and may be explained by youth's tendency to imitate western patterns and behaviors and it is often associated with socio-psychological factors. Such loans which double Romanian words are considered redundant as they do not fill any lexical gap, and are frequently connected with linguistic snobbery or poor knowledge of one's mother tongue. Language purists seldom criticize and relate the use of unnecessary loans to speakers' flight of fancy of a higher social status, fashion or prestige.

The principle of language economy accounts for a small amount of the frequent borrowings recorded in our corpus such as *workshop, banner, email, ebook*, as it is more economical to use already-existing words than to coin new ones. Although considered an unnecessary borrowing, the anglicism *email* is undoubtedly preferred to the Romanian translation „poștă electronică” and it is currently well established in Romanian.

The preference for the English equivalent is also obvious with words such as *brainstorming, teambuilding*, and may be due to the fact that the loanwords carry additional meanings compared to the Romanian equivalents, and their use is associated with emulating western patterns of behavior or work. Specialized terminologies imported a great deal of words to name new concepts emerged once with the fast developments in all fields, but more than often to follow the global trend in the profession. These loanwords are restricted to a specific group of people, connected by their profession or interests, and one's knowledge of them proves the affiliation to that particular group. Specialized English borrowings have less chances of being adopted to the target language, as they are used by a restricted group of people. Nevertheless, part of them has already entered the common language and is intensively used, e.g. IT words.

Sometimes, new words are created drawing on the borrowed term: *hacktivist, hateri, cancelat, speluit, cleanuit, draivuit, drinkanit, dilit, topist, cecuit*, etc. They carry the same meaning as in the source language, but the spelling and pronunciation are adapted to the receiver language. This kind of borrowings is often limited to spoken discourse and jargon. Except for several cases such as *sait, dilit, cecuit, adictit*, the great majority of English loanwords in our corpus maintain their spelling and pronunciation.

The degree of assimilation of English loanwords depends on the time of borrowing. Early borrowings have been completely assimilated while late borrowings which are rarely used in everyday speech are still regarded as foreign words. The assimilation process is fulfilled when loanwords accept derivational suffixes and are adapted to the norms of the Romanian language.

Considering the total number of English loanwords in our sample, we notice that the large majority of the borrowings are nouns (86% nouns, and 14% verbs). Nouns borrowed from English are adapted to Romanian genders by means of determiners in the singular and in the plural. The form of the determiner establishes the gender of the English noun. Most of the loanwords in our corpus designating animate agents are used in the masculine, and the definite article is attached: „*Designer-ul* a adus pe podium [...]”, „*Entertainerul* diferitelor party-uri [...]”, „*Brokerul* și-a restructurat [...]”. The definite article *-a* marks the feminine: „*designera, entertainera*, etc.” Throughout our sample we notice a clear inconsistency in the use of the hyphen when the definite article is attached,

which shows that the speaker still regards some of the words as foreign and not fully adopted to Romanian.

Conclusions

Undoubtedly, anglicisms have been gaining ground in Romanian in recent years and this phenomenon is widely reflected in the numerous linguistic studies which call attention to the mixture of lexical and semantic loan, hybrid formations, calques, and innovations at the lexical-semantic level.

Our work aimed to examine this phenomenon in the digital medium which provides such resourceful linguistic opportunities. As stated above, we expected a high rate of anglicisms use to be displayed in our corpus, due to the global connectivity that characterizes this environment, and which is prone to a higher exposure to the English language. However, our research revealed a low rate of English loanwords in the corpus we analyzed, compared to the overall number of words.

With the exception of several loanwords mentioned above in our paper, all English borrowings preserved the English spelling and pronunciation in Romanian. Nouns were by far the most used anglicisms, while verbs account for a small amount of all the loanwords. Regarding the reasons for resorting to an English loanword, the most frequent ones were the principle of language economy and the preference for a loan due to socio-psychological factors. The need to name new concepts or objects and the need to differentiate between meanings stand for just a small part of English borrowings in our sample. Generally, the most frequently used anglicisms we recorded in our corpus have Romanian equivalents. Thus, the preference for English loanwords over Romanian terms may be regarded as a sign of interest in preserving and even importing new linguistic and cultural British or American patterns.

Our corpus-based analysis tries to offer a few glimpses of the actual use of anglicisms in Romanian computer-mediated communication. However, as the electronic discourse provides such a linguistic variety and English continues to dominate almost all fields, further research in the use of Anglicisms in CMC is certainly necessary.

References

- Avram, M., *Anglicisme în limba română actuală*, Editura Academiei Române, București, 1997.
- Crystal, D., *Language and the Internet*, Cambridge University Press, 2001.
- DEX. Academia Română, Institutul de Lingvistică "Iorgu Iordan", *Dicționarul explicativ al limbii române*, Univers Enciclopedic, București, 1998.
- DN, Marcu, F., Maneca, C., *Dicționar de neologisme*, Editura Academiei, București, 1986.
- DOOM, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Alexandru Rosetti”, *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Editura Univers Enciclopedic, 2005.
- Görlach, M., "The Usage Dictionary of Anglicisms in Selected European Languages: a report on progress, problems and prospects", in *Links & Letters* 5, 1998, 209-22.
- Görlach, M., *A Dictionary of European Anglicisms*, Oxford University Press, 2001.
- Herring, S. C., *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives. Pragmatics and Beyond Series*, Amsterdam: John Benjamins, 1996.

- MDA, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Jordan - Alexandru Rosetti”, *Micul dicționar academic*, Editura Univers Enciclopedic, 2003.
- MDN, Marcu, F., *Marele dicționar de neologisme*, Editura Saeculum, 2000.
- Pârlog, H., “Recent Anglicisms in Romanian”, in *Nordic Journal of English Studies*: 3(1). Special Issue, World of Words, A tribute to Arne Zettersten, 2004, pp 207-218.
- Ryazanova-Clarke, L., Wade, T., *The Russian language today*, London: Routledge, 1999.
- Stoichițoiu-Ichim, A., *Asimilarea împrumuturilor englezești: aspecte actuale ale dinamicii sensurilor*, în Pană-Dindelegan, Gabriela (coord.), *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, București, EUB, 2002, p. 249-262.
- Zafiu, R., „Între franceză și engleză”, în *România literară*, 2001, nr. 40, http://www.romlit.ro/ntre_francez_i_englez.
- Zafiu, R., „Anglicismele în Europa”, în *România literară*, 2002, nr. 37, http://www.romlit.ro/Anglicismele_n_europa.

PROBLEMS RELATED TO TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION¹

***Abstract:** There is no doubt at all that pronunciation represents one of the most important and inevitable parts in the process of English language teaching, particularly in the case of teaching English to Romanian students. In time, all over the world many linguists have proposed different notions regarding the degrees of accuracy necessary in teaching pronunciation. Thus, in teaching the pronunciation of a language there should always be taken into account the learners' objectives, in other words the class objectives. In this way, if the main objectives are to learn English and to use it in every day situations they should learn an accurate, correct and authentic pronunciation; if there is used mainly written communication, though, there is no obligation to strive for perfect pronunciation, although we do not encourage this option either.*

***Keywords:** English, pronunciation, teaching.*

1. Introduction

The processes of teaching and learning English (particularly its sound systems) are affected by different environmental, physical, psychological, instructional, and by other factors as well. We may divide these factors into two groups: internal and external; the internal factors refer to factors directly related to both the teacher and the student, while the external ones denote factors with an indirect impact on the tasks of teaching and learning.

1.1. Internal Factors

One of the most important internal factors is represented by the learners' objectives regarding the English learning. Thus, the Romanian students seem to be more engaged into reading English materials found in newspapers, magazines or books in order to collect the necessary information for their specific field of interest. In this way, a very highlighted internal factor that influences a correct pronunciation arises from the needs and attitudes of a certain society.

Both teachers and their students have faced various problems due to the inadequate knowledge of some teachers of English linguistics and methodology. This affirmation is based on the impressions gathered from my students after their experience during high school. For instance, an English teacher pronounces a word in his/her class. For instance, an English teacher pronounces a word in his/her class. The next year, during an English class, the same students may hear the same word spoken with a completely different pronunciation by a different teacher. As they feel confused with the two different pronunciations, the students normally support the pronunciation given by their previous teacher. Because the difference between the two pronunciations suggested for the same word is so big, it is

¹ Oana Badea-Voiculescu, University of Medicine and Pharmacy of Craiova,
o_voiculescu@yahoo.com

crystal clear that one of the teachers is making a mistake, due to various English variants spoken all over the world, such as: British, American, Australian, etc. In this kind of situations, there may happen sometimes that the teacher presents a specific accent which is neither English nor Romanian, so it is obvious to be confusing for the students. Accordingly, this idiolect, as Corder (1973:78) calls it, will be transferred to students by those teachers suffering from lack of essential knowledge regarding the Phonetics of the English language.

1.2 External Factors

As far as the external factors are concerned, usually the assigned time for English classes through an academic year is so short that the teachers may not even be able to cover the whole English textbook. Another important external factor may be the presence of a large number of students in class, which does not allow the teacher to have an efficient class control. Thus, the educational result of such English classes comprising over 50 students may be either a depressed teacher, who had a complete lesson plan (although such teachers are few in number) or a satisfied one for whom teaching represents only a matter of *passing* or *failing*. The third external factor is related to the school environment and it is represented by the lack of electronic devices which could help the teacher a lot. English laboratories should be equipped at least with CD-players or DVD-players, TV sets, computers and also simple English books, devices that seem to be of great use and help in teaching English, especially in ESP classes, in order to make the students capable of acquiring a large amount of information materials.

In addition to the environmental external factors presented above, methodology also influences the process of pronunciation teaching and learning. Therefore, there have been used various psychological methods in teaching foreign languages, especially English. At first, linguists supported the idea of using the students' mother tongue to a very large extent; but later on, structuralists advocated the use of mechanical drills during language teaching. On the other hand, cognitivists claimed that the most efficient method is practice. Nowadays, however, good pronunciation skills are being seen as very important in a communicative approach to teaching English as a Foreign/Second Language. All of these theories presented here have already been tested analytically worldwide. Nevertheless, most of the Romanian English classes are still confronted with the traditional methods of language teaching. Okita (1999:16), referring to the system of teaching English, said "Many teachers still adhere to the kind of pronunciation practice once predominant during audiolingualism which is not consistent with the recent trend towards CLT (Communicative Language Teaching)". More interesting than that, teachers may experience students who write the pronunciation of the English words in their own language, namely Romanian. We may see the following examples:

kitchen	Engl. [k i t n]	Rom. [c h i c h ă n]
this	Engl. [ð i s]	Rom. [z i s]
sure	Engl. [u: r]	Rom. [ş u r]

2. Procedures for Teaching Pronunciation

There are usually two different techniques of teaching pronunciation: the first one concerns teaching English sound patterns within short sentences, while the second one regards contextualization. Each of these will be evaluated in the next sub-sections.

2.1. Using Context-Free Sentences

A great variety of techniques have been postulated in order to help the students master the correct pronunciation of the target language, in this case English. First of all, *imitation* (also called *modelling*) is thought to play a significant part in the process of English sounds learning. Thus, the teacher pronounces a word a few times, while the students listen carefully. He/ she then asks them to imitate the word exactly as it has been pronounced. It is said that the students are to repeat the words first in chorus and then individually. Also, listening to and repeating after certain listening materials also seem to be an effective way to have the students familiarized with special accents of English.

Secondly, a technique mostly used by English teachers is *explanation*. In this way, it is usually shown a simple face diagram presenting various “organs of speech”. Thus, the teacher teaches the manner and place of difficult sounds articulation by using various pictures, drawings or objects.

Another technique used is the *comparison* and *contrast* of the phonological elements in the students’ native language (L1) and English (L2). Therefore, through these elements of comparison and contrast, the students learn that there are both similarities and differences between the sound system of their mother tongue (Romanian) and that of L2 (English). However, it is necessary for the teacher to spend enough time on the pronunciation of difficult sounds. As Hayati (1997:25) put it, the greater the differences between the first and the second language structure are, the more difficult the learning task will be.

The last but not least technique well-known among all linguists and methodologists and many language teachers is *mimicry memorization* (*Mim-Mem*). Through this technique, the student repeats a word, a phrase, and/or a short sentence several times so that the sound(s) of the word, phrase, or sentence become memorized and established in his mind. *Mim-Mem* is one of the techniques consistently used by the followers of the audio-lingual method.

We will try to evaluate these common techniques in order to find an appropriate way of teaching pronunciation, by setting out their disadvantage(s), as the advantages will be given when the available effective method is proposed. First of all, our opinion is that teaching the sound system in isolation does not seem a suitable technique due to the fact that students usually learn the production of sounds used in the contexts relevant to real life situations. Thus, the process of pure *imitation* of certain sounds becomes boring to the learners as these sounds are taught in a vacuum set. On the other hand, especially for early language learners, *explanation* also seems inefficient or even unnecessary. In order for this technique to have some results, students should have some knowledge about the linguistic organs and their process of operation while listening to the teacher’s explanations and

looking at the face diagram. In fact, this does not allow teaching one point at a time and, implicitly, this may become confusing for the students.

Mim-Mem, too, has some disadvantages which lead to monotony and consequently destroy the rhythm of the teaching process. Thus, mimicry memorization is not so often used nowadays for two main reasons:

- a. The memorization process may be quite unpleasant and inefficient for learners, although some students may find this technique successful enough.
- b. Both mimicry and memorization may become simple “drills”, meaning that the activities are purely mechanical and both dull to the learner’s mind.

In the same way, making *comparisons* and *contrasts* between the sound patterns of L1 and L2, in which the students are faced with two phonetic categories, is not enough for learning pronunciation. Explaining to the students, for example, that in English the /ð/ sound is pronounced by having the tongue placed between the front teeth and saying the sound /z/ in Romanian and mentioning that the Romanian language lacks such a sound, does not solve the problem of pronunciation of such a difficult English sound. At the same time, students may also mix the production of such difficult sounds while trying to make the difference between the sounds of L1 and L2.

2.2 Using Contextualization

The second method used may be *contextualization*, which seems to be effective enough (even if only to a certain extent and despite the presence of some possible minor shortcomings). As Bowen (1972:58) put it, “One way to effect an improvement would be to find means of better integrating pronunciation instruction with other elements of instruction.” A teacher can present a pronunciation problem through different techniques by using different situations related to the students’ experience or to real life. One of these techniques may be to tell the students a brief story in which the teacher can insert difficult sounds as minimal pairs. However, the ones that prefer the audio-lingual method may support the idea that such minimal pairs could also be practiced in isolated sentences. Bowen (1972:92) mentions that there are some criteria based on which the teacher can prepare a contextualized way of teaching:

“... all that is necessary is a bit of imagination and ingenuity to devise an appropriate situation, one that is (1) meaningful, (2) pictureable, (3) balanced, and (4) if possible, relevant to the experience and/or interest of the students.”

However, in Bowen’s description of contextualization there appears a very obvious problem arising from the idea of some kind of pictureability of the presented situation. Apparently, the concrete words can be taught by using pictures, although there may be certain obstacles in the way of teaching the sounds of abstract words. For example, we may take a short passage presenting a certain situation in which we have used such words as HATE-FATE. One may state that one solution for the teacher is to avoid using abstract words in his/her class as much as possible; but, in fact, we all know that it is inevitable to face such words in the textbooks. At this stage, the only solution is to use the students’ mother tongue. Whenever the teacher is faced with such situations, he/ she can offer the meaning of the unpictureable word in the students’ L1, despite the existence of controversial

ideas regarding the use of mother tongue in teaching English as a foreign language. Thus, in a study, Tang proved that moderate use of mother tongue was not a disturbing factor in EFL situations: “The research seems to show that limited and judicious use of the mother tongue in the English classroom does not reduce students’ exposure to English, but rather can assist in the teaching and learning processes” (Tang, 2002:54).

3. Suggestions for Teaching Pronunciation

In the light of previously mentioned techniques, we suggest a few points regarding the process of teaching English pronunciation to Romanian students:

- a. According to psycholinguistic principles, as Brown (2001:268) states, “The overwhelming majority of adult learners will never acquire an accent-free command of a foreign language...” and of course the young learners will acquire as many languages as they are exposed to. If they understand why a concept is important they will be more likely to remember it (Andrews, 2005:67). In the same way, Rosenberg (1996:5) states, “Becoming Bilingual is a special gift parents can offer their children, but the gift must be planned and presented with care for it to be well used and appreciated.” Therefore, it is suggested that English be taught at the very early stages. Thus, we encourage the exposure of children to English for at least 90 minutes a week or 15 minutes every day.
- b. If they are provided with some inservice classes, teachers of English will be able to collect some theoretical and practical information about the means of language learning and teaching. These so-called training classes, whose least effect is to motivate the English teachers towards further instructional information, can be scheduled for a period of almost three months. But, usually, English teachers, like any other teachers, find themselves too busy with daily school tasks in order to attend any of the courses provided, even though teachers are normally granted the right to attend such courses. To solve this problem, then, the teachers should be given enough time to attend the required courses. As Ferguson and Donna (2003:32) stated, “a one-month course concentrating primarily on practical techniques may be attractive when teaching can be conceived of as the implementation of a particular method or set of procedures”.
- c. A two-hours-a-week class is actually not sufficient for teaching a language. This short time is not even enough for the teachers to remember their students’ names. The class hours therefore must be extended if a teacher is going to work successfully in class.
- d. A textbook may also play an important part as far as the process of material design is concerned, as it may provide a real base for other activities. As Graiger (2002) said, “a textbook may serve as a core resource, as a source of supplemental material, as an inspiration for classroom activities, even as the curriculum itself”. The fact that textbooks have not accurately reflected authentic interactions in the past is understandable when we bear in mind that materials writers have traditionally tended to use dialogues as a medium to reinforce particular grammar points or to present vocabulary and functional language (Gilmore, 2004:370). In

order to remove this problem, the committee of material design should bring along the newest theories and methods of teaching a language, bearing in mind that the idea of language learning may also be culture-specific. That is, study materials could be designed based on the students' culture, quietly moving towards the "color purple" which is the boundary between the learners' culture and that of the target language. What is clear from this paper and others, is that the teaching of pronunciation programs must be included in the students' training, yet that training must be country specific, and materials and research must now stop focusing on the 'general' and start considering the 'specific' (Robertson, 2003). Grainger (2002) presents the following chart for ESL educators to help them to decide on the appropriate textbook for their classes:

CHECKLIST FOR ESL TEXTBOOK SELECTION

A. Program and Course

Does the textbook support the goals and curriculum of the program? ___Yes
___No

Is the textbook part of a series, and if so, would using the entire series be appropriate? ___Yes ___No

Are a sufficient number of the course objectives addressed by the textbook? ___Yes
___No

Was this textbook written for learners of this age group and background? ___Yes
___No

Does the textbook reflect learners' preferences in terms of layout, design, and organization? ___Yes ___No

Is the textbook sensitive to the cultural background and interests of the students?
___Yes ___No

B. Skills

Are the skills presented in the textbook appropriate to the course? ___Yes ___No

Does the textbook provide learners with adequate guidance as they are acquiring these skills? ___Yes ___No

Do the skills that are presented in the textbook include a wide range of cognitive skills that will be challenging to learners? ___Yes ___No

C. Exercises and Activities

Do the exercises and activities in the textbook promote learners' language development? ___Yes ___No

Is there a balance between controlled and free exercises? ___Yes ___No

Do the exercises and activities reinforce what students have already learned and represent a progression from simple to more complex? ___Yes ___No

Are the exercises and activities varied in format so that they will continually motivate and challenge learners? ___Yes ___No

D. Practical Concerns

Is the textbook available? ___Yes ___No

Can the textbook be obtained in a timely manner? ___Yes ___No

Is the textbook cost-effective? ___Yes ___No

- e. Thus, a teacher should integrate of all the skills in its teaching process. For example, if the students see *reading* as the best skill for their long term objectives, they should also understand the fact that mispronouncing a word may lead them to misinterpret the semantic value of the respective word. In a word, skill interaction is a fact that both the teacher and students should be conscious about.

4. Conclusions

In conclusion, pronunciation involves far more than individual sounds. Word stress, sentence stress, intonation, and word linking all influence the sound of spoken English, not to mention the way we often slur words and phrases together in casual speech. A student's first language often interferes with English pronunciation. English pronunciation involves too many complexities for learners to strive for a complete elimination of accent, but improving pronunciation will boost self esteem, facilitate communication, and possibly lead to a better job or a least to more respect in the workplace. Effective communication is of greatest importance, so choose first to work on problems that significantly hinder communication and let the rest go. One should remember that her/ his students also need to learn strategies for dealing with misunderstandings, since native pronunciation is for most an unrealistic goal.

References

- Bowen, J. D., "Contextualizing Pronunciation Practice in the ESOL Classroom", in *TESOL Quarterly* 6, 83-94, 1972.
- Brown, D., *Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd edition)*, Addison Wesley Longman Inc., USA, 2001.
- Corder, S. Pit., *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1973.
- Ferguson, G. & Donna, S., "One-month Teacher Training Courses: Time for a Change?", in *ELT*, 57(1), 26-33, 2003
- Gil, G., "Two Complementary Modes of Foreign Language Classroom Interaction", in *ELT*, 56(3), 273-279, 2002.
- Gilmore, A., "A Comparison of Textbook and Authentic Interaction", in *ELT*, 58(4), 363-371, 2004.
- Hayati, A. M., "Contrastive Linguistics: Re-evaluation and Re-formulation", in *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 32, 21-28, 1997.
- Hayati, A. M., "Feeding Two Birds With One Scone: Role-playing in Language Teaching", in *Arts and Humanities in Higher Education Journal* 5(2). 209-216, 2006.
- Richards, J. and Rodgers, T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2001.
- Rifkin, B., "Guidelines for Foreign Language Lesson Planning", in *Foreign Language Annals*. 36(2), 167-179, 2003.

On-line References

- Andrews, H. 2005. Tips for Teaching ESL Beginners and Pre-Literate Adults. The Internet TESL Journal. XI(8), <http://www.iteslj.org/>, 3.10.2011
- Grainger, D. 2002. Textbook Selection for the ESL Classroom. Center for Applied Linguistics, EDO-FL-02-10, <http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>, 10.01.2012
- Krish, P. 2001. A Role Play Activity With Distance Learners in an English Language Classroom. The Internet TESL Journal, VII(7). www.iteslj.org, 15.02.2012
- Robertson, P. 2003. Teaching English Pronunciation Skills to the Asian Learner. A Cultural Complexity or Subsumed Piece of Cake? The Asian EFL Journal 8(2). <http://www.asian-efl-journal.com/>
- Rosenberg, M. 1996. Raising Bilingual Children. The Internet TESL Journal. II(6), <http://www.iteslj.org/>
- Tang, J. 2002. Using L1 in English Classroom. English Teaching Forum 40(4). exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no4/p54.

A LONG-TERM STRATEGY IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE¹

If you are planning for a year – sow rice;
if you are planning for a decade – plant trees;
if you are planning for a lifetime – educate people.
(Chinese proverb)

Abstract: *The word “strategy” designates a military concept used to express the steps implemented by military organizations to pursue certain goals. Although very often scholars speak about methods, techniques, tools and textbooks – everything that may be included in a foreign language teaching methodology – hardly would they mention a long-term strategy in foreign language teaching and learning. In our opinion the word “strategy” is not a synonym to “method” since the strategy tells us what to teach and when to teach, while the method tells us how to teach. Consequently, it is time we had a definite distinction between the two issues. The implementation of a strategy may be the solution for a proper usage of methods or textbooks, as it may indicate at any time whether the chosen path is suitable or not for the teaching and learning process. This paper presents a strategy that may be the key to many unanswered until now issues.*

Keywords: *strategy, method, stage.*

The foreign language teaching-learning process represents a complex series of actions where many human individual psychological and physiological aspects are involved – on one side – and various methods, means and formative strategies are used – on the other side.

A continuous concern of the parties involved in the teaching-learning activity is the selection of the most suitable way to reach the final goals and the main purpose one studies a foreign language – that is communication. The whole path is actually built upon a real scaffold, a framework where the methodological structures mix together with the substance to be passed from the teacher to the student. The selection of the optimal solution to ensure a safe way from the very first lesson up to the last one represents one of the basic elements for a successful teaching-learning activity and a necessity for the right choice of the path.

While in the past foreign language studies were a privilege for a limited group of persons and the need for study was restricted, nowadays they are an essential requirement

¹ Dan Mihai Bărbulescu, Ioana Mariela Bărbulescu, University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Bucharest, ioana.barbulescu@yahoo.com

for the individual development in a globalized and permanently active world. It is not to be neglected that in a simple CV each of us is supposed to fill in, there is a box where competence in foreign language should be mentioned.

When discussing about foreign language teaching, scholars always operate with such notions as methods, approaches, means and techniques used to achieve the desired goals. Quite often methods more or less efficient are brought into discussion. But hardly is the idea of a strategy ever mentioned. Not very often is the efficiency of a certain method in a certain moment during the teaching-learning process brought forward.

Methods, means and techniques appear in various historical stages, governed by a certain philosophical idea. Some of them come into view, others are considered as obsolete, outdated; some occur as a reaction to an old style, others – to consolidate certain points of view. But a clear and correct answer to the question whether a method is good or not, suitable or not, outdated or up-to-date may not be ever provided if we try to take the teaching-learning process out from the complete context of the strategy.

The term “strategy” represents a notion taken from the military field which, according to the Oxford Advanced Learner’s Encyclopedic Dictionary, means:

1. *Military planning of war: the science or art of planning and conducting a war or a military campaign.*
2. *Planning in any field: a carefully devised plan of action to achieve a goal, or the art of developing or carrying out such a plan.*
3. *The art of skillfully use of all available means to ensure the successful goal in a battle or an activity.*

If we consider the classroom as a battlefield and the goal of the lesson as a fortress to be conquered by the students-soldiers under the command of the teacher, there will not be a mistake if we use the term of strategy as planning, organizing and managing the teaching-learning process for the final purpose in acquiring a foreign language: attaining the four language skills: writing, reading, speaking and listening (comprehension) – all these under the indubitable and absolute aegis of accuracy.

A good strategy has to succeed in answering to certain questions in order to be fully useful – irrespective of the way we deal with the teaching-learning process. The questions are:

1. What are the stages of the entire process?
2. How is the correlation between the two elements in the teacher-student shared system viewed?
3. Does the strategy help to reach the intended goal?

The strategy we present is structured in three stages:

The first stage is named: ACQUISITION. It is a period of achievement and gain for the student. It represents the period when students acquire primary information and data about the target language.

In this stage the stress lies on assimilating basic words, syntagmata and phrases and elementary grammar structures; an assimilation based on accurate pronunciation, intonation, accent and spelling. It is the moment when a massive “shower” of new words and notions overwhelms the student. Accuracy is a key word in this stage – as it is known that it is very difficult to correct a notion incorrectly assimilated in early stages. This period represents the

phase when reflexes are formed on the lexical and primary grammatical levels. Basic listening, speaking, writing and reading skills are the desired objectives of this stage.

The second stage is named ORGANIZATION. Metaphorically speaking, it is the period when the new items acquired in the first stage are classified, categorized and systematized – in one word: organized – according to certain rules, in the same way books are sorted in a library. It is the stage of arrangement of items. In terms of Informatics this stage may be considered as a system defragmentation. From a linguistic point of view, this period is meant to deal with main grammar structures. The stress lies now on the rules of bringing together elements taken from the paradigmatic axis and applying them on the syntagmatic axis. It is the stage when students will be significantly leaving behind the passive status getting closer and closer to the active status. The development of oral and writing skills acquired during the first phase will lead the learners to linguistic competence.

In the third stage – named OPERATIONAL – the notions acquired in the first stage and organized in the second one are used to build complex messages at a certain proficient standard of linguistic competence. It is the period of conversational and essay writing tasks (such as letters, CV-s, articles, scientific issues etc.), highly specialized texts, translation in various fields and the purpose of this phase is that learners should acquire linguistic proficiency for the mentioned activities.

By virtue of the proposed strategy, the correlation between the two elements in the teacher-student shared system is considered as flexible and yet with a predetermined evolution – that is a predictable evolution. This statement requires explanations:

The selected strategy allows us to consider that actually there is no teacher-centered teaching and no student-centered teaching either.

Both the teacher *and* the student form a tandem system with the gravity center fluctuating in position either close to the teacher, or to the student – according to the strategy stage, yet never only on the teacher or only on the student.

As a proof that this is true stands the fact that the same teacher would teach the same lesson in different ways before different classes and also the same group of students react in different ways before different teachers.

Consequently, the interaction proves to be obvious.

The PASSIVE status

Teacher...center.....Student

The ACTIVE status

Teacher.....center.....Student

Since learning starts with imitation and moves on to the stage of active participation, at the beginning of the first stage and during the second one, the circumstances are as follows: the teacher struggles to take the student out from the passive status and move him/her towards the active status.

The gains of such structured strategy are not few:

To begin with, the strategy permanently provides information on the status of the moment during the teaching-learning process, avoiding such questions as “What else am I suppose to do?” It is the map a military leader unfolds before an attack. Moreover – and for this reason – the strategy gives notice that you cannot set forth on a road without being aware of the final destination; in other words it answers the following questions: WHAT and HOW teachers should test.

This is also related to the fact that the strategy may become a values scale enabled to rank the student on the deserved position. And indeed, if the list of do-s in the battle plan is taken into account, self-evaluation may be easily achieved, because indicating the steps to be taken in the strategic algorithm is actually similar to the constant localization on the activity map.

At the same time, the strategy also explains why certain students are reluctant to move ahead on an advanced level and why they would rather stay on the beginner level – that is because advancing on such a way is determined by the achievement of goals on each stage and each step forward represents a step in moving the student from the passive status to the active one. The students’ reluctance of moving forward may be explained by the discrepancies occurred in the strategy stages. Once identified, the discrepancies may be easily matched and errors may be rectified. This is the reason why the strategy may be considered as similar to a barometer as it always shows the student rank position in the way from the passive to the active status.

According to the aforesaid ideas, students may be included into the following groups:

- beginners – in the acquisition stage;
- intermediate – in the organization stage;
- advanced – in the operational stage.

Finally, it should be added that in this strategy (which, as a matter of fact, is based on the principle: *conscious acquisition for unconscious usage*), the stage order is strict and cannot be otherwise – unless you believe you can have your house painted before erecting the walls. This is a mistake many teachers make.

For example, once during a workshop, a teacher performed a practical demonstration using the teaching method of elicitation. The method is beyond dispute of real value. Under the dispute was to make use of it in a totally inappropriate stage – that is the stage of acquisition – as this method requires from the students a language competence greater than the one existing at this stage. Had the teacher been aware of the three strategy stages she would have realized the ludicrous situation: what could someone elicit from the student as long as that student is in a stage which does not allow elicitation?

Moreover, if a method may seem unsuitable in one strategy stage, the same method may be valid in another phase. For instance, the linguistic immersion method (in which the

student is thrown in the linguistic pool of the target language and must get along alone) may seem discouraging in the first stage of acquisition, while during the third stage – operational – may be quite inspiring and promising.

One of the most recurrent questions in the context is: What is the duration of each stage?

Acquisition is the shortest of the three but, at the same time, the most demanding one for the student because it is the moment when learners get in touch with the target language and with the teacher; it is the hectic period of time when they are under “the assault” of new information.

The second stage is the longest of the three – taking into account the increasing complexity of grammar issues – which implies also practice and making knowledge as solid as possible.

The third stage may have a variable duration – shorter or longer – according to the purposes settled by the students themselves.

But all these represent an objective point of view. From a subjective point of view, the answer to the above mentioned question is quite similar to the answer a traveller may get to the question: “How long does it take to walk to the next village?” A moral story well known in ancient times, the answer is obviously related to the inquiring traveller himself: depending on how fast the traveller walks, he will reach his destination sooner or later.

Within this subjective point of view, the individual features of each person or each teacher-student dual system should be taken into account. And here – we must speak about the rate of assimilation. The rate of assimilation is determined by the frequency of the lessons so that the occurrence should be neither too low (and students might not remember the taught issues from the previous lesson), nor too high (and the students might not have the capacity of assimilation between two lessons and might not have time enough to do their homework). The rate also depends on various factors – such as: season of the year, hereditary background, approached topics, work schedule (stress, extra work in additional hours – for adult learners) etc.

Another important aspect of a strategy is its correlation with the appropriate methods to achieve the expected goals.

Along the time line teachers, specialists in pedagogy and linguists have created and developed various methods of teaching foreign languages in general and English in particular. Applied on students these methods have shown strengths and weaknesses.

Considering the way the target language is treated, these methods are classified in: structural methods¹, functional methods² and interactive methods³.

¹ - Grammar Translation Method, Audio-lingual Method.

² - Oral Approach /Situational Language Teaching, Directed Practice.

³ - Direct Method, Communicative Language Teaching (CLT), Language Immersion, Silent Way, Suggestopedia, Comprehensive Approach, Total Physical Response and Natural Approach, Teaching Proficiency through Reading and Storytelling.

Another classification divides the approaches into traditional (based on grammar and memorization) and new or modern (which focus upon oral communication and learning vocabulary in context).

Practice, on one hand, and the influence of the digital revolution on both the language teaching technology and the needs of language learners on the other hand have lately led to the necessity of improving the performances of communicative teaching.

Lately, Task-based language learning (TBLL), also known as task-based language teaching (TBLT) or task-based instruction (TBI), has become more and more popular as a further refinement of the Communicative language teaching approach. This method focuses on the use of authentic daily language and on asking students to do meaningful tasks using the target language.

The newly emerged approaches, “generally referred to as the post communicative turn (PCT)” (Vizental, 2008: 44) are a blending between the principles and techniques of the communicative teaching and of the traditional teaching. The post communicative educators rediscover the value of thoroughly taught grammar and of writing in the formation of a well-educated person and therefore it has been proved that the so-called “innovative” methods are not so really innovative after all and that traditional approaches still have their strengths.

We consider that this theory which represents a reconciliation between tradition and modernism, may be successfully used in this strategy. Nevertheless the other methods may be applied provided they should be used in the right moment – as we have already mentioned. Either traditional or modern, all these various methods will coexist to a great extent and each teacher will use the gains of each method, leaving aside the shortfall.

We provide further several examples of correlation of methods and techniques with the strategy stages.

The techniques of the audio-lingual method and of the direct method are recommended during the first stage, for the beginners. The situational dialogues, repetition and imitation, drilling and pattern practice will help the teacher to develop the oral skills of the learners. Writing activities should not be neglected. Considering that this stage represents the first contact the learners make with the target language, we believe that accuracy plays a very important role.

For the second and third stages, teachers may find appropriate to use both elements of the Grammar Translation Method and communicative activities in order to supplement the performances of these approaches.

Grammar cannot be excluded as it represents the framework within which the language operates. In teaching grammar educators should use both induction¹ and deduction² since this is the way the process of acquiring knowledge is complete.

The presentation of the new grammar structure must be clear and appropriate and undoubtedly followed by practice. Dual-choice, substitution (substituting one or more items), fill in the gap or transformation (changing the structure) drills represent good techniques in the second stage, while story telling for example can be helpful for advanced

¹ - Induction consists in the examination of common features in different particular cases that lead to generalization.

² - The process that goes from general to the specific, from formulated rules to application in language use.

grammar points in the third stage. Mother tongue should be used whenever describing complex grammar problems as explanations in the target language would be confusing or involving too much time. In addition, the comparison with the mother tongue structures should not be avoided; on the contrary – the differences between the patterns of the two languages should be clearly emphasized.

Writing must be fully practiced by means of different types of exercises. Important part of the learning process, this aspect was, at a certain time, rather banished but in the computer and globalization era, the learners' need to express themselves in writing is obvious when looking for information on Internet, filling in an application form, ordering goods on-line, applying for a job abroad etc.

At advanced level, in the third stage, writing assignments such as essays are important since students are asked to formulate their opinions and thoughts in a systematic way. Debates and *mise-en-scène* (placing on stage) should also be taken into account because they are very attractive and involve the entire group of students simultaneously. The excessive usage of one single type of exercises – to the disadvantage of other types (such as conversation without writing practice) is hardly recommended.

Exercises that develop the required abilities represent the materialization of the corresponding methods. By means of the same drills the assessment of students' performances and evolution may be achieved.

This theory is open and friendly to any manner of teaching since, according to the placement of the duality teacher-student in the stage, any teaching method suitable to the stage may be used.

The selection of a suitable schoolbook is an issue similar to the selection of an appropriate teaching method. In terms of utilized schoolbooks, this strategy shows the right position for each textbook and, consequently, the most suitable moment to use the schoolbook can be easily predicted.

Many times teachers are supposed to appraise schoolbooks. But before considering the value of teaching techniques used in the textbook, this must be integrated in the most suitable strategy stage. And this – because a misapprehension may lead to the discredit of the entire schoolbook. In other words, it must be clear for the teacher *when* is the right moment to use the respective book in the strategy stage.

In building the presented strategy and the correlated methods, the starting point is the answer to the final question: "Why should a person study foreign languages?" If we agree that the final and unique purpose of studying a foreign language is communication which is built on two directions: 1. rendering of the learner's live environment in the target language; 2. transposal of the target language live environment into the mother tongue reality, then we can consider that the presented three staged strategy will definitely lead us to the desired goal.

By no means the strategy should be regarded as an isolated element; it should be considered as part of a system, since it settles the course for the teacher-student duality from ground zero to proficiency (that is the learner's progress from the passive status to the active one) and also settles the methods (that is the way this progress must be achieved). And this – because while methods show HOW to do, the strategy shows WHAT and WHEN to do.

The application of this strategy allows the teacher to constantly be aware of the stages in the learner's evolution and protect against the persistent message of diplomacy:

*The art of saying nothing nicely, or:
the art of saying something when you have nothing to say, or:
the art of saying nothing when you have something to say.*

References

- Arnold, Jane, "Reflections on Language Learning and Teaching: An Interview with Wilga Rivers", *English Teaching Forum*, Volume 29 (1), 1991.
- Hutchinson, Tom, Waters, Alan, *English for Specific Purposes – A Learning-Centred Approach*, Cambridge University Press, 1987.
- Malița, Tatiana, *Puncte de reper în însușirea limbilor străine*, Editura Științifică, București, 1969.
- Opreșcu, Monica, "Metode tradiționale și moderne folosite în predarea limbii engleze", *Revista de Cercetare în Științele Educației*, Timișoara, 2008, disponibil la: <http://www.rcsedu.info>, data ultimei accesări: 6 iunie 2012.
- Rodgers, Ted, "Methodology in the New Millennium", *English Teaching Forum*, Volume 41(4), 2003.
- Semlyen, Eva, Filimon, David, *An English Teaching Methodology Handbook*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1973.
- Vizental, Adriana, *Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Ed. Polirom, 2008.

L'ACTIVITE DE LIRE ET ECRIRE DANS LA PERSPECTIVE DU PRESCOLAIRE¹

Abstract: *Pre-school education is one of the most complex levels in terms of the multitude of activities involved. The teacher has the task to lead and motivate the child to imperceptibly move to organized playing by means of the letters and of the writing instruments. Preparing a child for reading and writing means being aware of the internal and external factors demanded by this activity, of the steps a pre-school child has to pass until learning to read and write, and of the essential elements (posture, writing instruments) that can positively or negatively influence all this teaching approach. Success implies finding the balance between all these elements.*

Keywords : *sound, syllabe, word, (to) write, (to)read.*

Apprendre à lire et à écrire représente l'une des plus difficiles activités de la vie d'un préscolaire. C'est pourquoi beaucoup d'enfants enregistrent des difficultés au moment où ils doivent passer à cette nouvelle étape dans leur vie d'écolier. Les causes de cette situation peuvent être déterminées par deux catégories de facteurs qui n'agissent pas isolément, mais en étroite liaison. Il s'agit ainsi de **facteurs internes** d'ordre physiologique ou psychologique (des problèmes visuels, sensoriels, médicaux) et de **facteurs externes ou sociaux** (le milieu familial, l'ambiance scolaire, le groupe d'amis). Pour surmonter toutes ces difficultés, il faut faire appel à la motivation des enfants, en général, et surtout pour ceux transformant inconsciemment leur effort en plaisir de travailler

L'enfant doit apprendre les conventions du lire et de l'écrire qui recommande en même temps la manière de la mise en page des mots de gauche à droite suivant une direction horizontale et l'orientation successive des lignées écrites sur la feuille, de haut en bas de la page. Ainsi la représentation visuelle joue un rôle extrêmement important dans la préparation du préscolaire pour l'activité de lire et d'écrire. La « lecture des images » dans les livres pour les petits préfigure déjà la lecture des textes imprimés qui se retrouvent dans les manuels de l'enseignement primaire.

L'objectif primordial qui devrait nous guider dans notre travail d'enseignants n'est pas absolument nécessaire enseigner l'enfant à lire, mais encourager cette activité, ce qui implique la nécessité d'aider l'enfant à dépasser les étapes qui précèdent la lecture proprement-dite, vue comme un moyen d'obtenir des informations.

Lire, au niveau préscolaire, suppose :

- reconnaître les sons, les lettres, les syllabes et les mots ;
- délimiter la position des sons et des syllabes dans les mots (position initiale, intermédiaire, finale) ;
- analyser chaque mot d'une proposition (le nombre et la place des syllabes, l'indication graphique de chaque syllabe à l'aide d'un cercle ou d'un point, par exemple) ;
- analyser chaque syllabe (le nombre des sons et leur place dans la réalisation de la syllabe, la découverte d'un certain son) ;

¹ Loredana Bloju, Université de Pitești, lorredana@yahoo.com

- décomposer les mots dans des sons, des syllabes et leur indication graphique ;
- construire des propositions simples et complexes à partir de certaines demandes ;
- analyser la proposition (le nombre des mots dont elle est composée, la place des mots) ;
- observer la lettre qui coïncide avec la son prononcé ;
- construire des mots à partir d'une certaine lettre indiqué ;
- familiariser le préscolaire avec la lecture du texte imprimé, tout un feuilletant le livre d'histoires préféré ;
- observer et organiser une conversation à partir d'un nombre d'images indiquées.

En ce qui concerne la maîtrise des comportements graphiques, les spécialistes en domaine ont illustrés plusieurs étapes. Les premiers essais de l'enfant ne sont pas de nature visuelle, mais acoustiques, vu qu'aux âges les plus tendres ce qui fait plaisir au petit c'est d'entendre les sons qui résultent en frappant la feuille de papier. Mais cette activité a également des implications visuelles, car au bout du crayon c'est une trace qui sur reste sur la feuille de papier ; d'abord le point, puis la ligne. Les psychologues ont défini cette première étape, comme une étape acoustique parce qu'elle met ensemble des comportements primaires, pas du tout spécifiques pour le dessin.

Jusqu' à deux ans, et même après si c'est possible, c'est préférable d'utiliser des crayons de couleur, vu le spectre chromatique plus varié qui a un impacte visuel beaucoup plus important pour les enfants de cet âge. Après deux ans et demi jusqu' à trois ans on constate d'une part, une simplification du procès des lignes cvasidirectionnelles et d'autre part, la période de l'apparition des « figures simples ». Tout en dépassant le seuil de l'âge de trois ans, les figures simples deviennent de plus en plus abstraites, la manière de se représenter les réalités devient plus complexe, le tout étant en étroite liaison avec les progrès d'ordre cognitif.

A partir de quatre ans c'est l'étape des formes abstraites qui entre en action. L'horizon de connaissance s'élargit progressivement et l'enfant devient capable à localiser les parties mobiles du corps. C'est toujours dans cette période qu'apparaissent les détails qui individualisent. C'est ce que les spécialistes appellent l'étape visible qui se déroule jusqu'à cinq ans et demi. Après cet âge, les représentations graphiques se perfectionnent de plus en plus convergeant vers une écriture correcte, fluente et rapide.

Pour être à même de lire, l'enfant doit comprendre la différence entre le dessin et la graphie des lettres, doit indiquer les lignes imprimées dans des livres ou des revues, indiquer les structures écrites dans le milieu environnant (noms de rues, des enseignes lumineuses, des noms de produits, les noms des êtres qui lui sont proches). Puis l'enfant doit comprendre que les lettres sont porteuses de signification, qu'elles peuvent nous indiquer quelque chose. Entre 3 et 5 ans, les enfants doivent faire progressivement la distinction entre les sons qui composent un mot, être capables à formuler d'autres mots à partir de certains sons indiqués, faire la différence entre son – syllabe – mot, introduire les mots dans des propositions.

Entre 5 et 7 ans, les situations deviennent de plus en plus complexes et les préscolaires doivent reconnaître et différencier les majuscules et les minuscules d'imprimerie. Un des buts essentiels de la maternelle est celui d'aider les enfants à s'adapter

au langage écrit dans un milieu éducatif et culturel connu, actif, stimulant à l'intérieur duquel le préscolaire élève, apprend et se développe.

Apprendre à écrire signifie pour un enfant l'acquisition d'un instrument pratique et fonctionnel de communication. Ce qu'il importe c'est d'écrire correctement et lisiblement, pas tout à fait calligraphiquement. Il y a plusieurs éléments qui peuvent influencer l'activité d'écrire.

Tout d'abord il s'agit de la position du corps. La position correcte vise :

- le regard : tout défaut olfactif peut avoir des conséquences graves en ce qui concerne l'orientation dans l'espace graphique et le mouvement de la main. Il est nécessaire de garder une distance de 30 centimètres entre l'œil et la main.

- la main : l'instrument utilisé pour écrire doit être attrapé entre la puce et l'index en l'appuyant aussi sur le majeur, entre la première et la seconde phalange. La puce attrape le crayon de gauche. Le doigt de milieu et le petit doigt sont un peu pliés vers la paume, sans la toucher. C'est une position favorable pour ceux qui écrivent avec la main droite. Les enfants qui se servent de la main gauche pour écrire adoptent d'habitude une position similaire.

- le bras : les antebas sont appuyés sur le bureau, les coudes ne doivent pas toucher le corps, gardant une distance de 10-15 centimètres par rapport au corps. Au début, il y a la tendance de s'éloigner de plus en plus les bras du corps, mais tout naturellement l'enfant trouvera sa position optimale.

- les pieds doivent s'appuyer parallèlement sur la terre.

- le corps : les épaules doivent être gardées à la même hauteur. L'enfant doit rester tout droit, sans se pencher trop au-dessus du bureau. Le bureau, tout comme la chaise doivent être fixe selon la hauteur de l'enfant.

Il y a également deux séries d'exercices que l'on pratique pour la préparation de la main :

- des exercices indirects à l'aide des formes géométriques que l'enfant doit introduire dans les supports correspondants ; des jeux qui supposent de tenir ensemble les bouts des doigts en suspension ;

- des exercices directs :

- * le dessin – les enfants font le contour de certaines figures qu'ils désirent colorier (par cet exercice ils répètent des mouvements nécessaires pour tracer des lignes dans des directions diverses sans que la fatigue se déclenche parce que cette action est perçue comme libre, non imposée et c'est pourquoi, elle devient synonyme au jeu, au plaisir de jouer) ;

- * des exercices de tâtonner les contours des lettres fabriquées en matières solides ou bien refaire en air le trajet dans la direction de l'écriture de la lettre. On a ainsi la possibilité de mémoriser le signe alphabétique suivant deux voies : à l'aide du regard et à l'aide du toucher.

- * tracer la forme de chaque lettre de l'alphabet en associant la sensation visuelle et tactilo-musculaire au son. D'habitude on présente la lettre « Celui-ci est un A », puis c'est l'exercice de tâtonnement de la lettre qui suit avec les doigts dans le sens de son écriture et finalement l'exécution des éléments constitutifs de la graphie. Si un enfant ne peut pas reconnaître la lettre en la regardant, il est invité de la toucher (l'un des principes Montessori

suppose de ne pas reprocher à l'enfant qu'il a tort, mais de trouver d'autres moyens pour qu'il devienne conscient de l'erreur).

Il y a plusieurs possibles exercices pour le préscolaire, après avoir préparé la main pour écrire et après avoir adopté une position correcte dans le pupitre : qui trace le plus rapidement des lignes horizontales en utilisant la crayon ou le stylo, qui colorie dans deux minutes une figure géométrique indiquée en gardant la position la plus correcte, le dos tout droit, dans le pupitre, qui peut répéter une succession de gestes, exercice qui vise la mobilité de l'articulation de la main (les jeux peuvent être accompagnés par des chansons).

Au début, on admet à ce que l'enfant apprenne les majuscules imprimées et puis les majuscules et les minuscules de l'abécédaire. Les lettres sont liées au début en mots qui s'utilisent puis à construire des propositions simples et complexes. Un exemple d'exercice pour que les enfants retiennent plus facilement l'alphabet est celui où le professeur demande aux petits de colorier le contour de certaines lettres déjà présentées sur une fiche. L'enseignant a ainsi la possibilité d'observer la position de l'enfant dans le pupitre, la manière dans laquelle il utilise l'instrument à écrire et la pression exercée par le petit sur cet instrument et de les corriger si le cas l'impose.

En ce qui concerne les instruments utilisés pour écrire, les spécialistes recommandent le crayon, en première étape, pour les petits, vu qu'il est plus rapide, et le stylo pour les plus grands qui favorise de mieux tracer les éléments constitutifs de la lettre à apprendre. Pourtant il faut permettre à l'enfant de choisir l'instrument qu'il aime le plus et qui favorise la correctitude de son exercice. Au fur et à mesure que l'enfant élève, il personnalise sa manière d'écrire. L'un des instruments les plus modernes utilisé pour écrire, mais qui suppose d'autres mouvements et un apprentissage spécialisé est la tastature de l'ordinateur. Elle est de plus en plus impliquée dans l'activité quotidienne de l'enfant. Ce qui reste au professeur c'est de trouver les solutions pour en tirer profit dans ses démarches didactiques.

Références

- Athanasiu, A., *Scris și personalitate*, Editura Științifică, București, 1970
Golu, P., Zlate, M., *Psihologia copilului*, E. D. P., București, 1994
Maxim, M., *Pregătirea preșcolarului pentru clasa I*, Revista Învățământului preșcolar nr. 1- 2/ 1995
Mitu, F., *Metodica predării învățării integrate a limbii și literaturii române în învățământul primar*, Humanitas Educațional, București, 2006
Păiși-Lăzărescu, M., Ezechil, L., *Laborator preșcolar*, V&I Integral, București, 2011
Revista de pedagogie, *Învățământul preșcolar și școala*, București, 1981.

TROUVER LE CHEMIN D'ACCÈS À L'EFFICACITÉ DE L'ÉVALUATION¹

Abstract: Educational creativity occurs at the level of education process, which involves the assessment activity. The evaluation suppose coherence, interdependence between educational plan, programs and school manuals and the effective work from class.

If we follow the Romanian language and literature exam given by the eighth grade student , since 2000 until now, it can reach the conclusion that evaluation and structuring subject process is still changing, by referring to the new values, trends and requirements of didactic, to the contemporary society.

Finding optimal didactic and educational solutions means controlling the science and the pedagogical art. Predominant use of continuous and formative assessment will explore various teaching methods. So we will have the permanent feedback of the students performances and we will select immediatly the right measures to improve results reported to them school progress.

Keywords: continuous evaluation, interdisciplinary, competencies.

L'imaginaire apparaît au moment où *la créativité* est valorisée, quand on lui ouvert *le chemin d'accès* au monde réinventé.

« *La créativité représente la disposition qu'il y a en état potentiel dans chaque personne et à tout âge de produire quelque chose de nouveau et remarqué à l'échelle sociale et individuelle.* » (Dictionnaire de la psychologie, 1995 : page 67).

Les fonctions de la créativité déterminent sa structure tridimensionnelle aux niveaux social, psychologique et pédagogique (vois Cristea, Sorin, 1998 : page 74).

La créativité pédagogique met en évidence certaines caractéristiques développées aussi au niveau du procès créateur. Trouver des solutions didactiques/éducatives, originales et efficientes... c'est *de la science et de l'art pédagogique*.

La didactique postmoderne conçoit le procès d'enseignement comme une activité de transmission- réception- évaluation.

Dans cette étude, je ferai quelques remarques sur la problématique de *l'Évaluation nationale* des élèves de la huitième classe.

L'évaluation est conçue « *comme une partie intégrante du procès d'enseignement trouvée en relation de correspondance avec les buts ou les objets proposés et avec les expériences de réception activées en ce sens par la sélection des contenus et des méthodologies d'instruction, internes et externes, favorables au procès scolaire.* » (ibidem : page 152).

L'évaluation vise la qualité de la corrélation entre le plan d'enseignement, les programmes et les manuels scolaires, leur cohérence et leur interdépendance.

¹ Adriana Briceag, Université de Craiova, adrianabriceag26@yahoo.com

Les techniques d'évaluation sont diverses : les questionnaires écrits et orales, les épreuves écrites et pratiques, les échelles d'appréciation, les tests de connaissance et les examens.

Les tests de connaissances appliqués dans les examens scolaires reçoivent le statut de *tests docimologiques*.

De différentes organisations gouvernementales organisent des études et des recherches concernant les examens. Les tests internationaux (TIMSS, PISA, PIRLS) appliqués aussi dans notre pays sur un échantillon représentatif n'établissent pas des hiérarchies comme les examens d'évaluation nationale et de baccalauréat font. L'évaluation a suivi l'assimilation de certaines compétences. On n'a pas suivi l'activité de mémorisation des notions théoriques assimilées. On a mis l'accent sur la capacité de réception du message écrit et d'expression écrite.

Si on suit l'examen de langue et littérature roumaine soutenu par les élèves de la huitième classe, dès l'année 2000 jusqu'au présent, on arrivera à la conclusion que le processus d'évaluation et de structuration des sujets est en changement continu, en se rapportant en permanence aux nouvelles valeurs, tendances et exigences de la didactique, à la société quotidienne.

On jettera un coup d'œil sur les programmes de langue et littérature roumaine et les structures des sujets donnés aux élèves dans le cadre de l'Évaluation nationale dès l'année 2000 jusqu'au présent. On mentionnera seulement les programmes qui ont apporté des changements sur l'évaluation des élèves.

Le programme scolaire pour l'année 2000 a imposé quatorze lectures littéraires appartenant aux espèces littéraires suivantes : le conte de fée, la nouvelle brève, la nouvelle, le roman, la ballade culte, le poème, le pastel. Les contenus de langue ont été structurés au niveau phonétique, lexical, grammatical (morphologique et syntaxique) et les notions de théorie littéraire ont compris : le genre épique et lyrique, les modes d'exposition, le personnage littéraire et sa caractérisation, les figures de style, les éléments de prosodie.

La structure des sujets a été la suivante :

La première partie : un essai structuré, une composition, un résumé ou un commentaire. Les critères d'évaluation ont été : la présentation des séquences narratives dans l'ordre de la logique du texte, la présentation dans l'ordre de la logique du texte, l'identification des personnages correspondants aux séquences narratives mentionnées, l'observance des exigences spécifiques à la rédaction, la cohérence lexicale, l'observance des normes d'orthographe et de ponctuation, l'observance des règles de mise en page.

La deuxième partie : des items à choix multiple, de type question, avec une réponse courte ou de complètement, basés sur un texte littéraire cité, qui visent le domaine de la langue fonctionnelle, du vocabulaire, de la morphologie et de la syntaxe appliquée.

Le programme pour l'examen de l'année 2001 a apporté des modifications, en mettant l'accent sur l'évaluation des capacités de réception du message écrit et d'expression écrite. Ce sont les manuels alternatifs qui sont apparus. Les auteurs des manuels ont manifesté leur capacité créative dans l'action de sélection des textes littéraires et des exercices applicatifs adéquats. Le point commun de tous ces manuels a été l'observance des compétences générales (le développement de la capacité de réception du message écrit et

orale et de la capacité d'expression orale et écrit) et des compétences spécifiques, établies unitairement au niveau du programme scolaire unique.

La structure des sujets a été aussi modifiée :

La première partie a mis en évidence la compréhension du texte à la première vue : des exercices par lesquels on évalue les habiletés, les habitudes, les éléments de compétence spécifiques à la langue écrite.

À l'exception des exercices qui ont regardé strictement la compréhension du texte cité, il y a eu des exercices qui ont impliqué une évaluation complexe, en valorisant les notions de théorie littéraire étudiées dans l'école. L'opération sur le texte donné a supposé la reconnaissance et les opérations de sélection, d'application, de construction, d'analyse, de comparaison, d'interprétation des faits de langue avec des éléments linguistiques, la rédaction des énoncés conforme au principe d'aborder la langue de la perspective communicative-fonctionnelle.

La deuxième partie : la rédaction des textes fonctionnels (le télégramme, l'invitation, la requête, la lettre familiale, la lettre de félicitations) a été proposée pour l'évaluation de la capacité écrite.

La troisième partie a impliqué la même capacité d'expression écrite, mais avec une classe de difficulté plus élevée. Il s'agit de la rédaction d'une composition du type : le résumé d'un texte littéraire, la caractérisation d'un personnage, l'argumentation de l'appartenance d'un texte à une espèce littéraire ou à un genre littéraire (lyrique, épique, dramatique), l'analyse sur le texte. L'œuvre sélectionnée par l'élève, en fonction du manuel alternatif étudié, a été l'une des espèces littéraires suivantes : le conte de fée, la nouvelle, la ballade, la complainte, le pastel, la nouvelle brève, l'hymne, la comédie ou le roman. Le barème a supposé la distribution du pointage pour le contenu et pour la rédaction (l'unité de la composition, la cohérence du texte, l'orthographe, la ponctuation, le registre de communication, le style et le langage adéquats au contenu de la composition, la mise en page du texte, l'encadrement dans l'espace accordé, la lisibilité).

L'année scolaire 2006- 2007 a apporté d'autres modifications dans l'évaluation des élèves de la septième classe. Pour chaque semestre, les élèves ont soutenu les thèses à sujet unique, ainsi que les élèves de la huitième classe dès l'année scolaire 2007- 2008, pendant deux années scolaires.

Aussi, dès l'année scolaire 2006-2007, l'observance des normes prévues dans la deuxième édition du *Dictionnaire orthographique, orthoépique et morphologique de la langue roumaine* (DOOM 2) a été obligatoire.

Dans l'évaluation pendant l'année 2008, le premier et le deuxième exercice du premier sujet ont suivi l'assimilation et l'opération avec les connaissances grammaticales, de vocabulaire, de phonétique, d'orthographe et de ponctuation, de stylistique.

Le troisième exercice a visé la capacité d'expression écrite (le point de vue sur le message du texte) et de réception du message littéraire. Le pointage a été distribué de la manière suivante : 60% pour le contenu et 40% pour la rédaction.

Le deuxième sujet a mis en évidence la capacité de s'exprimer par écrit, en valorisant les notions de théorie littéraire. Le pointage a été structuré de la manière suivante : seize points pour le contenu et quatorze points pour la rédaction, en contenant : l'unité de la composition, la cohérence du texte, le registre de communication, le style et le

vocabulaire adéquats au contenu, l'orthographe, la ponctuation, la mise en page et la lisibilité.

Pour les compositions qui ont eu un thème libre (un portrait, une description, etc.), le barème s'est rapporté à la précision du titre, au contenu et au style adéquats, aux règles d'orthographe et de ponctuation.

Dans le compartiment de *la langue*, on a eu en vue la vision communicative-pragmatique, fonctionnelle et applicative des éléments de construction de la langue, en misant l'accent sur l'identification de leur rôle dans la construction des messages et sur l'utilisation correcte et convenable dans la propre expression écrite. Les exercices ont été de type analytique (de reconnaissance, de groupement, de motivation, de description, de différenciation) et de type synthétique (de changement, de complètement, d'exemplification, de construction), de soulignement des valeurs stylistiques et de mise en évidence des aspects orthographiques et de ponctuation.

Quant à *la lecture*, les exercices ont visé la compréhension d'un texte littéraire ou non- littéraire donné tels : l'identification des idées principales, des traits généraux et particuliers du texte, l'expression du point de vue sur le message etc., mais aussi la rédaction des compositions qui regardent un texte littéraire ou non- littéraire (le résumé, la caractérisation d'un personnage, le commentaire court de quelques séquences, l'identification des idées principales etc.). Ainsi, les exercices ont suivi l'évaluation des compétences de rédaction des textes *fonctionnels* (la requête, l'invitation), *argumentatifs* (l'expression argumentée d'un point de vue concernant le texte donné/indiqué, la motivation de l'appartenance à un genre littéraire), *réfléchis et imaginatifs* (la lettre, les autres compositions qui supposent l'expression des propres sentiments, la mise en évidence des traits d'un objet dans une description ou d'une personne dans un portrait, de courtes narrations, la continuation des dialogues etc.).

Le programme scolaire pour l'Évaluation nationale de l'année 2010 a apporté en discussion les compétences générales et spécifiques et les contenus associés. Il y a eu quelques modifications survenues : le roman, le genre dramatique, les propositions subordonnées circonstancielles concessives, conditionnelles et consécutives ne représentent plus des contenus obligatoires pour l'évaluation. Ces connaissances se trouvent dans le programme scolaire de la classe. On y mentionne aussi pour l'Évaluation nationale les textes support non- littéraires (publicitaires, l'article de revue/journal, l'annonce, la nouvelle). Les espèces littéraires évaluées ont été : le conte de fée, le pastel, la fable, la nouvelle, la ballade.

En vue de l'évaluation de l'expression écrite on a mis l'accent sur la continuation des dialogues, la rédaction des narrations, des compositions courtes, sur un certain thème, en suivant un plan donné ou conçu par l'élève.

Dès *l'année 2011*, la ballade n'a plus constitué un contenu obligatoire pour l'Évaluation nationale.

Le premier sujet a visé la compréhension du texte à la première vue et a supposé des exercices par lesquels on a évalué les habiletés, les habitudes, les compétences spécifiques, en suivant les capacités de réception du message écrit et aussi la valorisation des notions de théorie littéraire étudiées à l'école.

En regardant l'évolution de l'Évaluation nationale pour les élèves de la huitième classe (des sujets, des programmes), on constate qu'il y a eu des changements surtout dans la liste des espèces littéraires imposés (le nombre des espèces littéraires est diminué). On constate aussi l'accent sur la capacité des élèves d'opérer avec les notions assimilées, sur leur compétence de s'exprimer par écrit.

Dans le but de l'amélioration des résultats obtenus à l'Évaluation et non seulement, l'interdisciplinarité est bienvenue. Elle « *peut être caractérisée par l'appréciation de Platon sur l'art politique : l'art du tissu, qui ne laisse jamais survenir le divorce entre les différents éléments qui ourdissent et combinent toujours les informations pour en faire un tissu souple et serré.* » (Mohammed Alla Sinaceur, 1986 : page 48).

On peut choisir le thème : « *Mon héros préféré* » qui suppose l'organisation du collectif des élèves par groupes. Ils doivent choisir un héros qu'ils présentent, en utilisant l'interdisciplinarité. Le projet peut inclure la littérature, la musique, l'art plastique, la dramatisation etc. Le concours des groupes sera motivant. Leur imagination sera mise en évidence et ils devront présenter leurs projets devant la classe. L'évaluation de leur capacité de s'exprimer sera valorisée. Ainsi, le thème lance une provocation, le succès est garanti, la motivation est activée. Le professeur doit récompenser l'effort déposé par les élèves et les encourager dans leur démarche.

Une autre solution pour avoir de bons résultats est d'insérer dans la leçon le moment orthographique. L'évaluation peut être accomplie par des questions telles : *Quelle est la forme correcte ? Dis-moi pourquoi ! Est-ce que tu sais d'autres exemples ? Quelle est l'erreur dans cet énoncé ?*

Après une période d'exercices, l'élève peut s'évaluer, en répondant aux questions : *Quels sont les erreurs d'orthographe que tu ne fais plus ? Quelle est l'erreur plus fréquente que tu as remarquée dans le langage de tes collègues ? Et dans tes journaux ? Comment as-tu corrigé ces erreurs dans ton expression écrite ?* Les élèves qui savent s'évaluer auront de meilleurs résultats.

En ce qui concerne le programme scolaire pour la huitième classe, on peut affirmer, sans doute : il est très aggloméré. Il y a beaucoup de différences entre le programme scolaire pour les élèves de la huitième classe et celle pour l'Évaluation nationale.

Les compétences spécifiques qui concernent *la réception du message orale dans de différentes situations de communication et l'utilisation correcte et adéquate de la langue roumaine dans la production des messages oraux dans des situations de communication monologuée et dialoguée* ne sont pas évaluées. Ainsi, comme dans l'examen de baccalauréat, les compétences des élèves qui dérivent de la communication orale doivent être évaluées dans le cadre de l'Évaluation nationale. On a remarqué, d'ailleurs, que les élèves ne pouvaient pas valoriser les habiletés de communication orale ; ils ne savent pas converser.

Certains contenus associés aux compétences spécifiques éliminés du programme scolaire ne présentent pas une telle grande importance pour l'étude quotidienne, à l'école. L'importance des sujets dans les tests de l'Évaluation nationale déterminent l'approfondissement de certains contenus. De la même façon, l'élimination du programme de l'Évaluation nationale des espèces littéraires étudiées en classe éloignent les élèves de la littérature, en rendant plus difficile l'activité de compréhension.

Dans le cycle primaire, on lit des petites pièces comiques, on les utilise dans les programmes artistiques. En huitième, on évite le genre dramatique pour l'Évaluation nationale, même si on l'étudie en classe. Ainsi, il n'y a pas de continuité et de corrélation entre les programmes scolaires et l'intérêt pour ce genre littéraire est diminué.

Pendant que le programme scolaire pour la huitième classe mentionne l'application correcte des signes de ponctuation au niveau de la phrase (coordination, subordination, incidence), le programme scolaire de l'année 2011 pour l'Évaluation nationale précise l'utilisation correcte des signes de ponctuation au niveau de la proposition et de la phrase. On s'impose, par conséquent, une corrélation entre les deux programmes.

Un autre problème rencontré est représenté par les solutions offertes par les barèmes qui peuvent générer des discussions divergentes. Par exemple, cette année, le sujet qui demandait la sélection du type de la proposition subordonnée de la phrase « *Ceea ce mă jenează este dificultatea rășforii* » a provoqué des interprétations différentes. En final, les deux variantes ont été acceptées (subjective et prédicative), même si au commencement, le barème a mentionné la réponse correcte : subjective. On suggère, par conséquent, une sélection plus rigoureuse des sujets qui doivent être précis, en ce qui concerne l'énoncé, mais aussi la réponse. En plus, ces exercices ne doivent pas tester la capacité des élèves de faire des interprétations, mais évaluer la capacité des élèves d'utiliser les connaissances grammaticales dans le but de l'expression correcte, écrite et orale.

Quelques barèmes mentionnent seulement certains synonymes des mots et les élèves sont défavorisés dans l'évaluation. Le barème des exercices de synonymie doit préciser que toutes les solutions correctes devaient être marquées en faveur de l'élève.

On recommande, en conclusion, l'utilisation prépondérante de l'évaluation continue, formative, qui explorera des méthodes didactiques variées. On aura en permanence le feedback des performances des élèves et on sélectionnera immédiatement les mesures convenables d'amélioration de leurs résultats, rapportées à leur progrès scolaire. Une meilleure corrélation entre les programmes, les manuels scolaires et l'activité didactique de la classe serait bienvenue dans le procès d'enseignement qui doit se réinventer en permanence, se rapprocher des exigences actuelles.

Références

Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1998

Dictionnaire de la psychologie, Larousse, Paris, 1995

Limba română: controversă, delimitări, noi ipoteze. Actele celui de-al 9-lea colocviu al catedrei de limba română, Editura Universității din București, București, 2009

Mohammed Allal Sinaceur, *Interdisciplinaritatea și științele umane*, Editura Politică, București, 1986

Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003

Programele școlare pentru Evaluarea națională la clasa a VIII-a (2000-2012)

Programele școlare pentru clasele V-VIII

Resources électronique

<http://www.edu.ro>, accesat în iunie 2012

<http://www.subiecte.edu.ro>

USING THE IMAGINARY CONTEXTS OF ROLE PLAYS IN TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION¹

Abstract: *In the tertiary education system there is rather limited place for the development of creative thinking as an essential component of the graduate's complex profile, although it should be a must, given the fact that in the field of engineering education – the author's educational context – the focus is quite frequently on the development of new designs, methods and technologies in order to be competitive internationally, which requires excellent resourcefulness and imagination skills. These can be developed within the foreign language courses framework, by designing creativity training modules, whose aim should be the increase of the creative output of undergraduates, thus preparing them to successfully meet their future employers' expectations. They are equally useful in completing the learners' intellectual development. The aim of this study is therefore to introduce ways of designing and using role play as supplementary material to an English for Professional Communication course for bachelor level engineering students, with a view to enhance the students' communication and imaginative skills. The tasks presented range from relatively controlled instances to free production. It is hoped that such activities are conducive to ensuring higher opportunities for the development of the students' creative and imagination potential.*

Keywords: *creativity training, role play, imagination development.*

1. Developing Engineering Students' Creativity by Role Plays – Views and Approaches

One of the essential elements that higher education should foster in the future graduates is their capacity to think in a *creative* manner. This concern should be a permanent one with trainers in universities, including those in engineering education, as engineers who want to be eligible on the job market at international level will have to demonstrate that they possess the ability to deal resourcefully with difficult problems, making full use of their imaginativeness. The literature of the issue emphasizes the demand for *creative engineers* (Felder, 1988). This need is expressed by the potential employers, who expect that engineering schools should promote the development of the creative thinking abilities in the learners. It is also necessary for *sustainability* reasons (King, 2012).

While the teachers of technical disciplines take this aspect into consideration and attach importance to it, we maintain that these skills can, and should, also be developed by the teacher of foreign languages during the language courses. Thus, certain course units/modules, depending on the duration and type of course and course objectives, can include creativity training components. The main aim of such units should be enhancing the students' creative capacity, which can also be contributive to the engineer's intellectual development as a whole.

As regards the appropriate manner in which a person should be trained to become an engineer (Maslow, 1971: 98-99), references are made to developing the young person's

¹ Yolanda-Mirela Catelly, University Politehnica of Bucharest, yolandamirelacatelly@yahoo.com

capability to cope with new surprising elements, without the fear of improvising. Reluctance to *change* and the capacity of generating solutions to accommodate *novelty* are therefore essential attributes of a good engineer, and they should be developed to such an extent that the graduates may even possess the capacity to “enjoy novelty and change”. These are recurrent in today’s literature inspired by a locution coming from the Institute of Industrial Engineers (Andrea, 2012), emphasizing the need to get out of the comfort zone in order to learn about yourself and develop.

In our times, the *role of creativity* has grown to become unquestionable (Karwowski, Soszynski, 2008: 163), mainly due the latest developments in the technological and cultural spheres, as well as to the fact that the world around has grown more and more complex. The current society demands from its members to reject “obedience to common schemes”. Contemporary individuals should be able to “actively create the reality that surrounds them”, in all fields of human endeavour.

The main *roles of creativity education* in engineering are shown in the literature (Liu, Schonwetter, 2004: 801). They refer to the fact that by developing the creative capacity, the teacher can contribute to adding new facets to the “intellectual development” of the learner, thus meeting the employers’ expectations from them. Similarly, there are studies (Maciejczyk Clapham, Schuster, 1992: 156) that strengthen the idea that learners in all domains do need - and should be trained - for creative thinking, due to the fact that creativity is “an essential component of various professions”.

We maintain that the success of the activity of developing the undergraduates’ creativity skills can be more successful if it is done taking into consideration the necessary element of entertainment/fun that introduces humourous and relaxation features in the communication taking place during the instruction process. In this respect, we find confirmation (P’Rayan, 2012), with the emergence of a new formula – *commutainment*. This, according to the author who coined it, combines the idea of communication with that of the necessary element of entertainment that should exist during the communication activities. *Commutainment* is seen within the context of teaching methodology, where the imaginary setting allows the participants to assume specific roles/characters and to study and try to understand new patterns of behaviour. While performing their roles, the students will necessarily take risks and become more involved in the learning taking place. We should add that one of the teacher’s parts is to create the appropriate context for the role play to take place in optimal conditions, taking into consideration the students’ profile and their specific cultural and personality features. Although she speaks about children education through drama and role play (Harries, 2009: 5), some elements of recurrence that are valid for any type of creativity education can be identified, such as “investigations in science” – even if this may seem a bit unusual; however, it is maintained that creative tasks can be used in the scientific and technical field the same as in arts or music. The essence is the similar, viz. developing “the ability to use knowledge and skills, plus some imagination, to tackle and solve any problem” (Harries, *ibidem*). We fully agree with Harries who underlines the necessity to allow “time, space and multiple opportunities to experiment with materials and ideas” (Harries, *ibidem*), as shaping up the creative skills of an individual does require, we believe, not only an appropriate context and models of good practice in class, but also *time* for the learners to explore possibilities within themselves and around. Last, but

certainly not least, learners do need encouragement “to make connections between ideas as they play” (Harries, *ibidem*).

To answer the expectations from engineering education as far as developing creativity is concerned, the approaches to teaching it should necessarily “foster partnerships” (Maier, 2007: 32). Indeed, the *social* component is activated in the multiple connections/relationships established during role playing. This means that the students as “stakeholders” (Maier, *ibidem*) will confront their viewpoints on various topics and they will have to negotiate answers where there are no single valid ones. During such acting episodes, the learners will gain not only experience and language /communication skills, but they will practice working on (and solving!) problems similar to those they will have to cope with in their professional life as graduates.

The value of role play as a teaching method that enables participants the *exploration* of various issues and patterns of behaviour is underlined in the literature (Bell, 2001: 256).

In order to fulfil their creativity development focused goal, role plays should be appropriately designed, allowing room for multiple options while maintaining a feeling of *security* of the learners participating in them as they are “extending their experiences of life” (Harries, *op cit.*: 5).

The multiple *advantages* of role playing in the language class and beyond it in engineering education are synthetically shown in the literature (MindTools.com, 1996 – 2012). Thus, among the most important ones, we should analyze those which are directly connected with the development of the learner’s personality and creativity:

- finding out the manner in which other individuals may react to different types of input;
- enhancing their understanding of the kind of approaches that are acceptable in the reality for which they are preparing;
- developing their empathy towards other people, as well as a knowledge of various ways and manners of responding to different situations;
- developing a range of features, such as self-confidence (extremely useful for their professional activity), the capacity of reacting promptly to outside input and communication with people from various walks of life, whose perspectives they may understand better.

Taking into consideration the kind of best *topics* for the role plays proposed in the language class, then we should note that a correlation seems to exist between the success of the activity and the topics which bring about or include the students’ palpable interests - present and/or future. There are good chances that such choices of topic could increase the students’ *motivation* and active involvement, as they will start from a zone for which they have already developed certain skills and/or interest.

If we discuss creativity training in its direct relationship with the foreign language course in engineering higher education, then we should see it correctly embedded in the language training (Karwowski, Soszynski, *ibidem*); it should be understood not only as “creative abilities (divergent thinking, imagination, fluency, flexibility and originality of thinking), but also creative attitudes”.

The activities that a teacher designs in order to introduce creativity training in the foreign language class should therefore be able to: stir the imagination of the trainees, act as

a stimulant of their motivation to participate, and certainly support them in developing their linguistic and professional communication skills.

Consequently, the *rationale* underlying the present study is to explore ways of designing and implementing role playing as useful supplementary material to an English for Professional Communication course for bachelor level engineering students, with a view to increase the learners' communication and imaginative abilities.

2. Setting Benchmarks for Using Role Play – Some Proposals

In this section of the study several proposals are presented of the manner role plays should be designed and used in a foreign language course; in our educational context the foreign language is English, more precisely an *English for Professional Communication (EFC)* course for bachelor level engineering students of the Bucharest Polytechnic.

The cycle of tasks presented are meant to provide concrete opportunities for the students' development of creative thinking skills, as well as for the increase of their imagination, within the English language practical course. The originally designed activities presented below are all communication oriented; they range from relatively controlled practice to free production, and the objective underlying their design and application is that they could ensure good opportunities for the engineering undergraduates' – first and second year ones – potential of creativity and imagination.

The entire cycle is based on a *framework of general pedagogical principles*, which have been observed at the three levels. The main principles comprise the following:

- the task *level of difficulty*, both in terms of language skills involved but mainly as far as the level of imagination and creativity required from the learners is involved, is *graded*. Thus, the first level includes detailed input which the students have to apply and observe quite strictly, based on a given scenario/other features of the characters/roles; only at the second - and mainly at the third - levels the learners are given only the basic context, and they are encouraged to produce the dialogues in a freer and freer manner;
- correlated with the previous principle, there is an *incline* in terms of creativity education and language complexity, which goes in parallel with (and maintains) the course book level of difficulty;
- the situations, as well as the tasks designed based on them, are not only inspired from the course book input and the envisaged needs/interests of the learners in their capacity as future engineering school graduates, but they are chosen to be as *realistic* as possible, thus having the capacity to determine the students to fully get involved in solving them;
- the activities are in general integrated in the general *objectives* of the course units in terms of language and communication;
- time is given to the activity of *discussing* at the post-task stage, i.e. after the performance of the role play, with a view to raising the students' awareness of the necessity to develop their creativity and/or imagination. During this discussion, the opinions of the participants are asked by the teacher, not only as regards their peers' performance, but mainly as regards their own one. Students are encouraged to (critically) analyze what has happened in class, at individual and pair/group level, as

objectively as they can, although they are asked to reflect on essentially subjective acts. The aspects examined are not only what exactly they believe they have learnt, but also what they *felt* during the performance.

The initial *working hypothesis* underlying the design and implementation of the creativity oriented cycle of tasks assumes that *role play training in creativity may positively influence the level of creative abilities of its participants*.

In what follows, the three levels of the *creativity thinking development cycle* are briefly presented against the framework of the EFC course; the rationale underlying them is given for each one of them. We should see them as periods on a *continuum* of the instruction process, without rigid limitations in time and space, but for the analysis we are undertaking they are examined as distinct stages. They should be considered only *proposals* for a good practice guide, which can certainly be amended to answer various other educational contexts.

The EFC course book (Blându, Catană *et alii*, 2004) in use comprises eight units, its main objectives being to help the future engineer to cope with the employers' expectations at the beginning of their career. Hence, the units are focused on a range of oral and written communication topics, for instance: *Talking about your company, Telephoning, Job interviews, Successful meetings* a.s.o.

Most of the units can accommodate the insertion of creative thinking oriented role playing, but the ones in which these can be embedded in quite *realistic* ways are *Telephoning, Job interviews* and *Meetings*, the reason being the fact that they allow for the implementation of a *variety of topics* for those dialogues, thus giving the teacher multiple opportunities to design tasks appropriate to each student group's specific interests.

Level I is the first in real time in the cycle, and it is based on a script generated by the teacher, who provides the situation/context and asks the students to prepare the dialogue text in writing – with lower levels from the English language proficiency viewpoint.

If the students' level is approximately B2/C1 according to the Common European Framework of Reference for Languages – CEFR, then the learners could be asked to prepare minimal notes for the dialogues, or simply to directly rehearse it and then perform it without a written script. A model can be provided at the beginning of the activity – this can solve a range of linguistic problems that the students may come across during the dialogue. The time for rehearsal in pairs/groups should be allowed, and finally a last dialogue (or, if necessary, more) should be performed by one/some of the pairs/groups.

The *teacher's role* is that of provider of input situation and roles features, thus having much control over the activity, while the students are allowed only emergent elements of creativity that they should include in the highly controlled scenario.

The lesson *focus* is therefore mainly on developing *speaking* (and, in a subsidiary way, writing) skills, but if the teacher encourages the students' attempts to add some personal contributions, then their creativity and imagination are already put at work, even if to a relatively low extent.

The units/topics which are most appropriate for these tasks are again *Telephoning, Job interviews* and *Meetings*. From our experience, it is better to start from *Telephoning* dialogues, and then expand towards communication in larger groups (of 3+ students) of the

Meetings type only at a later stage, both for linguistic reasons, but also in order to educate the learners' self-confidence in a gradual manner.

Examples of the kind of situations the teacher can propose, some of which have been used as creativity oriented supplementary tasks to the EFC course, are: mock up phone job interviews, providing technical emergency instructions on the phone, expressing an opinion/idea with a view to further express it in a meeting etc.

The *second level* restricts the teacher's role only to that of situation and cue cards provider, while the students write the script and validate it in front of the class. Now they have to combine *pair/group* work with the *individual* approach, in the case of role plays that involve an element of surprise/inventiveness that the character should bring to the dialogue in order to persuade/negotiate a.s.o. We are obviously closer to the point where the learners are encouraged to produce solutions and solve problems in a freer manner. The challenge of the task is represented by the students' effort to be creative and make fuller use of their knowledge and imagination, with the focus mainly placed on *speaking* and on *thinking creatively*.

With very good groups from the linguistic proficiency point of view, and if the main objective of the lesson is chiefly that of developing creativity, the teacher can ask the students to perform the roles without passing through the writing of the script stage. The trainees can be allowed a certain amount of freedom in that they could be stimulated to add new elements to the character they have to perform. The role plays which can be acted at this stage will be of the kind: multiple participant phone conference or debating a certain (complex) issue on the meeting agenda.

At *Level III*, which is the highest in terms of task complexity and challenge, the teacher will give only the basic description of the context and the essential cue cards. At this stage, the students are expected to fully internalize and then perform their roles, without much/any preparation, and making good use of their creative capacity.

Only one example for such a longer and more challenging role play is given here as an illustration, given the fact that it has been quite successfully used with several groups of students. The students receive the outline of the situation and some basic cues on their role cards, which they are allowed to develop according to their personal ideas. The role play title is '*Plot of land in our neighbourhood*' and it was originally designed based on a real situation in the author's context: a big plot of land in the centre of a town area will be rented to one of the participants in the meeting at the Town Hall Council – its owner. The decision will be taken by the Town Council and Mayor in function of the quality and originality of the project proposals presented. The possible destinations for the plot of land are, according to the role cards: *parking place, park for children, hypermarket and factory*. There are also roles for the Mayor and Councillors, as well as Observers of the manner in which the play develops.

At this stage, the students really need to demonstrate that they have made headway in the way they approach solving problems. In function of level and group profile and size, the roles can be prepared, but only to a small extent (in general by spoken means, with just minimal support notes/ideas jotted down on paper) in groups of students that will act the same part in the role play.

Of equal importance is the manner in which *evaluation* of progress in terms of creative thinking skills is concerned. This should be carried out as *continuous* assessment by means of Portfolio tasks, and also as *achievement* tests fully focused, in our opinion, on the *quality* and *originality* of the responses, and with the taking into consideration of the *time* factor in providing the response as well.

The test concept and structure should fully mirror the teaching approach and therefore have a corresponding incline of difficulty to the three levels presented above, we believe.

Here are some *examples* of written tests – and we admit the limitation that the testing of creativity in oral communication by a written form of assessment is somehow not natural, but in most of our educational contexts we deal with quite large groups of students for whom oral tests cannot be feasible:¹

- a dialogue is given, with missing lines which the students must create and complete (and play, if an oral section of the examination exists) – at level I;
- students are given the beginning and the end of a text, or, alternatively, only the middle of it, and they have to create the missing part(s) – at levels I and mainly II;
- given a situation in which a problematic/controversial matter has to be solved, the candidates are asked to devise (and orally present) arguments for and against that issue – levels II and III;
- an interesting task could be that of showing the students a film without letting them hear the sound (possible source: YouTube), asking them to create the text (and then perform it themselves) – any level, depending on the complexity of the film content, and only after having tried such an activity during the course;
- given the situation and minimal cue cards, the students are asked to generate the character part (and perform them), against a limited amount of preparation time.

We prefer to draw only open conclusions at this stage:

- the research in the field of developing the creative thinking skills of engineering students by teaching and testing activities embedded in their language courses at bachelor level is still in its infancy in our country, and it can further provide many answers to the teachers who may wish to embark upon doing it;
- it is the role of higher education to provide support to the undergraduates to learn how to make full use of “their knowledge and their learning” to fully comprehend the “complex issues of personal and societal relevance” (Colucci-Gray, 2007: 233).

References

Bell, Maureen, “Online role-play: Anonymity, engagement and risk”, *Educational Media International*, 38(4), 2001

¹ Certainly, wherever oral tests can be organized from the managerial and expertise points of view, they should reflect the type of activities done in class in pairs/groups, but again we should caution as regards the need that the examiners should develop and practise applying the necessary clear-cut criteria in evaluating the candidates who perform dialogues in pairs, or quite rarely though, in groups.

Blându, M., Catană, S., Cately, Y. M., Comanetchi, D., Constantinescu, C., Cosoreci, S., Cristea, D., Grosu, S., Iliescu, C., Mihai, S., Nestor, V., Popa, F., Pricope, M., Radeş, L. Răileanu, B., Savu, E., Simion, D.I., Stănilă, S., Urs, D., *English for Professional Communication*, Printech, Bucuresti, 2004

Harries, Judith, *Drama and Role-Play (Stepping Stones to Creativity)*, Step Forward Publishing Ltd, 2009

Liu, Z.Q. and Schonwetter, D. J., “Teaching Creativity in Engineering”, *Int. J. Eng. Ed.*, Vol. 20, No. 5, 2004

Maciejczyk Clapham, Maria and Schuster, Donald H., “Can Engineering Students be Trained to Think More Creatively?”, *The Journal of Creative Behavior*, **Volume 26, Issue 3**, September 1992

Maslow, A.H., *The Farther Reaches of Human Nature*, Viking Press, New York, 1971.

Electronic Resources

Andrea, Allison, ‘An Instinct for Growth’, The Newsletter for The Institute of Industrial Engineers at The Ohio State University, Winter Quarter 2012, http://www.ohiostateiie.org/uploads/4/2/9/7/4297369/winter_12_newsletter.pdf, consulted on 7 June 2012

Colucci-Gray, L., “An inquiry into role-play as a tool to deal with complex socio-environmental issues and conflict”, 2007, http://www.iris-sostenibilita.net/iris/docs/publicazioni/Colucci-Gray_PhDThesis.pdf, consulted on 7 June 2012

Felder, R. M., “Creativity In Engineering Education”, *Chem. Eng. Education*, 22(3), 120, 1988, <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Creativity%28CEE%29.pdf>, consulted on 5 May 2012

Karwowski, M., Soszynski, M., “How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC)”, in Craft, A. and Wegerif, R. (Eds.), *Thinking Skills and Creativity*, 3 (2), 2008, maciejkarwowski.republika.pl/www2/11.pdf, consulted on 7 June 2012

King, Philip, “Adding creativity to the engineering mix”, 2012, Green ArchiTEXT, <http://www.greenarchitext.com/2012/03/adding-creativity-to-the-engineering-mix.html>, consulted on 8 June 2012

Maier, H.R., “Meeting the challenges of engineering education via online roleplay simulations”, *Australasian Journal of Engineering Education*, Vol 13 No 1, 2007, http://www.engineersmedia.com.au/journals/aace/pdf/AJEE_13_1_Maier2.pdf, consulted 10 June 2012

MindTools.com., “Role Playing. Preparing for Difficult Conversations and Situations”, 1996 – 2012, <http://www.mindtools.com/full-URL>, consulted on 1 July 2012

P’Rayan, A., “Making Engineering Students Speak: MAP Formula and Commutainment Activities”, *English for Specific Purposes World*, ISSN 1682-3257, http://www.esp-world.info/articles_18/speak.htm, consulted on 15 June 2012

ON THE NATURE OF THE EFFECT OF CONTENT KNOWLEDGE ON ESPECIAL LANGUAGE COMPREHENSION: HOW SPECIFIC ESP WRITTEN TEXTS ARE TO BE FOR THE ESP TEACHERS TO MANAGE?¹

Abstract: *The study presented here aims to investigate the effect of relevant content knowledge on the reading comprehension outcome of Iranian ESP students. The issue addressed was to see if there would be a difference in the performance of intermediate students in the comprehension of a general, semi-technical and technical topic in an ESP context. After administering a reading proficiency test to ensure the homogeneity of participants, a group of 20 intermediate students were selected from the Waste Water Administration with a sufficient background in chemistry. Three passages were given to the participants, one with a general topic, one with a semi-technical and the other one with a technical topic. The reading comprehension of students was assessed by three multiple choice comprehension tests after each reading. Based on the results, the participants performed better on the semi-technical text compared to the general text. However, the comprehension of learners decreased on the technical text. This finding revealed that content knowledge would improve the students' comprehension of texts with a fair degree of difficulty.*

Keywords: *Content Knowledge, Semi- Technical Text, Technical Text.*

Introduction

As it is the case for the other language skills of listening, speaking, and writing, reading is a complex set of decoding and processing skills in which the reader understands the text by interaction between the written words and the outside context to create meaningful discourse. Reading as a practice to improve pronunciation, learn grammatical forms and new vocabulary does not constitute the main process of reading because it is an intentional, active, and interactive process which results in comprehension. It is the process of constructing meaning through the dynamic interaction among: (1) the reader's existing knowledge; (2) the information suggested by the text being read; and (3) the context of the reading situation (Wixson, Peters, Weber, & Roeber, 1987, citing the new definition of reading for Michigan). While learning a second language students are continuously confronted with new information, especially when they advance to the upper elementary grades and undergo a transition from (learning to read) to (reading to learn) (Chall, 1983). As different researchers (Davis & Winek, 1989; Squire, 1983; Weisberg, 1988) claim, in order to read to learn effectively, learners need to integrate new material into their existing knowledge base, form new understanding, and adapt existing conceptions and beliefs as needed. Mastering these tasks is essential to literacy. However, those learners who don't access the sufficient background knowledge may have lack of understanding in their reading tasks.

¹ Azizollah Dabaghi, Nooshin Goharimehr, University of Isfahan, dabaghi@fgn.ui.ac.ir

In an EGP context teachers can facilitate their students' literacy success by helping them to build and activate background knowledge through pre-reading activities. However, in an ESP context students bring their prior knowledge of the field to the class. ESP concentrates more on language in context than on teaching grammar and language structures. It covers subjects varying from accounting or computer science to tourism and business management. The main emphasis in ESP is to make sure that language is not taught as a subject separated from the students' real world (or wishes); instead, it is integrated into a subject matter area important to the learners (Lorenzo Fiorito, 2005). Despite the importance of ESP in the curriculum designs there are no especial institutes for ESP learners in the Iranian language education system. University students are generally introduced to ESP just for some courses in which they work on translation of technical texts. However, in some companies, the staff have to take some English courses based on their major which consist an ESP education. This paper sets at studying the learners' background knowledge and investigating whether it can affect ESP students' comprehension of a text in way a different from EGP students.

Review of Literature

ESP and EGP:

According to Lorenzo Fiorito (2005), the most important difference in these two approaches lies in the learners and their purposes for learning English. EGP and ESP differ not only in the nature of the learner, but also in the aim of instruction. While in EGP all four language skills; listening, reading, speaking, and writing, are equally emphasised, in ESP it is a needs analysis that determines the type of skill(s) to be taught, and the syllabus is designed accordingly. An ESP program, might, for example, stress on developing reading skills in students who are preparing for graduate work in business administration; or it might sets at promoting spoken skills in students who are studying English in order to become tourist guides. As a matter of fact, ESP attempts to combine subject matter and English language teaching. Such a combination is highly motivating because the subject-matter knowledge gives them the context learners need to understand the English of the classroom.

Background Knowledge and Reading Comprehension

There is an extensive terminology to describe different kinds of knowledge. According to Stevens (1980) background knowledge or prior knowledge is "...what one already knows about a subject... (p. 151)." Biemans and Simons (1996) defined background knowledge as all knowledge learners have when entering a learning environment that is potentially relevant for acquiring new knowledge (p. 6). For a skilled reader understanding general texts, is an effortless process while for difficult and complicated reading materials more cognitive effort is needed which needs the background knowledge to be activated. This kind of knowledge can help readers in different ways. Anderson and Pearson (1984)

suggested three ways in which prior knowledge may affect comprehension. Prior knowledge may: (a) enable students to make inferences about their reading, (b) direct their attention to information important in a knowledge domain, and/or (c) provide a plan for recall. These are not mutually exclusive. Indeed, prior knowledge affects comprehension in all of these ways. We will discuss these briefly in turn.

There has been an extensive investigation about the relation between background knowledge and reading comprehension in native-language reading. Results have indicated a facilitating effect on reading comprehension, in both adults and children (see Anderson & Pearson, 1984; Weber, 1991). Some researchers compared experts with novices. Based on these studies people with high domain knowledge comprehend a text better than those who lack that knowledge. Adams, Bell, and Perfetti (1995) studied the relationship between children's knowledge of a special domain and reading skill in text comprehension among fourth to seventh graders. The results of their study indicated that reading skill and domain knowledge both contribute to the process and speed of comprehension. According to Mienke Droop and Ludo Verhoeven, (1998), competent readers who possess little domain knowledge compensate for their lack of knowledge by relying on their general reading skill, and low-skilled readers with high domain knowledge compensate for poorer reading skills by relying on their specific domain knowledge.

Stahl, Chou Hare, Sinatra, and Gregory (1991) studied the relationships between domain knowledge and vocabulary knowledge among 10th graders. The results indicated that both domain knowledge and vocabulary knowledge independently affect comprehension, and the effects concern what and how much is comprehended. Studies reporting the benefits of background knowledge on L2 reading comprehension have operationalized background knowledge in a multitude of ways. For example, some studies (e.g., Alptekin, 2006; Johnson, 1981, 1982; Lee, 2007; Steffensen, Joag-dev, & Anderson, 1979) examined background knowledge in terms of the culture represented in the text and found that when readers were familiar with that culture, they scored significantly better on comprehension measures. Other researchers attempted to examine the effect of knowledge structures on L2 readers' comprehension. Most of these studies (Malik, A. A. 1990) have confirmed the findings of L1 indicating that cultural familiarity positively affected readers' comprehension performance and that exposure to the target culture helped readers in the free recall and sentence recognition tasks (Johnson, 1982), and that helping readers build background knowledge through pre-reading activities helped improve their reading scores measured by objective questions (Floyde, 1987; Hudson, 1988).

In addition to cultural topics, studies have reported the positive impact of discipline-related background knowledge on discipline-related reading performance (e.g., Alderson & Urquhart, 1985; Barry & Lazarte, 1995; Chen & Donin, 1997; Clapham, 1996). Hale (1987) reported that student's academic discipline interact with the text content in determining performance on the reading passages of the Test of English as a Foreign Language (TOEFL). He found that the humanities/social sciences and the biological/physical sciences, performed better on passages related to their own groups than on other passages.

Furthermore, research examining learners' knowledge of general topics such as movies and weather (Al-Shumaimeri, 2006), gender specific topics (Bugel&Buunk, 1996), and sports (Levine&Hause, 1985) report similarly significant findings for the positive role of background knowledge in reading comprehension. Regarding the mentioned studies, we can conclude that many L2 reading researchers acknowledge the influential role background knowledge plays in comprehension and have begun to evaluate its role in conjunction with L2 language knowledge.

However, some studies did not report robust effects for background knowledge (e.g., Alderson & Urquhart, 1985; Hammadou, 1991). In a study on relevance of students' background discipline on tests of reading comprehension in EFL (Miriam Shoham, et al, 1987) it was found that content area passages do affect student performance on reading comprehension tests, but not as greatly as had been expected.

Background Knowledge and L2 Language Knowledge

Background knowledge may enhance comprehension, but its impact seems to be limited. A stream of research suggests that levels of L2 language knowledge constrict the power of background knowledge (Al-Shumaimeri, 2006; Carrell, 1991; Clapham, 1996; Hudson, 1982; Ridgway, 1997; Yuet Hung Chan, 2003). Clapham (1996) suggested the possibility of two linguistic thresholds affecting the power of background knowledge. In her data, students with either low (below 60%) or high (above 80%) L2 language knowledge scores did not benefit from background knowledge. Some studies support the upper end of this threshold (Al-Shumaimeri, 2006; Carrell, 1991; Clapham, 1996; Hudson, 1982; Ridgway, 1997; Yuet Hung Chan, 2003), and others support the lower end (e.g., Carrell, 1991; Clapham, 1996; Uso-Juan, 2006). Carrell (1991) explained that low L2 language knowledge readers do not use their background knowledge because they are text-bound and must meet a minimum threshold of L2 language knowledge in order to apply background knowledge. Regarding background knowledge and high level L2 learners Al-Shumaimeri (2006), suggested that these readers show no effects for background knowledge because "their language knowledge freed their cognitive resources to make effective use of the skills and strategies of their comprehension procedures" (p. 12). In another study Abu-Rabia (1995) showed that cultural familiarity with reading material made no difference in reading comprehension outcomes among Arab students whose English proficiency was stronger than their Arabic.

The studies reviewed here show that L2 language knowledge can confine the positive effects of background knowledge for lower and higher L2 language knowledge readers. In sum, background knowledge research reveals two points germane to this study. First, possessing background knowledge relevant to the topic of the text regarding specific disciplines, cultures, and general topics aids comprehension. Second, background knowledge does not significantly improve readers that are at either low or high levels of L2 language proficiency. Therefore, the intermediate level students were selected to participate in this study. Besides, the extent to which a text can be technical so that readers can take

advantage of their content knowledge had to be determined. This topic has been of almost no concern in previous studies and was regarded in this research.

Research Question:

This study aimed at answering the following questions:

1. Does content knowledge affect the performance of ESP students on the technical text compared to the general text?
- 2-Does the difficulty level of texts affect the reading comprehension of ESP students?

Method:

Participants:

The participants of this study consisted of 20 male and female students aged from 28 to 45. They were taking ESP courses in the language department of wastewater administration of Esfahan. Although their main course book was the same as general books used in language schools, they had the advantage of being engaged in particular activities such as class discussions, reading specific texts and technical vocabulary texts related to their fields of study mostly chemistry. Not only were they needed to develop their general language abilities, they were also supposed to be able to interact with experts from other countries, participate in international meetings and conferences and do internet researches to boost their technical knowledge of the field.

Materials:

1. An IELTS reading proficiency test consisting of 3 passages following 40 questions aiming to measure students' reading comprehension.
2. A reading text with a general topic (Easter Island) containing familiar words covered in the course.
3. A reading text (An Experiment in Chemistry) with semi-technical terms and content in the field of chemistry with a fair level of difficulty.
4. A reading text (Materials for analysis) with technical terms and content in the field of chemistry with a high level of difficulty.

Procedure:

After administering an IELTS reading proficiency test among learners who had studied chemistry, and ensuring the homogeneity of participants, 20 students with the mean score and one standard deviation above and below the mean were selected to participate in this study. They were selected from the Wastewater administration's staff taking language courses in the language department of the company from different study backgrounds and levels of proficiency. The course book was Interchange 3, though extra teaching materials and activities were included in the syllabus to enhance job-related abilities such as specialized reading texts, technical vocabulary lists, and class discussions on topics related to field of study and work. The texts were given to the participants for reading in the following order: first the general topic text which was based on an unfamiliar topic, then the

semi-technical and after that the technical text. After reading, the comprehension of learners was tested by three multiple-choice tests each containing ten questions. The results underwent statistical analysis by the help of two t-tests to detect any possible differences between the performances of both groups.

Results and discussion:

Students’ performance on reading comprehension at the post-test stage:

After reading the texts, the next step was to find out how the reading comprehension ability of learners on the general, semi-technical and technical texts, would be different. To this end, two independent t-tests were utilized to compare the students’ performance on the texts.

Table 1: Independent T-Test for students’ performance on the general and semi-technical texts.

Paired Samples Statistics

Texts	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig(2-tailed)
General	6.4000	20	.82078	.18353	.000
Semi-Technical	8.0000	20	1.02598	.22942	

$P \leq 0.05$ $n=20$ $df=19$ $t = -8.718$

The analysis indicates that there is statistically a significant difference between the performances of the group on the two texts. The difference of means was significant at the 0.05 probability value, revealing that the ESP participants performed, to an entirely satisfactory extent, better on the semi-technical text compared to the general text which indicates the positive effect of content familiarity on students’ reading comprehension ability.

Table 2: Independent T-Test for the students’ performance on the semi-technical and technical texts.

Paired Samples Statistics

Texts	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig(2-tailed)
Semi-technical	8.0000	20	1.02598	.22942	.000
Technical	4.5000	20	1.23544	.27625	

$P \leq 0.05$ $n=20$ $df=19$ $t =16.548$

The results of the independent second t-test at the post-test stage for the ESP group revealed a significant and meaningful difference. The difference of means was significant at the 0.05

probability value, providing strong evidence that the higher level of difficulty decreased the learners' understanding of the technical text. This shows that the content familiarity of the students cannot be activated effectively for highly specialized passages.

Conclusion

In conclusion, the findings of this study suggest that the ESP students in general, have better comprehension of a text when they read passages that are related to their background knowledge. The background knowledge of the ESP group helped them to comprehend the semi-technical text better than the general text. However their understanding decreased on the technical text. As Bransford and his colleagues (Bransford and Johnson, 1972; Bransford and McCarrell, 1974) suggested, to possess background knowledge is not sufficient; learners must also be able to apply the knowledge relevant to the text they are reading to successfully comprehend it. This skill is affected by several factors such as language proficiency. As it was mentioned in the article, if the students are of a low language proficiency level they do not have sufficient language knowledge to support their background knowledge to understand the text. Moreover, if they have high language proficiency they would show no effects for background knowledge because their language proficiency lets their cognitive resources use the skills and strategies of their comprehension procedures. However, teachers should consider the extent of the student's background knowledge when making judgments about a reader's comprehension of specific material. Any student's comprehension will suffer when very little is known about the topic. Teachers should engage in activities designed to help the students to access or develop appropriate background knowledge. Furthermore, ESP instructors should consider the degree of specificity of a text to set it to a level appropriate for the students' comprehension. However, a point to be mentioned which is also a limitation to this study is gender. In this research, we had male and female participants which may have had possible effects on our results. More investigations are needed in this area. For further studies, it is suggested that other factors such as level of proficiency, and type of background knowledge will be considered.

References

- Alptekin, C. (2006). *Cultural Familiarity in Inferential and Literal Comprehension in L2 Reading System*, 34, 494–508.
- Adams, B. C., Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1995). *A Trading Relationship between Reading Skill and Domain Knowledge in Children's Text Comprehension*. *Discourse Processes*, 20, 307–323.
- Alderson, J. C., & Urquhart, A. (1985). *The effect of Students' Academic Discipline on their Performance on ESP Reading Tests*. *Language Testing*, 2(2), 192–204.
- Al-Shumaimeri, Y. (2006). *The Effects of Content Familiarity and Language Ability on Reading Comprehension Performance of Low- and High-Ability Saudi Tertiary Students Studying English as a Foreign Language*. *Education Science and Islamic Studies*, 18(2), 1–19.
- Anderson, N. J. (1991). *Individual differences in strategy use in second language reading and testing*. *Modern Language Journal*, 75(3), 460–472.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 255–291). New York: Longman.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). New York: Longman.

- Anderson, R. C., & Pearson, D. P. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 37–55). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Barry, S., & Lazarte, A. (1995). *Embedded clause effects on recall: Does high prior knowledge of content domain overcome syntactic complexity in students of Spanish?* *The Modern Language Journal*, 79, 491–504.
- Biemans, H.J.A. & Simons, P.R., (1996). *Contact-2: A computer-assisted instructional strategy for promoting conceptual change*. *Instructional Science*, 24, 157-176.
- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). *Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Bransford, J. D., & McCarrell, N. S. (1974). *A Sketch of a Cognitive Approach to Comprehension*. In W. Weimer and D. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic*
- Bugel, K., & Buunk, B. (1996). *Sex Differences in Foreign Language Text Comprehension: The Role of Interests and Prior Knowledge*. *The Modern Language Journal*, 80(1), 15–31.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P. (1991). *Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?* *Applied Linguistics*, 12, 159–179.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). *Metacognitive Strategy Training for ESL Reading*. *TESOL Quarterly*, 20, 463–494.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Chen, Q., & Donin, J. (1997). *Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge*. *The Modern Language Journal*, 81, 209–227.
- Clapham, C. (1996). *The development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, S.J. & Winek, J. (1989). *Improving expository writing by increasing background knowledge*. *Journal of Reading*, December.
- Reading Comprehension”. *Journal of Literacy Research*, 30. No. 2 (1998), 253-271.
- Factors in L2 Reading Performance” In: P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*” (2nd ed., pp. 183-205). New York: Cambridge University Press, 1988.
- Floyd, P. and Carrell, P. “*Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata*”. *Language Learning*, 37, No. 1 (1987), 89-108.
- Fiorito, L., (2005). *Teaching English For Specific Purposes (ESP)*. Retrieved December 8, 2000, from <http://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>.
- Hale, G. A. “*Language Testing*” June, vol. 5 no. 1(1988) 49-61
- Hammadou, J. (1991). *Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading*. *Modern Language Journal*, 75, 27–38.
- Hudson, T. (1982). *The effects of induced schemata on the Short-Circuit in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance*. *Language Learning*, 23, 1–31.
- Johnson, P. (1981). *Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text*. *TESOL Quarterly*, 15, 169–181.
- Johnson, P. (1982). *Effects on comprehension of building background knowledge*. *TESOL Quarterly*, 16, 503–516.
- Johnson, P. “*Effects on Reading Comprehension of Background Knowledge*”. *TESOL Quarterly*, 19 (1982), 503-516.
- Levine, M. G., & Hause, G. J. (1985). *The effect of background knowledge on the reading comprehension of second language learners*. *Foreign Language Annals*, 18, 391–397.

- Lee, J., & Schallert, D. (1997). *The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context*. TESOL Quarterly, 31, 713–739.
- Lee, S. K. (2007). *Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students' reading comprehension and learning of passive form*. Language Learning, 57(1), 87–118.
- Malik, A. A. "A Psycholinguistic Analysis of the Reading Behaviour of EFL-proficient Readers Using Culturally Familiar and Culturally Nonfamiliar Expository Texts". *American Educational Research Journal*, 27 (1990), 205-223.
- Mienke Droop and Ludo Verhoeven (1998), *Second-Language Reading Comprehension, Background Knowledge, Linguistic Complexity*, Journal of Literacy Research, 31/08/2012, From jlr.sagepub.com/content/30/2/253.full.pdf.
- Ridgway, T. (1997). *Thresholds of background knowledge effect in foreign language reading*. *Reading in a Foreign Language*, 11, 151–166.
- Squire, J.R. (1983). *Composing and comprehending: two sides of the same basic process*. *Language Arts*, 60, 581-589.
- Shoham, M., Peretz, A.S., and Vorhaus, R. "Reading comprehension tests: General or subject-specific?" Stahl, S. E., Chou Hare, V., Sinatra, R., & Gregory, J. F. (1991). *Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: The retiring of number 41*. *Journal of Reading Behavior*, 23, 478–508.
- Steffensen, M. S., Joag-dev, C., & Anderson, R. (1979). *A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension*. *Reading Research Quarterly*, 15, 10–29.
- Stevens, K.C. (1980). *The Effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders*. *Journal of Reading Behavior*, 12(2), 151-154.
- Weber, R. (1991). Linguistic diversity and reading in American society. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 97–119). New York: Longman.
- Weisberg, R. (1988). 1980s: A change in focus of reading comprehension research: a review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading. *Learning Disability Quarterly*, 11, 149-159.
- Wixton, K. K., & Peters, C. W., Weber, E., M. & Roeber, E. D. (1987). *New directions in statewide reading assessment*. *The Reading Teacher*, 40, 749-754.
- Yuet Hung Chan, C. (2003). *Cultural content and reading proficiency: A comparison of mainland Chinese and Hong Kong learners of English*. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 60–69.

<http://www.aapsj.org/view.asp?art=ps040101>

www.englishforeveryone.org

<http://www.proficiency-test.com/2010/05/27/ielts-reading-sample/http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html><http://www.usingenglish.com/comprehension/8.html>

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE COMME SOLUTION À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DE TOUS ET DE TOUTES¹

Abstract: *The differentiated pedagogy represents an answer in considering the heterogeneity of students classes, a means to fight the school failure. How can we manage the individual differences among students? How can we do it without transforming these individual particularities into factors generating inequalities in school and social success? In a heterogenic class one must use various and diverse educational practices. This perspective modifies the role of the teacher who becomes, from a knowledge transmitter a learning situational organizer for each student. Because learning difficulties are not identical for each student, the teacher will make use to diverse and personal teaching strategies.*

Keywords: *individual differences, differentiated pedagogy, school success.*

1. Introduction

Les enseignants se sentent concernés par la réussite de tous leurs élèves et par la réalisation de leur plein potentiel. Ils croient en chacun d'eux et dans leur capacité d'atteindre les objectifs fixés et de vivre des réussites. À maintes reprises, pourtant, il leur arrive de se sentir désarmés, démunis, sans ressources face aux difficultés éprouvées par plusieurs jeunes. Que peuvent-ils faire pour leur permettre de réussir et de développer au maximum leur potentiel? Réussir à faire se développer chaque élève au maximum de ses capacités dans le respect de ce qu'il est, de ce qu'il sait et de ce qu'il est capable de faire à un moment précis de son parcours scolaire, voilà un défi de taille qui peut en décourager plus d'un. C'est là que la différenciation pédagogique entre en jeu et devient pour les enseignants non pas une bouée de sauvetage, mais plutôt un guide dans ce passage obligé, et très ardu, vers une réelle pédagogie différenciée.

Dire que chaque élève est différent, c'est assez facile, c'est presque une évidence qu'il n'y a pas deux personnes :

- qui progressent à la même vitesse;
- qui soient prêtes à apprendre en même temps;
- qui utilisent les mêmes techniques d'étude;
- qui résolvent les problèmes exactement de la même manière;
- qui possèdent le même répertoire de comportement;
- qui possèdent le même profil de champs d'intérêt;
- qui soient motivées à atteindre les mêmes buts.

Les différences entre les élèves peuvent porter sur différents axes :

- *le plan cognitif* : il existe chez les élèves une grande hétérogénéité dans le degré d'acquisition des connaissances exigées et dans la richesse de leurs processus mentaux où se

¹ Elena Dănescu, Université de Pitești, lilidanescu@yahoo.com

combinent représentations, stades de développement, images mentales, mode de pensée, stratégie d'apprentissage.

- *le plan socio-culturel* : les élèves ont des valeurs, croyances, habitudes, histoires familiales, codes de langages, types de socialisation différents

- *le plan psychologique et affectif* : le vécu, ainsi que la personnalité de chaque apprenant, influent sur leur motivation, volonté, attention, créativité, curiosité, énergie, plaisir, équilibre, rythmes, relation maître/élève, relation élève/élève.

D'après ces énoncés, qui soulignent le caractère individuel de l'apprentissage, nous demandons: Peut-on enseigner sans différencier ? La réponse est catégoriquement non ! Il est en effet impossible de séparer les deux concepts de pédagogie et de différenciation. Apprendre, comprendre, c'est faire sien les savoirs. C'est les ramener à du déjà connu que l'on enrichit. Aucun enfant n'ayant les mêmes connaissances de base, la même histoire, les mêmes besoins, les mêmes motivations, vouloir amener un enfant vers le savoir, ce sera toujours l'aider à prendre son propre chemin vers le savoir. Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une « pédagogie » à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive.

2. La différenciation pédagogique

2. 1. La notion de pédagogie différenciée

La différenciation pédagogique s'inscrit dans la lignée des travaux en psychologie différentielle, qui mettent en évidence la diversité des fonctionnements individuels. Elle se réfère aux théories socio-constructivistes de l'apprentissage (l'apprentissage se construit à partir ou contre des représentations existantes, sur un déjà là, qui peut évoluer par confrontations avec d'autres représentations et avec des situations-problèmes qui invalident des représentations naïves.

L'idée de pédagogie différenciée est une vieille idée mais le nom est apparu en 1971, c'est Louis Legrand qui l'a consacrée. Il existe plusieurs sens de cette notion mais tous répondent à une même préoccupation : celle d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves.

Le terme de pédagogie différenciée désigne « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » (*Legrand, L., 1995: 38*)

La pédagogie différenciée est: « une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie. Devant des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive...Le travail en équipe devient une obligation de service, l'enseignant ou l'enseignante ne peut rester isolé. » (*De Peretti, A., 1985: 326*)

Selon H. Przesmycki (*Przesmycki, H., 1991: 29*) la pédagogie différenciée « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire ».

Différencier, c'est: « avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. » (*Meirieu, Ph., 1988: 34*) ; « placer régulièrement chaque élève dans une

situation optimale et de la ou de le confronter aux situations didactiques les plus fécondes pour elle ou lui. » (Perrenoud, Ph. ,1997: 19).

Les points de vue varient d'un expert ou d'une experte à l'autre, mais il y a un lien commun : l'élève doit être au coeur des apprentissages. La différenciation pédagogique suppose travail en groupes, aide individualisée. Les verbes forts sont : varier/diversifier, adapter, négocier. C'est une *“démarche qui cherche à mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs”*

2. 2. Principes de la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique comporte de nombreuses caractéristiques importantes (Dănescu, E., 2010: 89). C'est dire que les énoncés ci-après ne représentent d'aucune façon une liste exhaustive. Chaque personne qui prend connaissance de la différenciation pédagogique et qui s'y intéresse pourrait ajouter, retrancher et reformuler des éléments à la liste.

- Se concentrer sur les apprentissages essentiels. L'enseignant s'assure que tous et toutes les élèves maîtrisent les apprentissages essentiels.
- Se préoccuper des différences entre les élèves. L'enseignant apprécie les différentes forces de ses élèves et crée, sur cette base, un milieu d'apprentissage où chacun ou chacune bénéficie des forces des autres.
- Intégrer l'évaluation à l'enseignement et à l'apprentissage. L'enseignant évalue de façon continue et diagnostique pour obtenir un maximum d'information et intervenir auprès de ses élèves. L'évaluation vise à améliorer le rendement de l'élève plutôt qu'à en ressortir ses lacunes.
- Ajuster le contenu, le processus et la production en fonction du rendement de l'élève, de ses champs d'intérêt et de son profil d'apprentissage. L'enseignant peut ajuster et modifier son approche selon toutes ces caractéristiques pour mieux différencier son enseignement.
- Instaurer un climat où les élèves travaillent en respectant les autres. L'enseignant instaure un climat où il y a un respect du caractère unique de chacun ou de chacune. Il ou elle respecte les élèves en valorisant leurs forces.
- Collaborer avec les élèves pour maximiser leur apprentissage. L'enseignant est le guide de l'apprentissage et les élèves contribuent en fournissant les informations diagnostiques, en effectuant des choix qui répondent à leurs champs d'intérêt, en faisant connaître leur besoin d'aide et en exprimant leurs préférences pour le travail individuel ou en équipe.
- Viser le progrès optimal de chacun ou de chacune et la réussite individuelle. L'enseignant ne recherche pas des élèves identiques, mais s'assure que chacun ou chacune s'améliore selon son potentiel et que les parents sont informés des difficultés auxquelles sont confrontés leurs enfants. L'approche se bâtit toujours selon les forces de l'élève.

- Demeurer flexible, souple et proactif. La flexibilité caractérise la classe différenciée. L'enseignant agit comme un ou une chef d'orchestre en optimisant l'individualité de chacun ou de chacune dans le cadre d'une approche souple. Il ou elle vise que tous et toutes les élèves comprennent les apprentissages essentiels, mais à l'aide de différents défis pour combler des champs d'intérêt varie

3. La différenciation dans la pratique pédagogique

3.1. La différenciation pédagogique et l'enseignement centré sur l'élève

Un mode unifié d'enseignement valorise toujours les mêmes élèves. Les recherches montrent que personne ne peut apprendre à la place de l'enfant et personne ne peut apprendre tout seul. Ces perspectives modifient le rôle de l'enseignant qui n'apparaît plus comme un dispensateur de savoir, mais comme l'organisateur de situations d'apprentissage variées. Puisque les obstacles ne sont pas les mêmes pour tous, ils pourront être franchis en mettant à la disposition de chacun une diversité d'outils, de démarches d'entrées dans les apprentissages ou une possibilité de choix dans les objectifs à atteindre. La pédagogie différenciée exige de l'enseignant une capacité relationnelle plus authentique et affinée que pour le cours magistral, car il est centré sur la personne à guider dans le premier cas, sur le savoir dans le second. C'est un changement de paradigme allant de l'enseignement centré sur la maître à l'enseignement centré sur l'élève.

La différenciation pédagogique est une approche fondée sur les caractéristiques de l'enseignement centré sur l'élève. Une comparaison entre l'enseignement centré sur le maître et l'enseignement centré sur l'apprenant nous permettra la soutienne de crtte position.

Tableau de comparaison de l'enseignement centré sur le maître et l'enseignant centré sur l'apprenant

Caractéristiques	L'enseignement centré sur le maître	L'enseignement entré sur l'apprenant
La situation d'apprentissage	La situation est orientée vers la performance de l'enseignant, l'accent étant mis sur l'enseignant.	La situation est orientée vers la performance de l'apprenant et l'enseignement individualisé, l'accent étant mis sur l'apprentissage.
Le rôle de l'enseignant	La situation est orientée vers la performance de l'enseignant, l'accent étant mis sur l'enseignant.	La situation est orientée vers la performance de l'apprenant et l'enseignement individualisé, l'accent étant mis sur l'apprentissage.
Les objectifs	Les objectifs ne sont pas ordinairement énoncés en termes précis et observables.	Les objectifs sont énoncés en termes de comportements de l'apprenant et présentés avant de commencer l'enseignement
La vitesse(le rythme)	Tous les apprenants doivent aller à la même vitesse.	Chaque apprenant peut progresser à sa propre vitesse.
Les activités de formation	Il s'agit surtout d'exposés magistraux ; l'enseignant décide de l'usage ou non de moyens	Plusieurs activités de formation sont utilisées afin de favoriser un meilleur apprentissage ; les médias sont utilisés sur

	audiovisuels.	une base d'efficacité, laquelle a été établie après essais avec les apprenants
L'individualisation	Le cours centré sur l'enseignant s'adresse à un public, même restreint, en position de « collectif frontal ».	Le cours centré sur l'apprenants est individualisé ; chaque apprenant peut se servir, en tout ou en partie, du matériel didactique disponible.
La participation des élève.	La participation est sporadique	La participation est active.
L'évaluation	L'évaluation est donnée tardivement et rarement.	L'évaluation est fréquente et immédiate, elle est donnée après de petites unités de matière étudiée.
La maîtrise des objectifs	On s'attend à ce qu'un tiers des apprenants soit bon, qu'un autre tiers soit « assez bon » et que le dernier tiers des apprenants échoue.	Si on leur donne assez de temps, on s'attend à ce que tous les apprenants parviennent à maîtriser les objectifs.
La réussite du cours	La réussite est jugée le plus souvent d'une façon subjective par l'enseignant	Les objectifs et l'évaluation permettent à l'enseignant de corriger son matériel didactique et de savoir si son cours est réussi en termes d'acquisition des connaissances et de l'apprenant.

Dans la « pédagogie centrée sur l'enseignant », la situation d'apprentissage serait organisée autour de la prestation du maître: celui-ci dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée mais sans se demander d'aucune manière si elles sont adaptées à ses élèves, intégrées dans leur progression et participe de leur formation personnelle. Dans la « pédagogie centrée sur l'apprenant », la situation serait organisée autour de la construction par l'élève de ses propres connaissances : l'enseignant y devient une personne-ressource qui diagnostique les besoins de chacun, lui fournit les documents et exercices adaptés, l'accompagne dans un parcours individualisé. Dans la « pédagogie centrée sur l'enseignant », il s'agirait de séduire ou de capter un auditoire pour l'amener à reproduire un comportement intellectuel standardisé. Dans la « pédagogie centrée sur l'apprenant », on mettrait en place des « contrats » à partir d'objectifs négociés, avec le souci constant d'impliquer chacun dans la démarche, de le rendre « actif » et de le faire participer à sa propre évaluation.

La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Il n'y a pas de modèle tout fait de pédagogie différenciée. L'idée générale est de mettre en place un dispositif de planification et de régulation individualisées et continues des apprentissages, fondé sur les principes de l'enseignement centré sur l'élève. La différenciation pédagogique est une approche qui soutient la motivation à apprendre et qui a, par conséquent, un impact sur la réussite scolaire. L'enseignant a le plus d'influence sur la réussite scolaire des élèves par :

* **sa gestion de classe;** une bonne gestion de classe favorise l'apprentissage et la réussite scolaire. Il y a quelques indicateurs simples pour reconnaître une saine gestion de classe :

- les élèves sont à la tâche;
- les attentes sont claires;

- le temps d'apprentissage a une durée élevée;
- le climat de classe est calme, sécurisant et axé sur la tâche.

* **sa gestion de l'enseignement et de l'apprentissage;** les élèves doivent être le point de départ de la planification des cours. Ainsi, la réussite scolaire est favorisée, puisque l'enseignant ou l'enseignante :

- tient compte du profil de ses élèves et choisit des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées à leurs styles d'apprentissage;
- enseigne clairement selon les stratégies qui font en sorte que le contenu thématique est accessible à un grand nombre d'élèves.

L'enseignant ou l'enseignante propose des tâches en fonction des forces des élèves, ce qui suscite leur intérêt et qui le maintient. Les élèves sont enclins à demeurer à la tâche et la gestion de la classe en est d'autant facilitée. Bref, la motivation des élèves est soutenue.

* **sa gestion du curriculum;** l'enseignant propose des activités d'apprentissage en faisant des liens avec les connaissances antérieures des élèves et en assurant une congruence entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation. Il ou elle planifie et répartit le temps nécessaire à un apprentissage progressif des connaissances et prévoit des activités de révision et de réinvestissement en vue de consolider les apprentissages et de les évaluer efficacement.

Conclusions

La différenciation pédagogique, c'est une façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage, une philosophie qui sous-tend et soutient les interventions pédagogiques. En d'autres mots, c'est une invitation à poursuivre notre réflexion, à être constamment aux aguets des différences des élèves, à nous assurer que nos interventions soient adaptées à chacun d'entre eux et à nous efforcer de toujours faire un peu plus, un peu mieux, différemment. En pratique, chaque enseignant développe ses compétences dans les diverses composantes de la différenciation pédagogique. Plus l'enseignant devient habile, plus il maîtrise l'art de différencier sa pédagogie et d'en faire profiter tous ses élèves.

Références

- Amigues R. & Zerbato-Poudou M.-T, *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, Dunod, 1966.
- Dănescu, E., *Educația integrată a elevilor cu cerințe educative speciale*, Pitești, Ed. Universității din Pitești, 2010.
- De Peretti, A., *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1985.
- De Peretti, A. & Legrand, J.A. & Boniface, J., *Tehnici de comunicare*, Iasi, Editura Polirom, 2001.
- Legrand, L., *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, PUF, 1995.
- Meirieu, Ph., *La pédagogie différenciée*, Paris, Nathan, 1996.
- Meirieu, Ph., *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 3e éd., 1988.
- Meirieu, Ph., *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, Ed. ESF, 4e éd., 1989.
- Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995.
- Perrenoud, P., *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997.
- Przesmycki, H., *La Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette, 2004.

LE JEU DE RÔLE EN CLASSE DE FLE¹

Abstract : *The aim of this paper is to present the idea of teaching French as a foreign language using role-playing game. This study relies on an example provided by the experience of working with Romanian science or engineering students.*

The importance of the role-playing game consists in making Romanian students use their language skills and act like French people.

Keywords: *role play, French as a foreign language, language skill.*

Enseigner le français langue étrangère dans le cadre des cours universitaires dédiés aux étudiants en sciences ou en ingénierie suppose la transmission et l'acquisition des éléments de grammaire et de lexique de la langue, de culture et civilisation françaises, de français professionnel et de français de spécialité (termes spécifiques aux domaines que les étudiants ont choisis).

C'est dans cette perspective que l'activité didactique vise à créer des situations d'apprentissage favorables à l'acquisition de la structure morphosyntaxique du français et à la manifestation orale et écrite de la langue. La créativité et l'imagination des étudiants, améliorées lors des cours de FLE, leur serviront dans la vie réelle, au moment où ils devront se débrouiller à comprendre et à transmettre des messages dans des situations de communication concrètes et diverses.

L'enseignant du FOS, qui prend donc en compte tous les côtés de la langue et qui fournit aux étudiants les instruments généraux de la communication en langue étrangère et les outils spécifiques à la langue française spécialisée, pensera ses stratégies² en vue de l'atteinte des objectifs majeurs proposés au début du cours. Celui-ci comprend 112 heures effectuées pendant les deux premières années d'études du niveau licence et vise à développer les quatre compétences linguistiques prévues par le CECR : compréhension et expression orale et écrite.

Pendant la première année d'étude, l'activité de l'enseignant a pour but final l'acquisition de la langue française professionnelle, par l'intermédiaire des instruments lexico-grammaticaux fournis à l'étudiant qui va se trouver bientôt dans la situation d'employer le français dans un certain contexte professionnel (prendre/changer un rendez-vous, changer en réunion, engager une conversation téléphonique, parler des événements passés/présents/futurs etc.) et spécialisé. Ensuite, durant la deuxième année l'objectif de l'étude du français sera l'acquisition des termes spécialisés à travers des activités de lecture de revues et de documents de spécialité, mais aussi de ceux de vulgarisation.

Ces deux types d'activités visent, en effet, un but commun, celui de la compréhension et de la transmission des messages professionnels et de spécialité dans un contexte linguistique particulier.

¹ Carmen Dimcea, Université de Pitești, carmen.onel@upit.ro

² voir Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998

Suite à une analyse des diverses interactions dans la classe de FLE, François Weiss énumère 4 types de communication enseignant- apprenant et apprenant-apprenant, en illustrant le degré d'authenticité de la langue employée en classe et l'apport de chaque intervenant dans l'acquisition du français :

1. **La communication didactique** est « l'apanage de l'enseignant qui utilise la langue étrangère pour organiser le travail dans la classe en donnant des consignes et des ordres : « *Asseyez-vous. Prenez vos livres. Silence, s'il vous plait...* » (Weiss, F., 2002 :10). En constituant « une exposition régulière et prolongée à la langue étrangère » (Weiss, F., *op.cit.* :11), ce type de communication est considérée comme authentique.

2. **La communication imitée** est « caractérisée par la répétition des modèles donnés par l'enseignant ou par les cassettes, les disquettes, les CD » (*ibidem*) et fournit un exemple de communication authentique.

3. **La communication simulée** appelle l'étudiant à « faire preuve de beaucoup plus d'imagination et d'initiative, car il est amené à fabriquer des dialogues à partir de situations, de scénarios ou de stimuli auditifs ou visuels, à réagir de façon spontanée dans les sketches, les jeux de rôle et d'improvisation, les débats. » (*ibidem*). C'est, peut-être, le type de communication qui relève le plus d'authenticité, même dans le contexte où il y a aussi une communication que Weiss appelle authentique dans la classe de FLE.

4. **La communication authentique** apparaît lorsque l'apprenant « prend l'initiative de la parole dans les différentes phases de l'organisation et de l'animation du travail en classe » (*ibidem*).

Communiquer en classe de langue étrangère semble être l'essentiel de l'activité didactique et toute intervention (de l'enseignant ou des apprenants) est censée améliorer le niveau de langue des étudiants. En ce sens, plusieurs méthodes et stratégies de travail sont mises en œuvre tant par l'enseignant que par l'apprenant, mais nous pensons que le protagoniste de l'activité et le plus proche du désir d'authenticité serait le jeu, notamment le jeu de rôle.

Jouer « fait vivre la langue en action et en relation : le jeu est une pratique sociale et constitue en lui-même une situation authentique facilement transposable en classe » (Haydée, S., 2008 : 27).

Certes, dans le cas particulier du jeu didactique, il y a plusieurs opinions à noter, assez diverses et qui rendent le sujet bien controversé : *utiliser ou pas le jeu en classe de langue ? quel type de jeu favoriser ? comment jouer ? pourquoi jouer ?*, des questions qui trouvent les réponses dans les avantages et les désavantages de l'emploi de ce type d'activité en classe de FLE et plus particulièrement, dans la classe de FOS.

Enseigner le français aux étudiants en sciences et en ingénierie suppose, comme nous l'avons déjà mentionné, enseigner trois types de français : général, professionnel et de spécialité. Cela est dû au fait que cette catégorie d'apprenants a des besoins langagiers spécifiques : un étudiant en ingénierie automobile, travaillera, peut-être, chez Dacia, Pitesti, à côté des employés français. Il devra donc maîtriser à la fois le côté linguistique du français, son côté socio-culturel et la terminologie du génie mécanique. C'est pourquoi le cours de FLE, qui lui est dédié, est structuré comme nous l'avons présenté au début de notre travail. La première année d'étude est, donc, réservée au français général et

professionnel et, dans cette perspective, il faut savoir quand et comment utiliser le jeu et, en plus, quel type de jeu choisir.

A notre avis, le jeu est question de créativité, d'imagination et de collaboration entre enseignant et apprenant. Ces deux actants du processus d'apprentissage sont partenaires égaux et, dans la perspective de l'enseignement centré sur l'étudiant, le rôle de l'enseignant serait celui de guider et superviser la manière dont les apprenants répondent aux tâches reçues, sans qu'il s'y implique trop. C'est ainsi que les étudiants sentent la liberté du choix et de l'expression, qu'ils se manifestent à leur gré et qu'ils ne sentent plus la peur de devenir ridicules en utilisant surtout le français oral.

L'objectif de l'enseignant sera de bien mener les étudiants à parler et à écrire en français, c'est-à-dire de les faire acquérir à la fois une compétence linguistique et une compétence sociale et psycholinguistique. Ainsi, à la fin du cours, les étudiants vont savoir « ce que l'on peut dire, ce qu'il est convenable de dire et de faire et comment il faut se comporter dans telle ou telle situation » (Weiss, F., *op.cit.* :7)

Notre travail n'insistera pas sur les caractéristiques de tous les types de jeu, mais il va s'arrêter sur cette activité qui fonctionne en tant qu'instrument de socialisation et permet d'explorer des rôles divers « dont celui de partenaire, de leader et d'adversaire, et donc d'apprendre à gérer le travail en commun, le leadership et l'opposition, aptitude très prisée dans les divers domaines d'utilisation de la langue. » (Haydée, S., 2008 : 25), qui est le jeu de rôle.

L'idée de l'emploi du jeu offre également la possibilité de déceler les difficultés possibles et même les désavantages d'une activité pareille dans le cadre du cours de français. Il y a des enseignants qui repoussent l'idée d'apprendre en jouant parce qu'ils n'ont jamais joué pendant leurs cours, parce qu'ils ne prennent pas au sérieux le rôle du jeu dans le cadre d'une activité didactique ayant des buts précis et bien sérieux à atteindre, ou bien parce qu'ils ne disposent pas de conditions matérielles suffisantes et adéquates au déroulement d'un jeu.

Notons aussi, la situation dans laquelle certains des étudiants refusent de coopérer et de jouer pour apprendre : ils sont timides, ils ne sont pas du tout sûrs de leurs connaissances de français, ils ont l'impression de ne pas pouvoir utiliser cette langue dans des situations semblables à la réalité.

Du point de vue des enseignants qui ont du mal à introduire ce type de méthode de travail dans leur activité didactique, il est bien évident que les étudiants doivent être sobres, penchés et bien concentrés sur les activités parfois arides et ennuyantes de compréhension et d'expression orales ou écrites sans les impliquer dans des activités ludiques qui nuiraient à l'atteinte des objectifs proposés.

De l'autre côté, soulignons l'idée, que nous partageons bien, qu'on peut mieux apprendre et fixer les règles de l'emploi du français, au cas où on fait semblant d'être Français et où on essaye de se débrouiller comme un véritable Français. Cela suppose que l'enseignant crée des situations similaires à la vie réelle, qui posent les étudiants face à face et qui les impliquent dans une communication professionnelle ou habituelle, dont le but majeur serait l'emploi correct du français.

Vu notre démarche didactique et les stratégies qu'on met en œuvre pendant les 112 heures du cours de FOS enseigné aux étudiants en sciences et en ingénierie, on peut transposer en jeu de rôle presque toute activité prévue pour la première année.

François Weiss propose un questionnaire qui permet de situer toute activité dans un schéma méthodologique conforme à la pratique de tout enseignant et qui représente un outil de travail et de réflexion de celui-ci :

- « 1. Quel est l'objectif de cette activité ?
2. A quel niveau d'apprentissage peut-on l'introduire ?
3. Quelles connaissances linguistiques préalables l'apprenant doit-il avoir ?
4. Quels savoir-faire entrent en jeu ?
5. Qu'apporte cette activité en termes d'apprentissage ?
6. Peut-on la faire individuellement ou en groupes ?
7. Est-ce une activité :
 - convergente (production guidée),
 - divergente (production ouverte),
 - qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux (production libre) ?
8. Où s'inscrit-elle dans la progression ?
9. A quel moment peut-on la proposer :
 - au cours d'une leçon,
 - à la fin d'une leçon,
 - à n'importe quel moment ?
10. Peut-on la proposer plusieurs fois :
 - telle quelle,
 - avec une variante ?
11. Quelles préparations exige-t-elle ?
12. Quelles consignes faut-il donner ?
13. Combien de temps dure-t-elle ?
14. A quel moment et comment faut-il contrôler la production linguistique ? » (Weiss, F., 2002 : 10)

Notre expérience dans le domaine de la formation des étudiants de première année a mis en évidence l'importance des activités ludiques et la fonction du jeu qui est «la situation la plus *authentique* d'utilisation de la langue dans la salle de classe » (Weiss, F., *op.cit.* : 9) et qui permet aux apprenants « de franchir un pas important dans le processus d'apprentissage » (*ibidem*).

En effet, l'interaction des étudiants « au cours d'un jeu, d'un exercice de créativité, d'un sketch ou d'un jeu de rôle » (*ibidem*), permet à l'enseignant de recevoir le feed-back dont il a besoin pour vérifier la mesure dans laquelle le lexique et les structures grammaticales peuvent être utilisés en classe de façon nouvelle et imaginative. Prenons l'exemple d'une situation bien fréquente dans la vie professionnelle pour laquelle nos étudiants se préparent en suivant les cours universitaires : prendre rendez-vous.

Suite à l'exercice de réflexion proposé par François Weiss et mentionné ci-dessus, cette activité pourrait être décrite de la manière suivante :

1. Les objectifs de cette activité sont : l'acquisition des éléments lexicaux et des formules de politesse nécessaires pour fixer un rendez-vous ; l'emploi correct du conditionnel présent.

2. On peut introduire cette activité à un niveau d'apprentissage intermédiaire.

3. L'apprenant doit avoir des connaissances linguistiques préalables correspondant au niveau A2 (CECR).

4. Les savoir-faire qui entrent en jeu sont : parler au téléphone, employer les formules de politesse, tutoyer/vouvoyer.

5. En termes d'apprentissage, cette activité implique : le rappel du conditionnel présent, l'expression du temps, proposer quelque chose, accepter/refuser une proposition, demander quelque chose.

6. On peut dérouler cette activité de manière individuelle et collective.

7. Cette activité est à la fois :

- convergente (production guidée) – l'enseignant offre aux apprenants les éléments nécessaires à l'expression orale de la prise d'un rendez-vous ;

- divergente (production ouverte) – l'enseignant offre seulement les éléments strictement nécessaires et propose aux étudiants de travailler tous seuls ;

- qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux (production libre) – les étudiants auront pour tâche la production d'un échange vraisemblable entre le client d'une entreprise et l'assistant du chef de cette même entreprise.

8. L'activité ludique s'inscrit dans un cours de deux heures, tout le long des 100 minutes, de manière progressive, du simple au complexe.

9. On peut la proposer au cours d'une leçon, afin de bien rappeler les connaissances déjà acquises et d'apprendre et fixer les nouvelles formules d'expression et les éléments linguistiques et de culture et civilisation françaises.

10. On peut la proposer plusieurs fois, avec une variante, dans le contexte d'une autre activité, plus complexe, qui suppose la nécessité de prendre rendez-vous avant de participer à un entretien, quel qu'il soit.

11. Pour bien préparer cette activité, l'enseignant trouvera des exemples de texte contenant des modèles de situation de communication propre à la prise d'un rendez-vous.

12. Les consignes à donner aux étudiants visent l'emploi des éléments reçus pendant la classe, dans des situations faisant semblant de la réalité d'un entretien pendant lequel on fixe un rendez-vous.

13. L'activité dure 100 minutes.

14. Afin de contrôler la production linguistique, l'enseignant interviendra seulement pour donner les informations nécessaires et les consignes. Il tiendra compte que ce sont les étudiants qui doivent s'exprimer de manière orale ou écrite et il leur proposera de corriger les fautes de leurs collègues. Il veillera à ce que le français soit utilisé de manière appropriée, en respectant les coutumes des Français et leur attitude langagière et sociale.

Après avoir pensé l'activité intégrale en fonction du schéma précédent, l'enseignant tire les éléments lexicaux et les structures grammaticales sur lesquelles il faut travailler et sur lesquelles il faut insister pendant l'activité et il structurera sa démarche :

1. Il commence par la lecture d'un dialogue dont le but principal est de fixer un rendez-vous.

2. Il guide les étudiants à y trouver les expressions employées pour :
 - proposer un rendez-vous ;
 - accepter/refuser un rendez-vous ;
 - négocier l'heure et la date et prendre rendez-vous.
3. Ensuite, ils trouvent ensemble les verbes du dialogue et ils reconnaissent leurs temps, en remarquant que le conditionnel présent est assez fréquent et en expliquant son rôle dans l'économie et la réussite de la conversation professionnelle. L'enseignant rappelle quelques indications théoriques visant la formation et l'emploi de ce mode verbal et propose quelques exercices.
4. Il propose des exercices à trous où l'apprenant devra remplir les blancs par des expressions notées dans la première partie de l'activité.
5. Il crée des rôles et il donne des consignes pour jouer ces rôles en employant les instruments acquis au début de la classe de FLE : le conditionnel présent, les mois de l'année, les jours de la semaine, l'heure, les expressions pour chaque étape d'une prise de rendez-vous.

Cette dernière étape offrira aux étudiants la possibilité de bien manier tout ce qu'ils savent, d'échanger entre eux et de transmettre à leur enseignant le niveau de leurs acquisitions.

Nous croyons fermement qu'en les impliquant dans une situation de communication similaire à la réalité, le jeu de rôle développe l'imagination des apprenants et les mène à trouver spontanément la bonne solution et la bonne réponse/question en fonction de la question/réponse du ou des coéquipier(s).

Si le jeu de rôle commence par une consigne du type : *Vous êtes M. Lebrun, un client de la société Lafarge. Vous voulez prendre rendez-vous avec Mme Leroux, la directrice de la société et vous parler à son assistante*, il peut continuer en changeant la situation de communication : Mme Leroux est libre et l'assistante la passe au téléphone ; l'assistante propose des rendez-vous que le client ne peut pas accepter et il devra rappeler quelques jours plus tard etc.

L'essentiel est que les étudiants doivent imaginer toutes sortes de situations possibles auxquelles ils s'adapteront et qu'ils mettront en scène. Ils travailleront en équipes de deux, trois ou même quatre personnages selon le degré de difficulté et de complexité du dialogue envisagé.

Le rôle de l'enseignant dans cette deuxième partie, fondamentalement pratique, de l'activité, est secondaire. Il s'efface et observe l'implication des étudiants, leur évolution individuelle et en équipe et les laisse seuls à trouver des solutions pour leurs problèmes de lexique ou de grammaire.

Dans le cadre de cette activité, seuls à se débrouiller, les étudiants se rendent compte de leurs difficultés et cherchent à les surmonter, grâce au travail en équipe. Nous avons bien remarqué qu'ils sont plus actifs et plus attentifs lorsqu'ils travaillent ensemble. Ils remarquent les fautes de leurs collègues, ils reprennent des séquences de parole que ceux-ci emploient pour donner des réponses complètes et plus nuancées, ils essaient d'être meilleurs chaque fois qu'ils parlent.

Ce type de jeu, le jeu de rôle, quoiqu'il s'agisse de prendre rendez-vous ou de participer à un entretien d'embauche etc., développe un certain esprit de compétition entre

les équipes et entre les membres de chaque équipe. Après 10-15 minutes de préparation de chaque dialogue simulé, celui-ci sera présenté devant le groupe et, à la fin, la meilleure équipe sera récompensée d'une bonne note. C'est ainsi que les étudiants seront motivés à réaliser de bonnes simulations et de dépasser leur niveau initial chaque fois qu'ils sont sollicités à s'exprimer.

Pour conclure, la réussite d'un apprentissage est mise en évidence au fur et à mesure que les apprenants maîtrisent le vocabulaire et les structures grammaticales. Ils font preuve de cette qualité lorsqu'ils utilisent les informations et les compétences acquises lors du cours pour résoudre de nouvelles situations problématiques.

Le jeu de rôle est essentiel dans ce type de formation pour la vie réelle, où il faut jouer à être Français, parler ou se comporter comme des Français. Grâce à son emploi régulier, les étudiants réussissent à surmonter leur peur du ridicule et s'expriment oralement de mieux en mieux. Ils sont à l'aise lorsqu'ils prennent la parole et arrivent à s'exprimer librement, parce qu'ils maîtrisent déjà les structures de la langue et parce qu'ils peuvent l'utiliser facilement dans des situations de communication professionnelle réelles.

En plus, ce type d'activité sollicite « toutes les activités langagières de communication (réception, production, interaction et médiation écrites ou orales) , mais aussi grammaire, phonétique, vocabulaire ou interculturel » (Haydée, S., 2008 : 59) offrant une image complète des compétences linguistiques des étudiants et pouvant servir de critère d'évaluation et d'amélioration du niveau de langue nécessaire à l'étude du français de spécialité, prévue pour la deuxième année.

Bien que le jeu de rôle puisse être un peu difficile à employer dans le cadre de l'acquisition d'une terminologie, nous nous proposons d'illustrer dans un travail prochain, quelques exemples d'activités ludiques que nous pratiquons bien lors de notre cours de français de spécialité.

Références

- Cosaceanu, A., *Linguistique et didactique*, Cavallioti, Bucaresti, 2006
Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998
Haydée, Silva, *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Paris, 2008
Porcher, L. , *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, paris, 2004
Weiss, François, *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, Paris, 2002.

QUELQUES REMARQUES SUR LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE¹

***Abstract:** The aim of this paper is to analyse the place grammar has in French teaching in order to see if it is to be considered as a reference in teaching/learning French as a foreign language.*

***Keywords:** grammar, teaching, learning, French as a foreign language.*

L'objectif de ce travail est d'examiner les rapports que la grammaire entretient avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en essayant de répondre à la question si l'on peut avoir un enseignement/apprentissage du français sans passer par un enseignement grammatical. Dans un premier temps, nous tenterons de faire un état des lieux sur la place de la grammaire dans les principales approches de la didactique des langues étrangères qui ont vu le jour ces dernières décennies pour voir si la grammaire peut être considérée comme une référence incontournable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Ces dernières années la politique linguistique du Conseil de l'Europe a été centrée sur les questions du plurilinguisme et de l'interculturalité. (Puren, 2002 ; Coste et Simon, 2009 ; Little, 2010 ; Beacco et al., 2010,). On parle ainsi d'un domaine transdisciplinaire, la didactique langues-cultures, qui instaure la compétence culturelle comme un élément de la compétence communicative. Pour notre compte, nous nous proposons de voir en quoi le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) modifie la perspective didactique en classe de langues par l'introduction des notions telles que tâche ou travail sur tâche. Nous nous arrêterons enfin à quelques considérations sur l'enseignement de la grammaire en classe de FLE en contexte roumain, en mettant l'accent sur les pratiques de classe des enseignants de français roumains.

Selon Bronckart et al. (2005), deux conceptions sur l'enseignement des langues étrangères ont jalonné les siècles : une conception traditionnelle, issue de l'enseignement des langues classiques, basée sur la grammaire et la traduction, et une conception plus cognitive, inductive et actionnelle (pédagogie du projet), dont les principes se retrouvent dans les idées de Rousseau, Kant ou Pestalozzi et sont empruntés par la didactique moderne.

L'enseignement traditionnel des langues

Dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères, la langue est conçue comme un système de règles et d'exceptions. La principale méthode d'enseignement est la grammaire-traduction, méthode utilisée durant des siècles surtout dans l'enseignement des langues classiques comme le latin ou le grec. Cette méthode présuppose un long travail où les apprenants sont amenés à faire des exercices portant sur la forme de la langue et des

¹ Cristina Ilinca, Université de Pitești, ec_ilinca@yahoo.com

traductions de manière intensive jusqu'à ce que leur traduction devienne instantanée et inconsciente.

Le courant intégré

Dans les années 1950, nombreuses sont les initiatives et les propositions dans la didactique des langues étrangères. En France, on crée toute une série de structures afin de promouvoir le français au niveau international pour contrecarrer la forte expansion de l'anglais. Le C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) propose deux listes comprenant environ 1500 vocables chacune: *le français fondamental premier degré* et *le français fondamental second degré*. *Le français fondamental premier degré* sert de point de départ pour l'enseignement/apprentissage du FLE en proposant aux auteurs de manuels et aux enseignants un parcours progressif reposant sur des situations d'usage qui permettent aux élèves d'être compris par les locuteurs natifs. Cette approche a fait l'objet de nombreuses critiques: progression trop lente, contenus inadaptés aux besoins du public ou à la durée de l'apprentissage. Parmi les méthodes les plus connues, on peut énumérer *De Vive Voix* ou *Voix et Images de France*. A la même époque, on propose aussi des méthodes centrées sur la nature de la langue et sur l'apprentissage (la méthode audio-visuelle, la méthode audio-orale et la méthode structuro-globale audio-visuelle), basées sur les théories de la linguistique structurale et les théories behavioristes de B. F. Skinner, lesquelles considèrent la répétition comme moyen d'apprentissage d'une deuxième langue.

La méthode audio-visuelle repose sur l'utilisation de l'image et du son : un support sonore accompagné d'images fixes dévoilant le contenu sémantique des messages ou des éléments non linguistiques tels que des mimiques, des attitudes, des rapports affectifs. Les exercices structuraux occupent une place centrale par leur fonction de développer la capacité des étudiants à parler en répétant des phrases plusieurs fois. On privilégie donc une démarche mécaniste. Les apprenants devraient être capables de parler en imitant les phrases contenues par ces exercices ou en imitant le professeur. Dans le cadre de cette approche, la grammaire et le contexte linguistique sont considérés comme des moyens capables de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

La méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) propose en principal l'apprentissage de la communication verbale, l'écrit étant considéré comme un dérivé de l'oral. L'élève développe sa capacité de parler à travers des activités d'écoute, de répétition, de mémorisation aptes à créer des automatismes. Un dispositif d'enseignement compliqué qui a été souvent critiqué : un parcours de formation intensive, nombre réduit d'apprenants, une durée de formation trop longue.

Ce courant des méthodes centrées sur la nature de la langue et sur l'apprentissage propose une troisième direction, celle des approches intégrées qui prétendent utiliser les théories linguistique et psychologique de manière cohérente tant sur le plan théorique que pratique.

Le courant linguistique

A la fin des années 1970 un nouveau courant est né, le courant linguistique, qui propose des méthodes centrées sur la nature de la langue: la méthode situationnelle et la méthode communicative. Promue par Harold Palmer et A.S. Sorby, la méthode situationnelle met l'accent sur les principes de choix et d'organisation du contenu linguistique à enseigner. Cette approche vise à assurer l'acquisition d'une bonne compétence en communication orale. Elle a été souvent critiquée pour ne pas tenir compte des besoins du public.

L'approche communicative repose sur les travaux en psychologie cognitive et en linguistique chomskyenne. Si dans les approches précédentes la forme et la structure de la langue sont traitées en dehors du contexte, cette approche voit la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale. L'identification des besoins et des intérêts du public constituent le point de départ de cette méthode qui propose un inventaire de savoir-faire langagiers et l'acquisition de comportements adaptés, donnant la possibilité à l'apprenant d'être opérationnel dans des situations de communication en langue étrangère: « se présenter » « décrire quelqu'un », « demander la direction », etc. Selon Puren (2010a), l'approche communicative se caractérise par : inchoativité (les conversations débutent comme si les partenaires ne se connaissaient pas avant) ; la brièveté (dialogues courts et artificiels) ; l'autosuffisance (unité de temps, de lieu, de personnages et d'action dans les conversations); l'individualité (communication sur le mode interindividuel).

Si les approches s'inspirant du behaviorisme proposaient des structures grammaticales à mémoriser et à imiter, l'approche communicative met au centre de ses préoccupations le sens de la communication, en proposant des contextes situationnels proches de la réalité. Les manuels ne contiennent plus des documents artificiels à exploiter mais des documents authentiques comme des émissions de radio ou de télévision, des articles de presse, des extraits littéraires, etc. Cela ne veut pas dire que l'approche communicative bannit complètement la composante linguistique. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la « compétence grammaticale», une des composantes d'une compétence plus globale, la compétence de communication.

La perspective actionnelle

L'approche actionnelle est née dans les années quatre-vingt en Grande Bretagne. La méthode *Task-based Learning* (cf. Willis, 1996) est considérée à l'époque comme inadaptée aux élèves débutants et incomplète. « La dimension actionnelle se trouve au carrefour de trois courants : un courant didactique (la langue comme instrument d'action sociale), un courant politique (favoriser les progrès de l'intégration européenne) et un courant interculturel (vivre l'interculturalité). Ce courant interculturel devient dans cette perspective co-culturel. » (Robert, 2009 :111)

Dans la perspective actionnelle, préconisée par le CECRL, le locuteur est considéré avant tout un acteur social qui doit accomplir des tâches qui ne sont pas uniquement de nature langagière : il doit accomplir des tâches dans un contexte social donné, dans un

domaine d'activité particulier. Si pour l'approche communicative, la communication signifie échange, pour l'approche actionnelle, la communication équivaut à l'action. L'usage de la langue est associé aux actions de celui qui accomplit à la fois le rôle de locuteur et acteur social. Puren (2009) considère que, depuis le XIX^e jusqu'à présent, chaque courant méthodologique s'est fondé sur un « agir d'usage » de référence, qui correspondait aux attentes de la société, en lien avec un agir d'apprentissage de référence, les activités utilisées en classe. Le même auteur (2010b) précise que ces méthodologies répondent cependant à des objectifs différents, selon les périodes : la perspective traditionnelle s'intéressait à la littérature classique et privilégiait la traduction de textes littéraires, la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative encourageaient les échanges ponctuels et privilégiaient la mémorisation et la simulation dans l'apprentissage. Se donnant pour but de travailler de manière collaborative en langue étrangère, avec une forte composante interculturelle, l'approche actionnelle vient répondre aux réalités de la société contemporaine. Dans cette dernière perspective, la composante linguistique n'est qu'une compétence à acquérir : « Communiquer, c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) » (Robert, 2009 :108).

Le CECR (2001 :17-18) définit ces trois compétences de la manière suivante : « La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel indépendamment de la valeur sociolinguistique et des variations des fonctions pragmatiques de ses réalisations [...] La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres culturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexe, statut, groupes sociaux, codification par le langage de nombreux rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu même des participants eux-mêmes. La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interculturels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion, et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités ».

Ce changement de perspective entraîne un changement de méthode et de technique. La mise en situation communicative de l'élève ne suffit plus, on attend qu'il accomplisse une action, une tâche. Ce terme de tâche est souvent confondu avec celui de compétence : « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (CECR, 2001 :16). Un travail doit toujours déboucher sur un résultat. Les apprenants doivent accomplir des tâches qui aient du sens en dehors de la classe de langue. Donner une tâche aux élèves signifie leur demander de mobiliser leur compétence linguistique mais aussi d'autres ressources telle que le désir ou la motivation. Il

n'y a pas de compétence sans savoir, le savoir devient compétence s'il est mis en œuvre par des activités, des tâches communicatives collectives. Selon Doehler (2005), une compétence se mesure de manière individuelle mais elle n'a lieu que dans un contexte social circonscrit. La compétence est *contextuelle* (vs décontextualisée: « les productions sont médiatisées par les contraintes situationnelles tout en contribuant à configurer ces situations »), *collective* (vs individuelle : « elle est liée aux activités d'autrui ») et *contingente* (vs isolable : les compétences langagières et communicatives interagissent). Il ne faudra non plus confondre l'activité avec la tâche, la tâche étant vue comme un ensemble d'activités¹ : par exemple, acheter un billet de train constitue une tâche qui entraîne une activité du type *demander/donner des renseignements* et des exercices de grammaire sur les verbes *aller, partir* ou sur le numéral.

On ne peut qu'être frappé par l'abondance des rubriques grammaticales dans les méthodes de français langue étrangère qui proposent des démarches actionnelles. Tout comme dans les méthodes communicatives de deuxième génération, on peut y remarquer la présence de tableaux, synthèses, bilans, portfolios. Il n'est pas cependant indiqué l'usage que l'on peut en faire. Cela pourrait être expliqué par le fait que les auteurs donnent à l'enseignant et aux élèves la liberté de déterminer la place que la grammaire doit occuper dans leur parcours et mais aussi par le souhait de responsabiliser et autonomiser l'apprentissage de l'élève.

Prenons l'exemple de la méthode *Connexions niveau 1* (Didier, 2004) qui « cherche à rendre les apprenants capables d'accomplir des tâches dans les domaines de la vie sociale, grâce à l'acquisition de savoirs et savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels, ainsi que par la mise en place de réelles stratégies d'apprentissage » et qui propose « une approche en totale adéquation » avec les préconisations du CECR : « travail sur tâches, évaluation formative, autoévaluation, ouverture à la pluralité des langues et des cultures » (p.2). Le tableau des contenus de cette méthode est structuré dans des rubriques de communication et savoir-faire, compétence orale et écrite, grammaire et vocabulaire, phonétique, civilisation. Prenons l'exemple de l'unité 2 *Rencontres*.

Communication et savoir-faire	se présenter, présenter quelqu'un, demander à quelqu'un de se présenter
Oral	échanger pour se présenter, présenter quelqu'un et demander à quelqu'un de se présenter comprendre une interview
Écrit	comprendre un message électronique, compléter ce message, présenter un personnage célèbre, découvrir et remplir un formulaire officiel
Grammaire et vocabulaire	les articles définis : <i>le, la, les</i> <i>je, tu, il/elle, vous</i> l'interrogation par intonation <i>quel, quelle</i> (âge, adresse, numéro de téléphone) verbes : <i>être, avoir, habiter, s'appeler, travailler, apprendre</i> les adjectifs de nationalité

¹Robert Bouchard (1989) fait la distinction entre « les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'activité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement.) »

	les nombres de 11 à 69 la langue de l'Internet
Phonétique	le rythme les sons
Civilisation	La France en Europe

On peut remarquer le contraste entre le cadre communicationnel, basé sur une approche des actes de parole, et le cadre linguistique marqué par une terminologie assez traditionnelle. Des activités grammaticales sont proposées mais sans utiliser le métalangage ou en le réduisant au minimum. On peut repérer la présence du terme « articles définis » mais l'omission du terme « adjectif interrogatif » ou « pronom sujet ».

Prenons un exemple de méthode plus récente, *Alter Ego 1* (Hachette livre, 2012) qui propose « une démarche actionnelle renforcée », des « objectifs fonctionnels » et de développer chez les apprenants des « savoir-faire et des savoir-être indispensables à toute communication réussie » (p.3).

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	Objectifs sociolangagiers			
		Objectifs fonctionnels	Grammaticaux	Lexicaux	Phonétique
Dossier 1 Les uns, les autres					
1	Salutations Usage de <i>tu</i> et de <i>vous</i>	- saluer, prendre congé - se présenter (2) - demander/donner des informations personnelles	- le verbe <i>avoir</i> au présent -les adjectifs possessifs (1) - la négation <i>ne...pas</i>	-les moments de la journée et les jours de la semaine quelques ; -formules de salutations formelles et informelles -les éléments de l'identité	[y]/[u] - intonation montante et descendante - liaison et enchaînement avec les nombres - phonie-graphie : graphie de [y]/[u]

Le tableau des contenus de cette méthode est structuré dans des rubriques présentant les contenus socioculturels/thématiques et les objectifs sociolangagiers répartis en objectifs fonctionnels et en objectifs linguistiques (grammaticaux, lexicaux et phonétiques), tous ces objectifs faisant écho aux compétences promues par le CECRL. Les objectifs communicationnels de *Connexions 1* sont remplacés par les objectifs fonctionnels, on remarque donc le déplacement de l'accent de la compétence communicative vers une compétence plus ample, la compétence pragmatique, qui renvoie à la fois aux savoir-faire et aux savoir-faire langagiers. *Connexions 1* préfère une division des activités par compétence écrite et orale, alors que *Aller Ego 1* figurent les objectifs grammaticaux et lexicaux séparément. Tout comme *Connexions 1*, *Alter Ego 1* propose des activités grammaticales en réduisant au minimum le métalangage.

Ce qui est important à souligner est le fait que la composante grammaire est présentée de façon explicite. Dans les deux méthodes, la morpho-syntaxe de base se situe dans les phases initiales de l'apprentissage. On privilégie la démarche déductive, les

apprenants étant amenés à élaborer eux-mêmes les règles de langue pour les utiliser ensuite en contexte à l'écrit ou à l'oral. On privilégie la progression spiralaire qui consiste à « reprendre un ensemble d'éléments que l'on enrichit progressivement de nouveaux éléments, plus complexes, plus diversifiés, mais qui s'inscrivent dans la même logique d'usage et de propriétés » (Vigner, 2004 : 99-100).

L'enseignement du français langue étrangère en contexte roumain

Suite à l'interprétation des résultats d'un questionnaire que nous avons appliqué à 25 enseignants de français travaillant dans l'enseignement officiel de notre région, nous avons constaté que la grammaire reste une composante importante de la classe de langue. Il faut peut être mentionner qu'une partie d'entre eux travaillent sur des manuels conçus en Roumanie, d'autres sur des manuels français (*Connexions*). Une grande partie des enseignants avouent qu'ils accordent beaucoup de temps à la grammaire (jusqu'à 50-60% du temps) qu'à d'autres activités. Les activités de compréhension ou d'expression orale occupent très peu de temps chez les enseignants travaillant sur des manuels roumains. En effet, ces méthodes présentent beaucoup moins d'activités de ce genre que les méthodes françaises ; dans certaines d'entre elles les activités de compréhension orale sont pratiquement inexistantes. Les enseignants interrogés expliquent cette prédominance de la composante grammaticale dans leur cours de langue française de la manière suivante: d'une part, il y a des élèves étudiant le français comme première langue étrangère qui demandent plus de grammaire, d'autres part il y a des élèves étudiant le français comme deuxième langue étrangère (la première langue étrangère étudiée étant l'anglais) qui se débrouillent mal lorsqu'on leur propose des exercices portant sur la grammaire, ce qui entraîne des activités de renforcement. Dans le premier cas, la demande des élèves peut être expliquée par le fait que l'apprentissage des règles de grammaire peut apporter aux élèves un sentiment de sécurité (Wilmet, 2001). Dans le deuxième cas, le rejet des règles grammaticales par les élèves étudiant l'anglais comme première langue étrangère pourrait être expliqué par le fait que ceux-ci tendent à prêter moins d'attention à l'aspect linguistique, l'anglais n'ayant pas autant de règles que le français.

La majorité des enseignants interrogés avouent présenter la grammaire de manière traditionnelle, le plus souvent par la méthode inductive et explicite. Quelques enseignants affirment présenter les points de grammaire à partir des exemples contextualisés et faire les élèves découvrir les règles par eux-mêmes. Il va sans dire que cette empreinte traditionnelle se retrouve au niveau du métalangage aussi, les enseignants utilisant la terminologie traditionnelle même dans le cas des méthodes françaises qui en évitent souvent l'usage.

Quant au type d'exercices utilisés en classe, les enseignants questionnés affirment préférer les exercices lacunaires, les transformations ou les questions à choix multiple. Ils utilisent les exercices présentés par les manuels mais aussi des exercices offerts par des grammaires de FLE ou Internet. Ces exercices sont assez souvent suivis d'activités de production orale ou écrite visant à mettre en pratique les connaissances grammaticales acquises, activités qui sont souvent proposées comme devoirs à la maison. On peut donc identifier une légère orientation vers la compétence de communication.

Au terme de cette enquête, on peut remarquer que l'enseignement du FLE en Roumanie est encore fortement grammaticalisé. Les enseignants roumains restent encore très conservateurs, l'enseignement formel de la langue est encore au centre de l'enseignement du FLE, la composante « communication » étant faiblement travaillée. L'usage des documents authentiques reste lui aussi assez restreint. Nous avons aussi constaté des problèmes liés à la conception des manuels roumains qui n'offrent pas un équilibre entre les compétences à développer, la compétence de compréhension écrite et connaissance de la langue étant prédominante.

On peut remarquer ces derniers temps un effort accru de la part des organismes de promotion du français langue étrangère de renforcer l'enseignement du français en Roumanie. De nombreux stages de formation continue viennent répondre aux besoins didactiques et pédagogiques des enseignants de français de Roumanie. Nous pouvons mentionner un programme national de renouvellement de l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif roumain en harmonie avec les principes du CECRL, fruit d'une collaboration entre le Ministère de l'éducation nationale roumain et l'Ambassade de France en Roumanie. Les axes du programme: harmonisation des programmes, des supports et des systèmes d'évaluation de l'enseignement du français, mise en place d'une stratégie commune de formation continue des professeurs de français, accompagner la réforme de la formation initiale des professeurs de français, promotion de l'enseignement du français dans le système éducatif (Profil *fle*, 2012 :1). Reste à voir comment ces actions menées afin de renouveler l'enseignement/apprentissage du FLE en Roumanie mettront leur empreinte au niveau des pratiques de classe.

Conclusions

Nous pouvons conclure en disant que la grammaire a toujours été présente d'une manière ou d'une autre dans l'enseignement du FLE. On ne peut concevoir d'enseignement de FLE sans une composante grammaticale. Développer la compétence de communication en classe de FLE ne signifie pas éviter la grammaire. La grammaire est sous-composante très importante de la compétence de communication : un message qui ne respecte pas les normes régissant l'usage d'une langue risque de ne pas être pleinement compris. Les méthodes de français les plus récentes réservent encore une place très importante aux outils grammaticaux (tableaux, bilans, synthèses, portfolios) mais le plus souvent de manière implicite. Ces outils sont présentés par rapport aux objectifs fonctionnels que l'on peut atteindre en les appropriant. Cela confère plus d'autonomie aux apprenants dans leur apprentissage. On peut parler dans ce cas plus de grammaire d'apprentissage que de grammaire d'enseignement (Vigner, 2004 : 28). En Roumanie, les pratiques de classe restent encore assez traditionnelles, ce qui impose un renouvellement tant au niveau des contenus qu'au niveau de la méthodologie utilisée.

Références

Beacco, J.-Cl., Byram M., et alii., *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010. En ligne : (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc>. Consulté le 5 juillet 2012.

- Bronckart J.-P., Bulea E., Pouliot, M., *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2005.
- Bouchard, R., « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, 1989, p. 60-69.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001. Version HTML <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>. Consulté le 5 juillet 2012.
- Coste, D., Simon, D.-L., « The plurilingual social actor. Language, citizenship and education », *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2/2009, p. 168-185. En ligne : <http://www.informaworld.com/10.1080/14790710902846723>. Consulté le 2 juillet 2012.
- Doehler, S.-P., « De la nature située des compétences en langues » in Bronckart J., Bulea E., Pouliot M. (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2005.
- Little D., *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010. En ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_FR.pdf. Consulté le 2 juillet 2012.
- PROFIL *fle*, *Programme franco-roumain de renouvellement de l'enseignement-apprentissage du français dans le système éducatif roumain*. En ligne : <http://roumanie.vizafle.com/files/documents/1adeb67833dd13fe5cfdd091.pdf>. Consulté le 3 juillet 2012.
- Puren, Ch., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes* no 3/2002, juil.-août-sept. pp. 55-71.
- Puren, Ch., « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le français dans le monde*, n° 361/2009. En ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>. Consulté le 3 juillet 2012.
- Puren Ch. « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? », *Les cahiers pédagogiques*, Hors série numérique, n° 18/2010a., p. 87-91. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>. Consulté le 3 juillet 2012.
- Puren Ch., *La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures*. 2010b. Franc-parler. En ligne : http://www.francparler.info/PUREN_Francparler_ppt_sonorise/index.htm. Consulté le 3 juillet 2012.
- Robert, J.-M., *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Hachette, Paris, 2009.
- Vigner, G., *La grammaire en FLE*, Hachette, Paris, 2004.
- Wilmet M., « Pourquoi une Grammaire critique du français ? », in Demarty-Warzee et Rousseau (éds.), *Faire une grammaire/faire de la grammaire*, Les Cahiers du CIEP, Paris, 2001, p.5-11.
- Willis, J., *A Framework of Task-based Learning*, Longman, London, 1996.

LITERATURE IS BACK, IT IS BACK WEARING DIFFERENT CLOTHING...¹

Abstract: *The role of the literature in strategies and methods regarding teaching/learning a foreign/second language has been variously interpreted over the past 100 years. There are a number of different reasons for using literary works in learning foreign language on the university level. Based on the strategies and methods regarding teaching/learning Romanian language at Faculty of Philology, Belgrade, teachers often use literature to assist the development of competence in the language. One of the reasons for including literary texts in the language teaching/learning curriculum is in order to teach “culture”. It is claimed that studying literature enables us to understand the foreign culture more. The imaginary as part of the human cultural background in general, and the literature in particular provides the students with the achievement of “the fullest possible awareness of human relevance”². Learning language through literature, especially in the third and fourth year of the university studies, in Belgrade, is a big step towards learning it well. Therefore, in teaching/learning foreign language on the university level language and literature should be constant interaction.*

Keywords: *FL, literature, culture.*

Introduction

At the Faculty of Philology in Belgrade Romanian language is thought as a foreign language. Achieving as high as possible knowledge of language is the main goal in the teaching of FL³ at the university level. But “the path to achieving goal is sometimes more important than the goal itself” (Huncke, Steinke, 1997:8 cited in Durbaba, 2011:7)

Almost every teacher concerned with the working efficiency, inevitably, asks him/herself: What can I do for students to learn better? What kind of conditions will facilitate the desired learning? What methods are most appropriate for achieving the objectives? What didactic means are to be used? How to organize activities? These questions will lead you, ultimately, to the adoption of a strategy which addresses specific tasks of teaching and proper guidance for learning. Good strategic option is a milestone in “lesson design” and it plays, then, a decisive role in the organization and its realization. (Albulescu, 2008:9)

Course interconnection (permeating the language, literature, history and culture) when learning the Romanian language, a small number of students that leads to a more open and closer working relationships, speaks about a specific working methodology of the

¹ Marina Kolesar, University of Belgrade, marinakolesar@gmail.com

² (Daiches, 1970 cited in Boyle, 2002:207).

³ The term “teaching foreign language” refers to the subconscious or conscious processes by which a language other than mother tongue is learnt in tutored setting

Group for the Romanian language, literature and culture at the Faculty of Philology in Belgrade.¹ It is not our intention to speak about how to study literature of target language. In this paper we will discuss about the correlation between language and literature and the possibilities of learning language through literature.

Brief History of Language Teaching Methods

The need for knowledge of other languages has always existed. Learning methods have changed over time and were related to the needs of society in a given period (Točanac, 2002:5). Chronologically, related to teaching/learning FL methods (Larsen-Freeman, 2001), there is: The Grammar-Translation Method, The Direct Method, The Audio-Lingual Method, The Silent Way, Desuggestopedia, Community Language Learning, Total Physical Response, Communicative Language Teaching. There is no exclusive mentioning of the role of literature of target-language in any of them, except in the Grammar Translation Method (also known as Classical Method). This method was used for purpose of helping students read and appreciate FL literature. (Larsen-Freeman, 2001:11) Also “it was thought that foreign language learning would help students grow intellectually” (*ibidem*). In an earlier period, when grammar-translation model was paramount, literary texts were the very staple of foreign language teaching, representing both models of good writing and illustrations of the grammatical rules of the language (Daff, Maley, 1992:3). During the late 80s literature of target-language started (again) to be one of the foreign language teaching resources. “For, if indeed literature is back, it is back wearing different clothing” (*ibidem*).

Language and Literature

When speaking about learning the mother tongue, especially in the primary school, language and literature are inseparable. Studies suggest that richer vocabulary in everyday communication, reading and writing are related.

Both literature and language teaching involve the development of a feeling for language, of responses to ‘texts’ – in the broadest sense of the word – in both written and spoken discourses (Long, 2000:42). According to E. Coșeriu, language and literature cannot be studied separately because they are “a unique form of culture with two different poles [...] Literature represents functional completeness of a language” (Coșeriu, 2005:400 cited in Toma, Munteanu, 2010).

Language and literature are two separate phenomena, un subordinated one to another, and, yet, in a relationship closer than it seems sometimes. Literature means “art in (through) word” and language, as I have already said, finds its superior value in artistic literature (Scorobete, 2000:101).

¹ See more in Dan, M. “Filološke studije na manjim grupama (na primerima nastave na Grupi za rumunski jezik i književnost) in *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti: zbornik radova*, Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine: Filološki fakultet Univerziteta

A student learning FL cannot feel the distinction between language and literature (it is felt only when learning language means learning grammar, and learning literature means learning history of literature) for whom literature is also language. His/hers first interaction with book, written in foreign language, is trying to translate it. But through the evaluation taken on the end of semester, we have noticed that students – readers speak and write better than students who are not reading as much. We consider that FL teaching and literature of the target-language should be linked and made mutually reinforcing.

Why Literature?

Whatever view we take of the nature of literature, there is clearly some phenomenon which is recognized by educational administrators and by the general public as an appropriate object for study in schools and universities (Brumfit, Carter, 2000:22).

One of the main courses (Faculty of Philology – Romanian language), in all four years of studying, is Romanian literature. Reading literary works is a major part of the course. The first two years, taking in consideration that the students are on the very beginning of learning the Romanian language, they are learning chronologically about Romanian literature, while reading books translated in Serbian language (in the first year). In second year they are supposed to start reading in Romanian language. The Romanian literature course is an interdisciplinary course, meaning that the Romanian literature is learnt in correlation with Romanian language and culture. In the terms of the language, literary texts offer genuine samples of a very wide range styles, registers, and text-types at many levels of difficulty (Duff, Maley, 1992:6).

There are a number of different reasons for using literary works in foreign language teaching/learning. Essentially there are three types of justification for using literary texts: linguistic, methodological and motivational (*ibidem*). Based on the strategies and methods regarding teaching/learning Romanian language at Faculty of Philology in Belgrade, in third and fourth year, teachers use literature to assist the development of linguistic competence in the language.¹

Although the text being used are literary, and some of the responses of readers will be discussed in literary terms the prime intention is to teach language, not literature, and the texts may be used as contexts for exemplification and discussion of linguistic items which have no bearing on the value of the work as literature (Brumfit, Carter, 2002:25).

Students tend to have difficulties in translation, not because of lexical points or grammar, but rather because of nuances of meaning, related to the socio-cultural aspect of target-language. Therefore, one of the reasons for using literary texts is in order to include

¹ Textbooks that can be used: Felecan, D. *Gramatica limbii române în contexte literare*, Ed: Mega, Cluj-Napoca, 2007; Bota, I. S. *Unele probleme de sintaxa*, Ed: Aeternitas, Alba Iulia 2005

“culture”¹ in curriculum. Literature is one major aspect of culture. It is claimed that studying literature enables us to understand the foreign culture more clearly (*ibidem*). According to Brown “second language learning is often second culture learning” (1987:128). Learning about and accepting the culture of the target language is a motivator for learning language. Gardner uses the term “integrativeness”, highlights the importance of openness to other cultures and often repeats that we will never really learn the language if we do not like the culture of the people whose language is taught. (Gardner, 2000:10-24).

The fact that literary texts are, by their very essence, open to multiple interpretation means that only rarely will two readers’ understanding of or reaction to a given text be identical (Duff, Maley, 1992:6). Discussing about books and/or segments of particular book, student can actively use the knowledge of FL vocabulary (communicative competence). Also “this ‘genuine feel’ of literary texts is a powerful motivator, especially when allied to the fact that literary texts so often touch on themes to which learners can bring a personal response from their own experience” (*ibidem*).

Conclusion

In our opinion if student wants to learn foreign language on the highest level possible, that cannot be achieved without intense reading of literature works and knowledge of the cultural and historical contexts of the target language. Learning foreign language through literature (in our case learning Romanian language) is a big step towards learning it well. As we have mentioned there are at least three reasons for learning language through literature. Therefore in teaching/learning foreign language on the university level language and literature should be in constant interaction.

References

- Albulescu, I., *Pragmatica predării: activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Pitești, Paralela 45, 2008
- Boyl, J.P., “Testing Language with Students of Literature in ESL Situations”, in Brumfit, Carter (ed.), *Literature and language teaching*, Oxford University Press, 2000
- Brooks, N., *Language and Language Learning*, New York: Harcourt: Brace Jovanovich, 1960
- Brown, D., *Principles of Language Learning and Teaching*, New York, Prentice-Hall, 1987
- Brumfit, C., Carter, R., Introduction, in Brumfit, Carter (ed.), *Literature and language teaching*, Oxford University Press, 2000
- Daff, A., Maley, A., *Resource Books for Teachers: Literature*, Oxford University press, 1992
- Dan, M., “Filološke studije na manjim grupama (na primerima nastave na Grupi za rumunski jezik i književnost) in *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti: zbornik radova*, Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine: Filološki fakultet Univerziteta, 2006
- Durbaba, O., *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd, Zavod za udžbenike, 2011
- Gardner, R.C., “Correlation, causation, motivation, and second language acquisition”. 2000, *Canadian psychology*, 13, 10-24

¹ Culture is a complex concept, for ex. Brooks divides culture into five spheres: 1. biological growth, 2. personal refinement, 3. literature and fine arts, 4. patterns for living, 5. total way of life (Brooks, 1964:210); see more explanations in Thanasoulas, 2001

Larsen-Freeman, D., *Techniques and Principles in Language Teaching, Second Edition*, Oxford University Press, 2001
Long, M.N., "A Feeling for Language: Multiple values of teaching literature", in Brumfit, Carter (ed.), *Literature and language teaching*, Oxford University Press, 2000
Točanac, D., „Konceptije učenja stranih jezika: između društvenih potreba i teorija”, *Primenjena lingvistika*, 3, 2002
Toma, A., Munteanu, C., „Importanța literaturii pentru învățarea limbii române ca limbă străină”, 2010, *Limba română*, 7-8

Electronic Resources

Scorobete, A. www.bjt.ro/bv/ScritoriBanateni/SCOROBETE_Aurel/Scorobete.didactica.pdf
Retrieved on 23.11.2011.
Thanasoulas, D., http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.htm
Retrieved on 01.06.2012.

TEACHING WRITING: STRATEGIES AND SOLUTIONS¹

Abstract: *By recognizing logical thinking in what they read, students will be able to use this knowledge to organize and develop ideas in their own writing. Therefore, in order to accelerate language acquisition and aid the students' writing, they must be exposed to extensive comprehensible written input, and then encouraged to employ grammatical and rhetorical patterns from these texts in their own writing.*

Keywords: *language input, writing practice, cultural transference*

Many language teachers are aware that teaching writing is more difficult than teaching other language skills, especially to ESP students. First of all, ESP students have limited knowledge of the target language. Second, they have little experience in reading in it. Furthermore, there is cultural interference due to the difference in the style of literary and rhetorical patterns of expression in their native language and the target language.

To help students become more effective writers, we need to make a clear distinction between language accuracy and writing skills. A learner may be able to write sentences which are satisfactory for his/her level in terms of grammar, syntax and vocabulary and still be unable to produce an effective text.

Therefore, it is important for us to be able to look beneath the layer of language problems in order to reveal the writing problems. This leads us to another essential distinction, the one between grammar or vocabulary development and writing skills development. We need to remember that language input alone cannot result in the development of writing skills. Special writing lessons are necessary, in which learners are guided to become aware of all the elements of good writing, supported with information and examples, provided with opportunities for practice, and given focused feedback on their performance. It is necessary for us to specify the aims of different stages in the lesson.

When students write in English, they do not create the text proper, they only translate their thoughts word for word from their native language into English, often with grammatically incorrect results. In order to help our students develop the ability to express themselves in writing in acceptable English, we must first limit ourselves to one type of writing – exposition - through a “reading → analysing → writing” approach. This approach should be useful, because we think that reading is the most efficient way to acquire information, experience and knowledge.

Students must be exposed to extensive comprehensible input, so that they can employ syntactic and rhetorical patterns from these texts in what they are to write. The first thing we may do is to choose appropriate sample materials, taking into account several criteria: materials must be of some interest or informational value to students, in order to motivate them to read and write; materials should be short – four or five paragraphs or a little longer, but not too much longer than the compositions students are expected to write at

¹ Nicoleta Florina Mincă, University of Pitești, nico_minca@yahoo.com

early stages, so it will be easier for them to analyse and imitate; materials should be at an appropriate level of difficulty so that students can acquire a repertory of useful expressions and sentence structure; above all, materials should be well-constructed, so that students should recognize structural and semantic clues that identify the important ideas.

The sample materials given to students are used as good examples to show what an expository paragraph or essay is like, and to introduce the cohesive devices employed, the overall organization, and the various methods of developing the main idea. Students are asked to read the model carefully and answer some comprehension questions, then they are required to analyse its content and structure.

In analysing a paragraph, we ask students to recognize the topic sentence, the supporting details, the method of development, and the techniques of support. Before the activity, we give the students the following guidelines: to underline the topic sentence and circle the keywords that express the main idea, to find the supporting details and the paragraph pattern, to note the important elements of the paragraph.

Students might come up with the following notes: Sentence 1: topic sentence – states the main idea; Sentences 2 – 4: supporting details – hold up the main idea ; Sentence 5: conclusion – restates the main idea; Method of development: cause – effect; Technique of support : facts.

Analysis of a sample paragraph will give students a clear picture of what an expository paragraph is like and how the author develops his thoughts. This kind of activity should be continued until all major rhetorical techniques of paragraph development are fully analysed.

When analysing an essay we first let students know how each part contributes to the structure of the whole essay. Then we help students analyse the various components of the essay: the overall organization and paragraph structure, the controlling idea and the supporting details, devices used to ensure coherence, the method of development, and the function of each paragraph. The main purpose of this activity is to develop students' discourse competence and help them get a sense of good organized work. The analysis of the models will enable students to outline and write their essays more effectively:

Introduction – The first paragraph introduces the thesis statement.

Body (Development) – This part contains several paragraphs which deal with different aspects of the subject.

Conclusion – The last paragraph restates the thesis statement or suggests new ideas to explore.

As far as they acquired the knowledge from the comprehensible input, students are able to write their own compositions. During this stage, they proceed through the following writing process: brainstorming → writing → revision.

Brainstorming is an important prewriting technique. The aim of this activity is to help students generate ideas, for at the early stage of the writing process all ideas are welcome. Even silly ideas may lead the writer to an important thought about the topic. When we assign our students a topic, we divide them into small groups or pairs for a discussion. They discuss the topic freely, putting down words, facts and ideas connected to the topic. The related information may stimulate the students' imagination, trigger off other words and images in their minds, and provide necessary materials for their writing.

Now the students can begin to organize their ideas armed with the rough notes from the peer discussion. First, we ask them to formulate a supported thesis statement, that is, a thesis containing the main idea with two or three supports which reflects the structure of the composition. Then, we ask them to expand the thesis statement into several topic sentences that might begin each body paragraph of the composition.

Title: Jogging; *Thesis:* Jogging is good for both the body and the mind; *Topic sentence:* Jogging provides good exercise for the body; *Topic sentence:* Jogging provides a stimulating variety of scenery for the mind.

With this schema, the students are ready to write their first draft. They should emphasize the correct use of the language and coherence. While writing, students are encouraged to use syntactic and rhetorical patterns and writing techniques learnt from the written input. After the composition is done, we may begin the next activity: revision.

Revision provides an opportunity for the writer to review and re-examine his work, which is an essential part of the writing process. Before handing in their final written products, they must make three revisions. The first revision is self-correction. Each student is required to read his composition several times carefully and critically for its organization, coherence, and language, making necessary corrections while reading. They have to check whether:

- their composition contains three parts: introduction, development, and conclusion
- the thesis statement of their essay is appropriate to the title
- the whole essay sticks to the main idea and develops in a logical manner
- the conclusion impresses the reader with the main idea of the essay
- they used grammatically correct sentence structures and correct punctuation
- the supports they provided for the thesis statement are adequate.

The second revision – peer evaluation - is done in pairs and small groups. The students are to exchange their compositions with each other. By reading and analysing in pairs they evaluate their work mainly on content, organization, and language, making some suggestions for later revision. The students can use a checklist in order to help each other:

- Locate the thesis statement of the essay and the topic sentence of each body paragraph.
- Distinguish between relevant and irrelevant information, and underline the sentences that do not support the main idea.
- Point out grammar mistakes and misspelled words.
- Make some comments and suggestions on a piece of paper.

This evaluation process will give students more than one chance to perfect their work. Through evaluating each other's work they will become more critical and will discover their own weaknesses in writing. This will have a positive impact on the students' writing development. With the feedback from a peer, the student writer may read his or her work with fresh eyes and discover fresh ideas. Then, he or she can revise the composition for the last time. The most important part of the final revision is the writer's consideration of the reader's views. The student writer should look carefully at the marks and comments, but the writer has the final decision about the changes in the finished product.

After two or three semesters' practice, this *reading* → *analysing* → *writing* approach produces the following results:

- Students may change, to some extent, their word-for-word translation habit in writing. They become less dependent on their native language.

- According to this approach, the students' language experience is to expand, which leads them to more meaningful cultural transference. Besides, they acquire an inventory of useful expressions, sentence structures, and other important writing elements in the English language, so that they can express themselves more fluently.

- Through adequate practice in writing, students make much progress in expository paragraph organization and essay writing. As a consequence, they are to gain confidence in themselves and develop a positive attitude towards writing.

Like any other form of scientific writing, writing a research-project proposal requires a profile of the audience. The students must learn all they can about the audience, and keep that audience constantly in mind as they write. Keeping in view the importance of the audience, the teacher's first responsibility is to enable his/her students to identify and analyse their audience before they are asked to write a research-project proposal.

The students must be taught that project proposals differ according to the audience addressed. For instance, a proposal may be submitted to one's immediate supervisor, who is directing the research and is probably familiar with all the details, or to a group of non-scientific directors, who are acquainted only with far-reaching objectives. Or the project proposal may be a grant application submitted to a private organization or government agency. Whoever the recipients may be, they will certainly be more concerned than the writer of the proposal.

In analysing the audience, the student must first determine whether one person or several persons will read the proposal. After having explained the techniques of identifying and analysing the audience, the teacher should ask students to select a topic that interests them. When both the teacher and his students are satisfied with the topics they have selected, they have to decide on the basic format.

Now it is time for the students to write a synopsis of the proposal. It is important that the title and synopsis match the proposal's purpose and objectives. They also have to construct tables and figures. While these are not often used in the proposals, they may be necessary and so should not be ignored.

The next step is that the teacher should have the students write an introduction and general description of the project, bearing in mind the following points.

1. *Background.* Describe the background and the problem or the opportunity. Try to show your readers that you really understand the context of the problem, the circumstances that led to the discovery, the relationship or event that will affect the problem and its solution, and so forth.

2. *Literature cited.* It is essential for the student to show that he / she is familiar with the literature by referring to the relevant studies. If the proposal concerns a topic that has been thoroughly researched, the student might devote several paragraphs, or even several pages to such a discussion.

3. *Proposed program.* In describing the proposed program, say how you are going to proceed and how you are going to analyse the data. Use recent research to sketch in the necessary background and provide the justification for your proposed program.

4. *Construct the list of references.* In most proposals references are given within the text rather than in a separate bibliography, making the need to check bibliographic details self-evident. Students should be urged to acquire the habit of checking references early.

5. *Methods, expected results, and discussion sections.* Students should think clearly about the purpose of the document. In stating expected results, exaggeration should be avoided and the potential significance of the work must be clearly brought out.

Writing a project proposal is a considerable undertaking and the teacher may decide to have the students make it as a major assignment of the writing course. The proposal should be written as though for a large government agency that does not have a prescribed outline, so that the students have maximum freedom in organizing this piece of writing.

We can conclude that the above approach may be used in any ESP class if the students have attained the necessary level of competence in English. Although it is unlikely to completely bridge the gap between semi-free writing and free writing, the approach will lead to more creative and better-structured writing.

Our tasks as teachers can seem overwhelming, but we continue to rise to the challenges of our professional roles and welcome new challenges that confront us in our work with language learners. English has grown from a native, second, or foreign language to an international language of business, science, and technology, spoken among more non-natives than natives in the process of their professional pursuits or everyday lives.

References

- Ellis, Rod, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1984
Freed, Barbara, *Linguistics, Language Teaching, and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice, and Research*, Georgetown University Press, Washington DC, 1991
Krashen, Stephen, *The Input Hypothesis*, Longman, London, 1985
Long, Michael & Sato, Charlene, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, H. Seliger and M. Long. Rowley, Mass.: Newbury House, 1993
Markel, M. H., *Technical Writing, Situation and Strategies*, St. Martin's Press, New York, 1998
Parrott, Martin, *Tasks for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001
Spratt, Mary, *English for the Teacher*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994
Swain, Merrill, *Input in Second-language Acquisition*, S. Gass and C. Madden, Rowley, Mass.: Newbury House, 1990
Wallace, Michael, *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002
Willis, J., *Teaching English through English*, Longman Publishing, London, 1991.

Electronic Resources

- <http://www.nadabs.tripod.com/writing/#meth>, consulted on 1 July 2012
<http://www.gabrielatos.com/Writing.pdf>, consulted on 1 July 2012.

SYNECTICS WORKSHOP FOR STIMULATING THE CREATIVE IMAGINATION OF STUDENTS¹

Abstract: *In the creation act, imagination interacts closely with productive or divergent thinking, which is defined through the production of multiple solutions for the same problem. Imagination processes a various cognitive material formed of conceptualized images, significant ideas.*

The imagination process valorizes all the combinations occurring in the sphere of subconsciousness and unconsciousness, amplifying its creative potentialities.

Synectics is among the didactic methods to individual or group training for the purpose of creatively solving problems and stimulating creative imagination.

Keywords: *creative imagination, divergent thinking, synectics.*

Introduction

Each of the creativity theories notices, according to the psychological school it represents, certain aspects of the creative potential, of the processuality of the creative act, of performance or of creative personality. In this context, according to behaviorism, creativity is an operant, trainable behavior, at the level of which learning has a special role. As a complex process of creative learning of ideas and resources, of reconceptualization and reclassification of concepts and information, purpose-centered critical thinking may generate a creative process. The representatives of cognitive psychology applied to the social sector distinguish between innovative learning, creative learning and maintenance learning. Creative learning is the basis of the creative training at the level of basic components of personality. According to Edward De Bono (1973), creative training supposes the development of such components as: general and specific creativity habits, the most important being deemed to be creative operation habits.

Divergent thinking, the most important element of creativity (J.P. Guilford, 1954) has important characteristics: mental flexibility, originality, fluency and inventiveness. In the act of creation, imagination closely interacts to productive or divergent thinking defined through the production of multiple solutions for the same problem.

The imagination process valorizes all the combinations appearing in the subconsciousness and unconsciousness sphere, amplifying its creative potentialities. In Henri Piéron's opinion (2001) creative imagination designates the capacity of an individual to perform a creative activity, often generalized to the entire inventive capacity.

Synectics (W. Gordon, 1952) is also among the didactic methods of individual or group training for the purpose of creatively solving problems and stimulating creative imagination. Through synectics, we intended to stimulate students' creativity in a productive, systematic and deliberate manner. During synectics workshops, each student

¹ Mihaela Gabriela Neacșu, Georgiana Dumitru, University of Pitești, geo_dumitru81@yahoo.co.uk

issued ideas, made idea associations, continued the ideas of others, made critical appreciations of the generated ideas and solutions to the raised problems.

Purpose of the Study

This study highlights the virtues of synectics in stimulating the creative imagination of philologist students at the level of specific workshops.

Methodology

25 de students of the Pitesti University from the Faculty of Letters in the IIIrd year of study, in the teaching practice probationary stage, participated in the study.

As an instrument to research and collect data, a questionnaire regarding the identification of perceptions of the students in the synectics group on the use of the methods to stimulate creativity in the didactic act (in the teaching practice) was drafted and applied.

The collected data were statistically processed by means of the SPSS 10 program.

Results

The article presents the preliminary results of experimenting synectics as a method of stimulating and developing the voluntary creative imagination of students at the level of workshops.

In the first (finding) stage of synectics workshops, by means of the questionnaire, the perceptions of philologist students on the familiarization with the creativity concept and on the use of the methods to stimulate creativity in teaching practice were investigated.

Table 1. Students' answers to the question "How close are the following definitions of creativity to your personal conception? "

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Definition 1	25	1.00	3.00	1.8400	.80000
Definition 2	25	1.00	3.00	2.1200	.66583
Definition 3	25	1.00	3.00	1.9200	.81240
Definition 4	25	1.00	3.00	2.0400	.84063
Definition 5	25	1.00	3.00	1.8800	.92736
Definition 6	25	1.00	3.00	2.0400	.78951
Definition 7	25	1.00	3.00	2.0400	.88882
Definition 8	25	1.00	3.00	1.9200	.90921
Definition 9	25	1.00	3.00	1.8800	.88129

To the question "How close are the following definitions of creativity to your personal conception?", most of the students opted in their preference order for:

- definition 2: *"the ability of being creative and of creating new and significant ideas, forms, methods, interpretations, relations, connections, models, devices, objects etc."* (Britannica Encyclopedia, 2009)
- definition 4: *"the production of new and useful ideas in any field."* (Teresa M. Amabile, 1996)
- definition 6: *"an imaginative activity adapted so as to produce results which are both original and valuable"*
- definition 7: *"the skill of making original and efficient ensembles starting from preexisting element"* (Jaoui H., p.70).

From students' answers, we can see that they noticed the basic characteristic of creativity: originality, *i.e.* producing and generating new ideas.

Table 2. Students' answers to the question "To what extent do you know the didactic methods for stimulating creativity from the modern language didactics courses and seminars?"

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Panel discussion	25	3.00	5.00	4.7200	.61373
Phillips 6-6	25	1.00	5.00	3.2800	1.40000
6-3-5 method	25	1.00	5.00	3.1600	1.43411
Brainstorming	25	1.00	5.00	3.0800	1.44106
Synectics	25	1.00	5.00	2.4800	1.29486
Brainwriting	25	1.00	5.00	3.2400	1.20000
Creative controversy	25	1.00	5.00	2.7600	1.39284
FRISCO method	25	1.00	5.00	3.2400	1.36260
Thinking hats method	25	1.00	5.00	3.2400	1.20000
Lotus technique	25	1.00	5.00	2.6800	1.24900
Star exposition technique	25	1.00	5.00	2.3200	1.40594
Valid N (listwise)	25				

As a didactic method, synectics is less known and applied by students in courses and seminars. During synectics workshops, a better knowledge of the specific nature of applying this method, favorable to the state of creation, was pursued. During synectics workshops, students indulged their imagination and creative skills. Such stimulating environment inspired them and generated valuable ideas and analogies.

To the question *"In your opinion, the creativity of a modern language teacher is manifested through "*: 32% of the questioned students mentioned among the qualities of a creative teacher: intelligence, the easiness in composing lyrics, inspiration, while a percentage of 68% put on the first places as definitive elements of the creative teacher: creative imagination, originality, spontaneity, expressivity and talent.

Table 3. Students' answers to the question "To what extent did you apply the didactic methods for stimulate creativity to teaching practice in the didactic activity with pupils?"

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Panel discussion	25	3.00	5.00	4.2000	.81650
Phillips 6-6	25	1.00	5.00	3.1200	1.26886
6-3-5 method	25	1.00	5.00	2.7600	1.23423
Brainstorming	25	1.00	5.00	2.7600	1.12842
Synectics	25	1.00	5.00	2.4400	1.04403
Brainwriting	25	1.00	5.00	2.4800	1.19443
Galaxy technique	25	1.00	5.00	2.8800	.88129
Creative controversy	25	1.00	5.00	2.9200	1.07703
FRISCO method	25	1.00	5.00	2.7600	1.12842
Thinking hats method	25	1.00	5.00	2.7600	1.23423
Lotus technique	25	1.00	5.00	2.8000	1.32288
Star explosion technique	25	1.00	4.00	2.3200	1.06927
Valid N (listwise)	25				

An increased interest is established for exercising synectics as a didactic method in the teaching practice with pupils. During the teaching practice probationary stages, students were used as didactic methods to stimulate creativity, in different learning sequences, panel discussion, philips 6.6., the 3-6-5 method and brainstorming. These options are also due to the fact that during modern language didactics seminars they were encouraged to adopt cooperation and work in group as forms of organizing the activity with pupils, and to find solutions to consult, negotiate results, analyze the problem from all possible points of view, notice similarities and analogies, etc.

The second (experimental) phase of synectics workshops started by the setting of the application stages of synectics as a didactic method with important virtues of increasing pupils' creativity.

Steps in applying the synectics method	Brief description /application manners
1. Problem identification	General enunciation of the problem
2. Problem analysis	Problem description and occurrence of immediate solutions to the presented problem. The definition of the new ideas as principle ideas, fundamental ideas or pilot ideas.
3. Personal analogy technique	Identification of the person with the study object, using emotions and feelings on the analyzed entity
4. Direct analogy technique	Referencing the researched object to another, in a neighboring field, to which it may seem to have a similarity, making another object with a use value and with functions different from those of the initial object.

5. Symbolic analogy technique	Use of objective and personal images to describe a problem
6. Fantastic analogy technique	Relation between creating thinking and satisfaction of needs, between the real world, as perceived by the group, and an imaginary world, where anything is possible.
7. Application of the analogy technique in other contexts	Elaboration of the model, experimentation and confrontation to practice, to reality.
8. Generation of possible solutions	Inventorying the possible ways of building relations between the apparently irrelevant ideas and the given elements of the problem, through introducing new ideas.

Table 4. Steps in applying the synectics method

Concurrently with presenting synectics as a method, over the period of the 6 workshop months (November 2011 - April 2012) the following instruments were applied:

- Work sheets with exercises for evaluating the most important intellectual factors of creativity: ideational fluency, verbal fluency, thinking flexibility, originality.
- Torrance tests of creative thinking measuring the expression of creativity in two fundamental hypostases: a hypostasis in which the reactions to stimuli are collected from the persons evaluated in a verbal form and one in which reactions are collected in a figural form, in drawings.
- Brainstorming games meant to reduce the inhibitions occurring in groups and stimulate the generation of new ideas.

For example, we offer a synectics problem which constituted the work axis in workshop 2: imagine a mysterious journey and formulate a creative exercise with double finality which may be applied to gymnasium pupils at the didactic activities within the teaching practice probationary stage:

- The establishment by pupils of an imaginary travel route;
- The stimulation of pupils' communication on this theme, in English.

The solutions generated in the group of students participating in the synectics workshop were:

- Solution 1: Imagine a journey *On the track of Jules Verne*. Make through a group activity the route of the journey and a short dialogue in the English language among crew members.
- Solution 2: Prepare a journey *In polar areas*. Work in teams and dialogize among you in the English language.
- Solution 3: I invite you *In Lapland, the home of Santa Claus!* How will you get there and what will you say to Santa? Work in pairs.

- Solution 4: You are *In Sahara with the camel* and you are terribly thirsty! How will you manage to appease your thirst and continue your travel? Think alone and then share your impressions to your colleagues in English.
- Solution 5: If you are *In the world of stories*, what character would you choose to play? Formulate 3 lines in English.
- Solution 6: You intend to make a *Journey on another planet!* How do you prepare for it? Formulate 5 strict rules to obey during the travel, in English! Work in pairs.
- Solution 7. At 5 p.m., you have a *Meeting with an alien!* What will you say to the alien? Formulate a dialogue with the alien, in English.
- Solution 8: *Deep in the ocean* there are hidden treasures! How do you reach them? Speak in English to the colleague accompanying you in the travel.

Conclusions

The creative training of students through the synectics workshops reached its initially designed objectives: the shaping/development of the students' capacity to abstract, to completely approach a problem, to formulate ideas and test solutions, to work cooperatively in groups and to communicate with arguments.

On the other hand, students became aware of the real advantage of using synectics as a method as, in the synectics workshops, they evaluated their creative potential, were encouraged to indulge their imagination, composed exercises of stimulating pupils' imagination, found simple, original, surprising solutions to the launched problems. Also valorized other didactic methods to stimulate pupils' creativity by various training sequences specific to certain English language lessons and improved their pupil-centered teaching.

References

- Amabile, Teresa, M. et al.(1996), *Assessing the Work Environment for Creativity*, in: Academy of Management Journal, 1996, Vol. 39, No.5, pp. 1154-1184
- Bono, E. (2011), *Gândirea laterală*, Curtea Veche Publishing House, Bucharest
- Dicționar enciclopedic*, vol.1, Enciclopedică Publishing House, Bucharest, 1993
- Britannica Encyclopedia.2009. Britannica Online Encyclopedia. 05 Jun. 2009, "Creativity"
- Gordon, William J.J. (1961), *Synectics: The development of Creative Capacity*. Collier Books, New York.
- Guilford, J.P. (1954), *Psychometric methods*. 2nd ed. McGraw-Hill series in Psychology, New York: McGraw-Hill
- Pièron, Henri (2001), *Vocabularul psihologiei*. Univers Enciclopedic Publishing House, Bucharest, 2001 (translation from French)
- Roco, M. (1979), *Creativitatea individuală si de grup*, Academiei Publishing House, Bucharest
- Roco, M.(2001), *Creativitate și inteligență emoțională*, Polirom Publishing House, Iasi
- Stenberg, R. J. (coord.)(2005), *Manual de creativitate*, Polirom Publishing House, Iași
- Torrance, E.P. (1966), *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition*, Princeton NJ: Personnel Press
- <http://fluca.uv.ro/creativitate.html>

Annex

Initial questionnaire on identifying the perceptions of the students in the synectics group on the methods to stimulate creativity

1. How close are the following definitions of creativity to your personal conception?

D 1: "complex trait of human personality, consisting in the capacity to make something new, original and valuable." (Roșca A., p.16).

D 2: "the ability of being creative and of creating new and significant ideas, forms, methods, interpretations, relations, connections, models, devices, objects etc." (Britannic Encyclopedia, 2009)

D 3: " the power of producing something new, of finding new solutions, of discovering something new marking a progress of knowledge." (The encyclopedic dictionary,1993)

D 4: " the production of new and useful ideas in any field." (Teresa M.Amabile, 1996)

D 5: "strong ability of generating new ideas through the combination and re-combination of previously separated elements." (Neacșu, Dumitru)

D6: "an imaginative activity adapted so as to produce results which are both original and valuable ."

D 7: " the skill of making original and efficient ensembles starting from preexisting elements." (Jaoui H., p.70).

D 8: "general disposition of personality to the new, a certain organization of physical processes in the personality system." (P.P.Neveanu 1980, p.52)

D 9: "an integrative manner of human personality expressing the ensemble of qualities resulting in the generation of the new, in originality." (Bădulescu S., p.22)

2. To what extent do you know the didactic methods for stimulating creativity from the modern language didactics courses and seminars?
 - Brainstorming
 - Brainwriting
 - Synectics
 - 6-3-5 method
 - Phillips 6-6
 - Panel discussion
 - Creative controversy
 - FRISCO method
 - Thinking hats method
 - Galaxy technique
 - Lotus technique
 - Star explosion technique
3. In your opinion, the creativity of a modern language teacher is manifested through:
 - intelligence
 - the easiness to compose
 - inspiration
 - imagination
 - originality
 - spontaneity
 - expressivity

- talent

4. To what extent did you apply the didactic methods to stimulate creativity to teaching practice in the didactic activity with pupils?

- Brainstorming
- Brainwriting
- Synectics
- 6-3-5 method
- Phillips 6-6
- Panel discussion
- Creative controversy
- FRISCO method
- Thinking hats method
- Galaxy technique
- Lotus technique
- Star explosion technique

DIMENSIONS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES AT EARLY AGES¹

Abstract: *Early learning of foreign languages is a fairly controversial subject in the specialty literature and among the outsiders. A fundamental issue in the field is how do we learn a foreign language and what is the right moment to start teaching foreign language to children.*

The constructivist approach of early learning explains with scientifically demonstrated arguments that learning a foreign language can never be equal with the natural birth acquisition of the mother tongue, and that is normal to begin teaching a foreign language to preschool children at the moment when they are „mature” enough in order to accept the constraints and social exigencies of foreign languages instruction.

This study tried to underline the importance of the holistic, interdisciplinary approach of the foreign language teaching (a type of approach having a practical-applicative side more obvious than the unidirectional one) based on the observation that at early or very early ages, children succeed in learning apparently without effort what later on, in life seems to be very difficult or even impossible, since the specialty literature maintains the existence of a “critical period” during which the assimilation of a foreign language is feasible.

Keywords: *early education, cognitive socio-constructivism, socio-constructivism.*

1. Early Education Within the Context of Contemporary Education

Early childhood represents the most important period of man’s life, through the lasting consequences it has upon his subsequent development. It is recognized and evaluated as a unique period, distinct in relation to other periods of the psycho-social development. Called “the golden age” or “the age of the little fawn” childhood is the age of fundamental acquisitions whose quality will influence the child’s level of adaptation and integration in the subsequent stages of his development to a great extent, is the age characterized by the appearance of the first competences materialized through exploration, explanation, processing of reality and action upon it. These major acquisitions allow the child to integrate the requirements imposed from the exterior and to be aware of his individual needs and characteristics.

Children’s education at early ages lays the foundations of the subsequent development and has a crucial importance for the formation of the intellectual capacities and social competencies as well as for the balancing of the informational and formative deficiencies determined by the social and economic unpropitious conditions.

Early education represents the totality of the organized social and individual experiences the human being benefits during the first years of existence having an important role in the specific physical, psychical and cultural acquisitions. The new significances and the broadening of the concept of early education must be correlated to a new acceptance of education referring to the child’s general development, as an adaptation to reality and the

¹ Mihaela Păiși Lăzărescu, University of Pitești, mihaelapaisi@yahoo.com

learning to live in this reality. As a field of action, early education refers to the child's formation in the family, to the support through specific educational institutions (nursery and kindergarten), as well as to the involvement of the community in organizing educational influences at early ages.

The main requisite of early education is the unicity of the child with his specific and particular needs. The child is unique and his development must be approached in integrality, being focused on the adequacy of the educational interventions to this age and individual characteristics. On this account, each child should be offered equal opportunities to play, learn and develop according to his maximal potential.

Modern theories, the social, educational, medical and psychological ones, underline the fact that the child is different from the adult, and does not represent a future person but he has his own important personal identity and coordinates. On every account, the child's development is a construction in a continuous interdependence with the socio-cultural appurtenance environment, achieved according to the age but also to the direct personal experience, accumulated through learning. Numerous studies point out the value of the social relations of the child with the adult which will lead to independence and self-determination. The interaction among genetic, social background and culture is fundamental and outlines a unique equation for every child. (Vrăsmaş, 2002: 25)

The child's development is dependent on the exploration and experience occasions, in a secure socio-affective environment, which will allow a free choice of activities in accordance with his needs. The principle of the diversity of contexts and of the learning situations implies the adult's extension of diverse learning contexts, which implies cognitive, emotional, social and motor involvement. Each moment of the day represents a learning opportunity and the more diverse the learning contexts the more valuable the learning experiments.

2. The Constructivist and Socio-constructivist Perspective of Learning at Early Ages

Human learning as fundamental activity implies a steady effort and a substantial energy consumption. "Through learning we understand, in the common language, the activity performed with a view to acquire certain knowledge, to form certain skills and develop some *capacities*" (Ionescu, 2000: 123). Within school context, learning is defined as a systematic guided activity, developed in an organized background (instruction and education specialized institutions), oriented towards the assimilation of knowledge and towards the formation of personality and psychic structures (Sălăvăstru, 2005: 236). The results of school learning consisted not only in the extraction and storing of a useful educational content, of certain schemes of action, of intellectual algorithms, but also in the formation and development of the cognitive structures of the pupil/child, in the formation and development of personality. Under the conditions of informational burst, it is not important what the child/pupil learns but how the child/pupil learns and what skills, capacities/competences he acquires.

Astolfi (Astolfi, 1998: 34) identifies the passage to the new paradigm in ten variables: transfer – construction; instruction – formation; teacher – mediator; pupil – learning; knowledge – competences; control – evaluation. The fundamental elements of the

traditional school are identified on the first column, with teachers transferring knowledge from a curriculum, and the notions conveyed in the lessons are memorized with the purpose of a severe control of the teachers. The second column contains “in a mirror image” the constructivist concepts which try to replace a language and also a mentality.

The constructivist model excludes the idea of the knowledge transfer or the so-called “conductivism”, according to which teachers ask children to follow the proposed direction, impose a rhythm, a body of knowledge etc. “Learning is always a permanent personal acquisition, which needs a permanent effort for the mobilization of the social group resources” (Astolfi, 1998: 58).

Based on the cognitive development theory of Jean Piaget (Piaget, 1988: 69), according to which the individual must “build” his own cognition through experience, the constructivist perspective of learning represents an individual undertaking in which pupils/children propose ideas, beliefs and opinions which must be modified and/or developed by the educator, while teachers formulate tasks and node-problems which must be resolved by each pupil. “Learning through discovery” is an active process where direct experience, errors, the search for solutions are vital. The pupil/ child must be offered opportunities of constructing the cognition through individual experience.

The role of the teacher consists in creating learning situations so that the pupil/child might construct the operations he has to acquire. He has to resort to the previous patterns the child disposes of and, starting from them, to develop the new operation. In order to achieve this requirement, it is highly necessary that the child/pupil should be involved in a stimulating environment, with varied materials and activities, which offer him optimal conditions for learning through discovery. Piaget considers that the teacher is a mediator between knowledge and the learner, facilitating the discovery of notions and the elaboration of “*savoir*” and “*savoir – faire*” (Miclea, M., în Ionescu, 2000: 189). He has to teach the pupil to think and to capitalize the operative aspects of thinking, to experiment and manipulate with the view to establish regularities. The simple observation of another’s activity is insufficient for the structuring of information. We communicate with the pupils not to deliver them ideas but to “orient” their constructive effort (Noveanu, 1999: 15).

Starting from the Piagetian theory, Ausubel (Ausubel, Robinson, 1981: 254) considers that the pupil’s performance in the learning activity, his capacity to face the learning demands are closely connected to what he called *the cognitive training condition*, which depend on the general cognitive maturity of the individual, that is, on his development stage, but also on the previous instruction in various domains of cognition. Only if the teacher evaluates the general training condition of every pupil, he will be able to take the correct decisions as regards the most appropriate moment for the learning activities projection and for the establishing of a surmountable difficulty level of the learning tasks, respectively the choice of the most adequate didactic methods. Ausubel (Ausubel, Robinson, 1981: 258) draws the attention that at early ages, the child’s dependency on concrete supports does not imply that the whole teaching should develop entirely on empirical bases. The only essential condition of this period, is when new concepts are acquired, they should be accompanied by examples, by concrete illustrations, and the empirical supports should be combined to verbal ones.

Vygotski moves away from Piaget as regards the conception on cognitive development. While Piaget describes development as an internal construction of the subject, achieved by virtue of the interaction with the objects, Vygotski lays the emphasis on social interaction. (Sälävästru, 2005: 167). Cognitive construction is achieved in interactive contexts, within which the child and the adult perform a mutual activity. The more experienced person ensures the background(the support) on which the child operates in the direction of a better understanding. The child's capacities manifest first in an interindividual relation, when the social environment guides the child and afterwards, the activation and the individual control takes place, as a result of an introversion process.

Concerning the relation development and learning, Vygotski asserts, contrary to Piaget, a reverse relation of causality: "learning can transform in development; the development processes are not similar with those of learning, but they follow these ones, giving birth to what we called the zone of proximal development"(Vygotski in Sälävästru, 2005: 182). The learning capacities of a child must not be mistaken with the cognitive level he attained at a given moment. There will always be a potential called *the zone of proximal development*, in which the individual capacities will be outgrown. During a collective activity, through imitation and guided by the adult, the child can do more than he can do by himself. What he can do at the beginning with an adult's help, the child will be able to do it alone.

As the socioconstructivist theory asserts that learning precedes development, and the zone of proximal development ensures the connection between them, the teacher must not wait that the pupil develops his mental capacity through individual actions exclusively, even if this can be a very important experience. The teacher's intervention is essential in the pupil's learning process in so far as he mediates the relation of the child with the world of objects, guiding, planning, adjusting and improving his actions.

Vygotski ascribes an important role to the development of the language as a semiotic mediator of the mental activity. Through language, the individual organizes his perceptions and the thinking processes. That is why at school, children must be offered conditions not only to listen, to observe and act, but also the possibility of the communicational interaction, with teachers and colleagues.

As regards the acquisition of language, J. Piaget (1988) constructs his theory from a constructivist perspective. According to him, language is not an inborn faculty, it is rather a product of the constructed intellectual development, which constitutes the bases of the constructivism and interactionism theory in the language acquisition.

For him (Piaget, 1988: 123) language is not situated at the morpho-physiological level, but at the psycho-physiological level, since the biological continuity between the cognitive functions and the organic morpho-physiological system is found in organic adjustments.

3. Characteristics of the Language Acquisition at Early Ages

Language learning represents one of the most difficult and important acquisitions in the development of the human being.

At least three interdependent characteristics of the psychic development are very important for the language acquisition: cognitive development (the capacity to recognize, identify, discriminate and manipulate), the development of the capacity to discriminate and understand language heard from the others around and the development of the ability to produce sounds and succession of sounds which correspond more and more exactly to the adults' language (Carroll, 1979: 128).

The acquisition of the language not being a reflex process but materialized through a selective process, the child imitates and selects the adult's language according to his actual development level.

An aspect which is worth mentioning at this level is the importance of the language pattern, pattern which is supplied by the adult. The high importance of this pattern can be detected easily, since the child constructs his whole phonemic system following the model given by the adult as a base for the language configuration. (Anca, 2005: 89).

The phonemic system of the language the child acquires is structured and finalized during the period 2-5 years. When this phonemic system is set, by adding to this content and meaning, the language proper appears. This aspect has to be pointed out since it is well known that human language is double articulated – through expression units and content units

Thus, we can conclude that having acquired only the phonematic structure, one cannot speak about communication and abilities of instrumental usage of the language. At this level, one can identify most problems in the case of the child with hearing deficiencies, but also in the case of the child with mental deficiency. Taking into consideration the definition of the linguistic sign from a Saussurian perspective, the necessity of associating the unity of expression to the unity of content in order to construct meaning can be seen as having great importance (Coșeriu, 1999: 154).

After the age of 2 years, there appear verbally differentiated expressions in elements belonging to the known grammatical categories (nouns, verbs, adjectives, pronouns, adverbs) among which relations are established through morphemes. This aspect leads to the configuration of the morphological side of the language.

Around the age of three years, the articulation becomes closer the correct one through the acquisition of the inflected categories (conjugation, declension), which allow the access to the superior levels of the linguistic system- cel lexical și cel sintactic.

The linguistic structures used by the child have the type of „syntagmatic blocks” (Slama-Cazacu, 1969: 178), of some prefabricated artefacts. Their use can constitute an excellent vocal phonemic and morphological exercise, the linguistic structures being manipulated by the child through the force of imitation. What is important to be observed is the fact that during this period the child needs exercise with a view to contextualize the linguistic information he can manipulate easily.

In the process of language acquisition, three distinct levels of segmentation and phonological analysis have been identified: during the interval 3-5 years and a half the child divides the sentence “put the book on the shelf” in two segments- “put the book” and “on the shelf”; around the age of 5 years and a half and 6 years and a half the child can divide the sentence correctly in its constitutive elements “put”, “book” and “on the shelf” (Slama-Cazacu, 1980: 182).

4. Arguments for Learning Foreign Languages at Early Ages

Among the numerous things the human being learns, the acquisition of language is interesting and fascinating. Theories about how language is learnt, based on the general theories of learning tried to explain how this crucial event takes place in man's life, but until now, none is fully satisfying, although each of them has a larger or less limited applicability, through the methods elaborated subsequently.

A careful observation of the manner in which the child acquires maternal language, in the presence of one or two adults who take care of him and who "adapt" their language to what they think is his knowledge level, led to the accumulation of certain data which allowed valuable conclusions with a large applicability in the learning and teaching foreign languages process at preschool level.

Actually, the question is: how many years a child needs in order to get a cultural identity? And which is the optimal moment to begin the study of the foreign languages?

Most specialists affirm that definitely, early learning of foreign languages help children/pupils develop a series of positive behaviours towards other cultures and idioms. At the same time, it may represent the base for a subsequent learning of the chosen languages. Not lastly, we have to remember that, due to their free and devoid of inhibitions spirit, children participate with enthusiasm at different verbal exchanges.

Within this context, the early learning of the foreign language favours the development of the oral communication competences (understanding/ oral message production), thus becoming the pupils' favourite subject. Undoubtedly, the age plays a determinant role in the acquisition process. Today, we know that there is a privileged period during which the child has a great adaptability, manifests a remarkable curiosity to know, to understand and is very spontaneous and flexible from a cognitive point of view. We speak about the period in which the assimilation of the intonation and accent system of a secondary language represents an absolute necessity, placed by most specialists before the age of 10 years. However, if the superior limit can be fixed exactly, this does not apply with the beginning of the learning period.

Thus, the efficient linguistic beginning in another language, other than the native one, is placed in the preschool period. For most specialists, this preschool period represents the most favourable period for learning a foreign language, truly efficient in case of a real continuity (between kindergarten and school) in the study of the chosen language.

In Romania, the foreign languages have always held a central place in the curricula, the last years promoting the interest for a communicative type didactics, which should provide, since the preschool level, active communicational contexts. The new stage of the foreign languages study implies a new didactic vision: learning the languages as an instrument of verbal interaction and of familiarity with other experiences (cultural, linguistic, personal).

Within the contemporary linguistic scene, characterized through dynamism and diversity, we have identified two fundamental dimensions: the cognitive dimension and the affective dimension. These two perspectives constitute in fact, the basic pillars of the early learning of a language.

The cognitive approach favours the acquisition of a linguistic culture (the pupil understands what is language and which is its functioning social mechanism) and of a learning culture (the pupil learns to learn).

The affective dimension modifies the representations the pupils have about the target culture. Such a process has a direct effect over the pupils' attitude and motivation; the efficient learning of a language is tributary to their emotions, and their affective life influences their performances genuinely. In other words, the development of a positive, open and flexible attitude is essential, on both parts, teachers and pupils alike.

The theory according to which children learn the native tongue astonishingly fast and foreign languages very easily, is based on the fact that since birth until the pubescence, the brains are formed in order to achieve specialized functions and if a foreign language is part of the inputs received by the brains, the neuronal networks for its understanding and use will take shape, consolidate and develop. From this perspective, the early exposure to another language creates an increased number of connections which facilitate the simultaneous learning of two or more languages, fact verified with children from bilingual families, who, especially during the first five years, learn two languages very different structurally, without stress or confusions and very easily. Until this age, it seems that the learning of languages – regardless their status – is programmed just like the learning of walking.

In order to learn foreign language, apart from the arguments belonging to everything that refers to learning, there appears another problem, which is called in the specialty literature "*the critical period*" until which a language can be assimilated even spontaneously. During this critical period, the acquisition of the language is done easily, some specialists say effortlessly, and sometimes without special language courses. After this period which finishes at pubescence, the learning of any language becomes difficult and sometimes impossible. Those who begin the learning of a foreign language until the age of 12-14 ani, taking into consideration the development stages of the articulatory apparatus, and especially of the neural connexions of the brains, can assimilate and acquire a foreign language, mainly in pronunciation and intonation like the native speakers of the respective language. It is a hypothesis, although not fully confirmed, being contradicted by adult cases who attain the same performances, which represents a valuable reason for an early beginning in learning foreign languages, if possible under similar conditions to bilingual cases.

Conclusions

The problem of early learning of foreign languages is extremely complex, the approaches being multiple and from multiple points.

To understand what is learning, to know what are the mechanisms of learning and the main stages of the learning activity, as well as of the learning forms and types and what are the factors and conditions which influence this process help the foreign language teacher to understand correctly the evolution of his pupils at different ages.

Learning is favoured or obstructed by factors and conditions whose influence is bigger, since the education type, such is the foreign language type at preschool level is

insufficiently substantiated and consolidated, and should be especially based on old-established experiences, experiments and researches.

A possible performance learning of a foreign language at early ages needs first that teacher and educators who teach of foreign language at the kindergarten should have a specific psychopedagogical training and that the knowledge level of the foreign language should capitalize the strong points of children (a pronunciation and intonation similar to the natives, a vocabulary corresponding to the development level of the language for the age of the respective “pupils”), and also general culture knowledge in order to answer the questions arisen from the specific curiosity of the respective ages.

References

- Anca, M., *Logopedie. Lecții*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2005
- Astolfi, J. P., , *Mots-cles idactique des Sciences. Reperes, definitions, bibliographies*, Paris-Bruxelles, De Boeck's Universite, 1998
- Ausubel, D. P., Robinson, F. G., *Învățarea în școală. O introducere în psihologie pedagogică*, București, EDP, 1981
- Carroll, B. J., *Limba și gândire*, București, EDP, 1979
- Coșeriu, E., *Introducere în lingvistică*, Cluj-Napoca, Editura Echinocțiu, 1999
- Ilica, A., *O pedagogie*, Arad, Editura Universității «Aurel Vlaicu», 2010
- Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2000
- Noveanu, E., *Constructivismul în educație*, 1999, Revista de pedagogie, nr. 7-12
- Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom, 2005
- Slama-Cazacu, T., *Dialogul la copii*, București, Editura Academiei, 1969
- Slama-Cazacu, T., *Lecturi de psiholingvistică*, București, Editura Didactică și pedagogică, 1980
- XXX, *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării. Dezbaterile dintre N. Chomsky și J. Piaget*, București, Editura Politică, 1988
- Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, București, Editura Științifică, 1988
- Vrășmaș, E., *Consilierea și educația părinților*, București, Editura Aramis, 2002

TEACHING ROMANIAN TO INTERNATIONAL STUDENTS – AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE¹

Abstract: *Teaching Romanian to international students represents an important element for the image of our educational system and for our culture. All universities offer study programs to international students, which include preparatory language and culture courses that can facilitate, on the one hand students' cultural adaptation and orientation in both the new educational system and the society and, on the other hand, their successful intercultural communication.*

The article is based on a qualitative research done at The Polytechnic University of Bucharest. Students of different nationalities participated in two exploratory focus groups, and the findings reflect a set of principles and methodological recommendations referring to: perceptions regarding the competences of an "intercultural speaker", obstacles in communication and in the cultural adaptation, opinions on the teaching objectives of the intercultural communication competence in a language classroom.

We consider that the study programmes for teaching Romanian to international students in universities should take into account both the linguistic aspect and the intercultural competence.

Keywords: *intercultural, international students, Romanian as a foreign language.*

The Impact of Diversity on Education

What characterises our society nowadays is the availability of knowledge and the openness to mobility. The advancement of the new technologies and the facilitation of travelling for different purposes have increased the opportunities of exchanging ideas, working in multicultural teams on common projects and studying abroad.

The enlargement process of the European Union and the constant preoccupation of universities to align their study programmes to the European standards have facilitated an openness to interaction, exchange and acquisition of knowledge.

Students have been constantly looking for challenges offered by the mobility programmes which include different opportunities, both in terms of studying and working, to acquire intercultural experience. Nevertheless, experience alone cannot guarantee for the acquisition of the intercultural communication competence, defined as a set of knowledge, abilities and attitudes meant to facilitate effective intercultural communication and interaction. Personal experience in multicultural environments should be corroborated with different formal study programs which could provide students with the necessary competence to manage effective intercultural relations.

That is why, many universities offer their international students different preparatory programmes which help them acquire the language level needed to continue their studies and/or the insight into the new culture for better adaptability and for managing their culture shock or decreasing their anxiety/uncertainty level.

¹ Mihaela Pricope, Polytechnic University of Bucharest, monica_pricope@yahoo.com

Recently, the intercultural situations have increased and diversified; we can notice that in various contexts of life we are dealing with people of different nationalities – students, professionals, co-habitants, tourists etc. All of them have something in common: the need to manage successfully in a culturally diverse environment.

M.Byram (1997) advises that not only the visitor to a country, regardless of his/her reason for visiting, but also the native people of that country should acquire the intercultural communication competence. Since communication is a bidirectional process, both interlocutors should be interculturally competent, that is, they should learn how to build a common space in-between the two cultures which have come into contact by constant negotiation, by mutual understanding, by the elimination of stereotypes, by tolerance and adequate behaviour etc.

In this respect, the educational communication between the teacher and his/her international students is not different from any other intercultural communication. The interlocutors are also social actors, having different cultural identities and the didactic communication is a process which involves coding and decoding the message. Moreover, in an educational setting the international students have different expectations related to their learning and communication styles; they have different cultural identities, but they are also accustomed to different educational systems and practices. Any educational program whose aim is to increase students' adaptability to the host educational setting and requirements should take into account the diverse learning needs and styles or the various learning and communication expectations of these culturally diverse students.

According to the literature in the field of intercultural education (Fennes, Hapgood, 1997; Golnik, Chinn, 1986; Althen, 1994; Paloş, 2007; Little, 2008) and also to the empiric observations done by the researcher the intercultural university group of students is characterized by:

- small groups of students, so that the teacher could know the group and the individual students;
- a certain composition of the university culturally diverse group – cultural pluralism and low degree of homogeneity;
- need for teaching methods which should be adequate to the learning styles and expectations, to the teaching methods relevant for the socio-cultural background of the learners;
- a curriculum or a syllabus which should reflect cultural diversity;
- a physical climate with elements which should support learning, motivate, offer comfort and should promote the idea of equality and tolerance;
- less visible intragoupal hierarchy, given the principle of intercultural education – cultural ethnorelativism;
- the teacher's role as a facilitator and equal partner in the academic relation, which erases the status differences and allows for equal participation in the educational process;
- building a mutual educational space, in which all the interlocutors of different nationalities feel safe and comfortable by adjusting and understanding one's own and other's reactions, constant feedback and negotiation.

We believe that working with an intercultural group of students requires specific pedagogic objectives, methods, activities and teacher-students relationship.

The Research Methodology

The aim of our research is to build an adequate teaching framework for the development of intercultural communication competence of the foreign students enrolled in university studies. For this purpose we organized two exploratory focus-groups with participants from the Polytechnic University of Bucharest, Faculty of Engineering in Foreign Languages.

The focus group is a research method based on collective free discussions, which explore a certain subject by a series of questions. The researcher can take notice of the types of interactions inside the group and can draw conclusions on students' opinions and the attitudes related to the subject. We have to mention that the discussions do not occur spontaneously, but they are moderated by the researcher in order to be compliant with the specific objectives of the research. The focus group is a method based on oral communication and has a higher or lesser degree of freedom, according to the aim of the research: explorative or confirmative. The role of the moderator is very important because he/she ensures that the discussions are to the subject and that all the members of the group understand the questions and offer relevant answers.

In our research we organised two explorative focus groups, with international students in the first and second year of the Polytechnic University, who have various nationalities. All of them are English language speakers at upper intermediate and advanced levels and the discussions were held in English so that everyone could understand the language. The time allotted for the interview was 1.5 hour for the first focus-group and 2 hours for the second focus-group. At the beginning of the focus-group the researcher explained the students that the answers would be to the benefit of their training sessions and also explained the concepts of *intercultural speaker* and *competence* so that the questions should be clear.

The objectives of the focus-groups were:

- knowing the students' background: age, cultural origin, languages spoken, prior intercultural experience;
- finding out students' interests in interacting with native people and their attitudes regarding diversity;
- identifying the difficulties they have in the communication with Romanian students/teachers/unknown persons;
- finding out students' perceptions regarding the competence profile of an *intercultural speaker*;
- identifying students' perceptions regarding the teaching/learning methods of the intercultural communication competence inside and outside the classroom;
- identifying students' opinions regarding the objectives of the Romanian language and culture course.

The group interview started with an introductory question, asking the students to introduce themselves by telling their age, nationality, year of study and the foreign

languages they can speak. The rest of the questions focused on the following aspects: prior intercultural experience, the frequency of interaction with the Romanians, obstacles in communication with the Romanians, the definition of *the intercultural speaker/intercultural communication competence*, the teaching methodology for developing the intercultural communication competence in the language classroom and outside it, the objectives of a language and culture course which aims at the development of the intercultural communication competence.

The students belong to different cultural origins, such as: Pakistan, Brazil, Algeria, Poland, Greece, Nigeria and the United States of America, in the case of the first focus-group. In the second focus group their cultural origin is: Turkey, Iran, Nigeria and Cameroon.

The discussions were held based on a set structure of question-and-answer but there were some moments when the respondents interacted and expressed their agreement and disagreement and contributed with important comments. In this situation the moderator-researcher added supplementary questions with an aim to promote students' understanding of the topic, or to ensure that relevant answers are given. In this way, the interview was satisfactory in terms of relevance, clarity, details offered and exchange of information.

The Research Findings

The qualitative analysis of the focus-groups is centred upon the following categories: attitudes regarding diversity, opinions of what effective communication means, perceptions of the organisation of the Romanian language and culture course.

The students' preferences/opinions can be summarised as follows:

- the following teaching methods are found in the top 3 rankings: interactive methods, oral communication, and methods of exploring reality;
- the need to have a communicative intercultural approach to teaching Romanian, that is less focus on grammar rules;
- language has an instrumental role: it is perceived as a tool for interacting and socializing with the native persons, which involves learning the language in different life contexts and understanding the cultural behaviour of the interlocutors;
- the fundamental need is to learn the conversational language, based on usefulness, on knowing the linguistic and cultural elements related to everyday life and to the oral language;
- there are alternative ways of learning the cultural elements by the individual experience of interaction and by independent study (searching the Internet, reading books, articles etc);
- acquiring and developing the intercultural communication competence involves knowing the target language and becoming familiar with the target culture;
- the location of teaching and learning the intercultural communication competence is both the traditional educational setting – the classroom – and the more modern setting, outside the classroom, which connects school with the society.

As a result of the analysis of the findings, we can mention that the respondents have two main types of attitudes regarding diversity, meaning positive and negative ones; neutral attitudes have not been registered. From among the respondents with negative attitudes, some of them also have less prior intercultural experience before coming to study in Romania and others have expectations from the new society based on similarities with their culture of origin. These respondents argue, for example, that in their country things are done in a certain way and here everything is different, things do not follow the same pattern. This may seem uncomfortable and threatening for them. In our opinion, the interpretation of culture by one's own cultural references and having expectations of similar behaviours or social rules is a sign of incapacity to decentre from one's own cultural models. Other students use explicit stereotypes and prejudices, such as the Romanians do not have respect for foreigners" simply due to the fact that "some clerks do not want to speak English", which show once again the necessity of introducing the intercultural approach to language teaching, which could help the students become aware of diversity, relativise points of view and overcome the culture shock.

We can remark the reason mentioned by the students, regarding their interest in practicing the Romanian language, that is to practice and enlarge the vocabulary. Few interviewed foreign students initiate the conversation in Romanian and more expect the native speakers to speak English as an international language.

Regarding *the intercultural speaker's* competences, the respondents believe that both interlocutors in an intercultural situation should know at least one mutual language, preferably English, for the communication to be effective. This seems to be more important than knowing the target language. For an effective intercultural communication it is also important that the non-native interlocutor should be aware of the lifestyle from the target culture and society. In their relationship with the teachers, the foreign students who were interviewed rely very much on the teachers' ability to speak foreign languages, so that they could communicate successfully at the personal and the professional level.

At the level of the interaction with the Romanian students, the respondents' perceptions are more negative, since the majority feel neglected or rejected. The Keywords used by the interviewed foreign students are „lack of respect". They need more respect from the Romanian students and a more open attitude and interest in welcoming them in the Romanian groups. In the foreign students' opinion the degree of interaction with the Romanian students is lower due to their low level of the Romanian language competence. Thus, the respondents feel that group integration is conditioned by a good level of language competence. They also mentioned that they feel a need to receive linguistic feedback: the Romanian students should facilitate their integration in the group and correct their language mistakes.

As concerns the study of the Romanian language and culture for foreigners, the respondents need is directed towards conversational language, that is, knowing the language in everyday life contexts. Also, the respondents highlight the alternative ways to become aware of the cultural elements related to everyday life: independent learning by searching the internet, reading books etc and interacting, at individual level, with the native people. This ensures, according to their opinion, the acquisition of the cultural elements, but also the language practice.

The perceptions regarding the location of teaching the intercultural communication competence coincide with the literature in the field, related to the ethnographic method in teaching foreign languages from an intercultural perspective. According to the respondents' opinions, the development of the intercultural communication competence should be approached, from a pedagogical point of view, by interactive methods, oral communication methods and direct exploration of reality. Many students underlined the instrumental role of language, which help them socialize and integrate in the native groups. Therefore, the speaker of a foreign language is seen as a social actor, who interacts with other social actors of different nationalities.

Conclusion

Teaching multicultural classrooms involves constant adjustment of the communication behaviour and of the teaching practices, since the mixed culture group dynamics is different from the unicultural situations characterised by a higher degree of homogeneity. Moreover, an intercultural educational situation may require a selection of the pedagogical objectives, of the teaching methods and activities or of certain communication patterns.

David Little (2008) emphasises the fact that organising a training session for a multicultural group requires special attention to the learning needs and expectations and, therefore a needs analysis should be performed in all situations.

The students of different nationalities may prove to be more vulnerable and insecure, which triggers the need to adopt an empathic teacher behaviour, which should give more care and support than in a usual unicultural classroom.

Still, teaching international students remains a fascinating domain and teaching languages from an intercultural perspective does not involve a new set of methods or activities, but it requires a selection of some methods used by language teachers and an adjustment of the language activities which could promote intercultural understanding and reflective learning.

References

- Althen, Gary (ed.), *Learning Across Cultures*, NAFSA (Association of International Educators), USA, 1994
- Byram, Michael, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1997
- Dasen, Pierre, Perregaux, Christiane, Rey, Micheline, *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Fennes, Helmut și Hapgood, Karen, *Intercultural Learning in the classroom. Crossing Borders*, Reywood Books, Great Britain, 1997
- Gollnick, M Donna și Chinn, C. Philip. Columbus, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Charles E. Merrill Publishing Company, Ohio, 1986
- Gudykunst, W.B. "Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: Anxiety/uncertainty management theory perspective", in R.L. Wiseman and J Koester (eds), *Intercultural Communication Theory* (pp 33-71), Sage, Newbury Park, CA, 1993
- Iucu, Romița, *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză*, Polirom, Iasi, 2006

Paloș, Ramona, *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*, Iași, Polirom, 2007

Electronic resources

Little, David, The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants, 2008, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_CEFRmigrants_EN.doc, accesat în 22.06.2012

TEACHING LISTENING¹

Abstract: *Teaching English to speakers of other languages can be looked at from many different angles. One useful way is to look at the teaching process as the teaching of various language skills. There are, in general, four language skills, each based upon the modality of emphasis. These are the Listening, Speaking, Reading, and Writing skills. Generally speaking, it is emphasized that we first teach listening, then speaking, then reading and writing. However, in real life situations of language communication, these skills are interdependent in many ways, even though they can be taught independently to some extent. Listening in English is attending to and interpreting oral English. Listening is necessary to develop the speaking skill. The student listens to oral speech in English, then separates into segments the stretch of utterances he hears, groups them into words, phrases, and sentences, and, finally, he understands the message these carry. Listening prepares the students to understand the speech of the native speakers of English as they speak naturally in a normal speed and normal manner.*

Keywords: *listening, communication, comprehension.*

Language Skills

The process of communication is especially based on language skills and not on knowledge about the language. That is why the teacher should continuously aim at the development of the four language skills: listening, comprehension, speaking, reading and writing.

They represent the four main processes of the language. These skills are classified, according to the medium in which they are produced, into oral and written skills. Expressing oneself in a foreign language and understanding the language are, on the other hand, perceived as two distinct abilities, though closely related to each other. Language skills can therefore be divided into receptive (listening and reading) and productive (speaking and writing).

Listening Skill

Teaching English to speakers of other languages can be looked at from many different angles. One useful way is to look at the teaching process as the teaching of various language skills. Teaching is an active process in which one person shares information with others to provide them with the information to make behavioural changes. When we learn a language, there are four skills that we need for complete communication.

There are, in general, four language skills, each based upon the modality of emphasis. These are the Listening, Speaking, Reading, and Writing skills. Listening is perhaps the most important skill of all, the basis for the other three.

¹ Anca Marina Rădulescu, University of Medicine and Pharmacy of Craiova, amradulescu@yahoo.com

Listening is receiving language through the ears. Listening involves identifying the sounds of speech and processing them into words and sentences. When we listen, we use our ears to receive individual sounds (letters, stress, rhythm and pauses) and we use our brain to convert these into messages that mean something to us.

Speaking and the art of communications is a productive skill. A good speaking skill is the act of generating words that can be understood by listeners.

Reading is the process of looking at a series of written symbols and getting meaning from them. When we read, we use our eyes to receive written symbols (letters, punctuation marks and spaces) and we use our brain to convert them into words, sentences and paragraphs that communicate something to us.

Writing is the productive skill in the written mode. It, too, is more complicated than it seems at first, and often seems to be the hardest of the skills, even for native speakers of a language, since it involves not just a graphic representation of speech, but the development and presentation of thoughts in a structured way.

Generally speaking, it is emphasized that we first teach listening, then speaking, then reading and writing. However, in real life situations of language communication, these skills are interdependent in many ways, even though they can be taught independently to some extent. The four language skills are related to each other in two ways: the direction of communication (in or out) and the method (spoken or written).

Speaking and listening, besides being important skills in their own right, underpin reading and writing development. The four aspects of communication are interdependent.

Listening in English is attending to and interpreting oral English. Listening is necessary to develop the speaking skill. Speaking and listening are important for teachers and learners.

The student listens to oral speech in English, then separates into segments the stretch of utterances he hears, groups them into words, phrases, and sentences, and, finally, he understands the message these carry. Listening prepares the students to understand the speech of the native speakers of English as they speak naturally in a normal speed and normal manner. To become a fluent speaker in English, you need to develop strong listening skills.

Listening not only helps you understand what people are saying to you, it also helps you to speak clearly to other people. It helps you learn how to pronounce words properly, how to use intonation, and where to place stress in words and sentences. This makes your speech easier for other people listening to you to understand.

There are three approaches to listening: interactive (listening to a message and doing something as a consequence) and one-way communication or non-interactive (just listening and retaining the message, in activities such as conversations overheard, public address announcements, recorded messages, etc.) and self-talk.

Interactive listening - the listener is required to take part in the interaction and alternately listens and speaks. Interactive listening situations include face-to-face conversations and telephone calls in which the listener has a chance to ask for clarification, repetition, or slower speech from the conversation partner.

Non-interactive listening - the listener is engaged in listening passively to a monologue or speech or even conversation. Some non-interactive listening situations are

listening to the radio, CDs, TV, films, lectures etc. and here the listener usually doesn't have the opportunity to ask for clarification, slower speech or repetition.

Listening to radio and watching TV and films, public performances, lectures, religious services, etc., generally reflect non-interactive listening. Responding to the commands given reflects interactive listening, which, in fact, is equally widespread in communicative situations.

Self-talk is also an important process by which internal thinking and reasoning is carried out. Self-talk is our internal dialog, the words we say to ourselves. In the classroom, students listen in order to repeat and to understand.

In listening to repeat, students imitate and memorize linguistic items such as words, idioms, and sentence patterns. This is an important beginning task and focus of listening exercises. Listening and repeat is a technique used for:

- a. pronunciation work (here the learner repeats a word, a sound)
- b. intonation and rhythm (here the learner imitates the pitch and speech rhythm)

This type of listening leads to excellent pronunciation and very often learners can do pattern drills and memorise dialogues. What they can often not do so well is to participate in a normal conversation.

However, it is listening to understand that is real listening in its own right. Students listen to understand as part of using English for communication purposes. The most effective listening is listening in order to fully understand the message. This means the answers to these questions should be readily apparent by the end of the conversation.

What is being said? (Actual words)

How is it being said? (Tone of voice, body language)

Why is it being said? (Intent, motivation, expectations)

If there are no answers to these questions, it's time to examine the reasons the communication is incomplete, why the listening does not result in understanding.

In listening to understand, students may be involved in the question-oriented response model of learning or in the task-oriented model of learning.

In the question-oriented response model, students may be asked to listen to a sentence, a dialogue, a conversation, a passage, or a lecture and asked to answer questions which may be presented in the form of true/false statements, multiple choice questions and fill in the blank or short answers. In the question-oriented response model, the learners listen to a text and then answer a series of questions.

In the task-oriented response model, students may be asked to listen to a passage and accomplish the task described in the passage through interaction with others or by themselves. In the task oriented response model, learners do various listening tasks.

Research indicates that most students have difficulty with listening skills, even when listening to their native language. Among other factors, because of the phenomenon of stress (some syllables of a word may be stressed while others may not be), most learners of English have difficulty in mastering the correct placement of the primary and other stresses in English. (This could lead to misunderstanding the meaning of a word, phrase or sentence.) As a consequence, listening proficiency in English is to be cultivated with great care.

Listening Comprehension

Given the importance of listening in language learning and teaching it is essential for language teachers to help their students become effective listeners. In the communicative approach to language teaching, this means modelling listening strategies and providing listening practice in authentic situations: those that learners are likely to encounter when they use the language outside the classroom.

The listening skill is the most neglected one, both in first and second language teaching. Listening is the most basic skill but also the most neglected communication skill. While all of us have had instruction in reading, writing, and speaking, few have had any formal instruction in listening.

It is a vital communication skill, yet it is always being taken for granted that people are actually listening and understanding. Both listening and speaking are crucial elements in any communication.

Teachers tend to focus on the rudimentary elements of listening briefly, and pass over to other aspects of language teaching. Discrimination of sounds and intonations often form the major part of listening practice in the classroom. Discriminative listening is the most basic type of listening, whereby the difference between sounds is identified. If you cannot hear differences, then you cannot make sense of the meaning that is expressed by such differences. We learn to discriminate between sounds within our own language early, and later are unable to discriminate between the phonemes of other languages. This is one reason why a person from one country finds it difficult to speak another language perfectly, as they are unable to distinguish the subtle sounds that are required in that language. Listening for content is often assumed. In reality, the listening skill is fundamental to the entire process of mastering and using a language, whether first or second or foreign.

Simple Principles of Teaching Listening Comprehension

It is important that the teacher should have definite goals as regarding teaching listening comprehension.

In developing or choosing materials for listening appropriate to students, Morley (1991:90-92) suggests three important principles: relevance, transferability/applicability, and task-orientation.

These principles are basic to getting the learner's attention and keeping them actively and purposefully engaged in the task at hand; moreover, they are basic to maximizing the effectiveness of listening/ language learning experiences.

The relevance principle

Both the listening lesson content (i.e. the information) and the outcome (i.e. the nature or objection of the information use) need to be as relevant as possible to the learner's life and life-style. This is essential for getting and holding learner attention and provides intrinsic, not fake, motivational elements. Lesson need to feature content and outcomes that have "face validity" to students. If lesson feature things that have relevance, the more they may appeal to students and the better the chances of having learner's ears really tuned in. If students really want to listen, we have accomplished "encouraging the intention to learn".

The transferability/applicability principle

This follows from the relevance principle. Whenever possible, both at the content level and the outcomes level, listening lessons ought to have a measure of transferability/applicability, either internally (i.e. to other classes) or externally (i.e. to out-of-school situations) or both. In a “transfer of training” sense, if teachers can mount rather specific-in-class slices of life that mirror real-world content and outcomes patterns, the better the potential for outside application, consciously or unconsciously, now or in the future.

The task-oriented principle

The aim is to provide learners with tasks which use the information in the aural text, rather than to ask them to provide their understanding of the text by requiring them to answer questions.

The materials must be relevant to the interests and level of the students. The content, structures, and words used in the listening materials should be of such a nature that these are transferable and utilized in other classes and outside the classroom.

In any area that requires communication, listening takes on a vital role. Without listening, communication will not be complete. More often than not, people mistakenly put a lot of weight on speaking and the ability to deliver a message clearly and confidently, but they forget that the communication process will be incomplete if this message is not received and processed effectively by the listener.

References

- Allen, Virginia French, *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, New York, 1983.
- Anderson, A. and Lynch, T., *Listening*, Oxford University Press, Oxford, 1988.
- Ashworth, M., *Beyond Methodology: Second Language teaching and Community*, Cambridge University Press, London, 1984.
- Brown, Gillian and Yule, George, *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
- Crystal, David, *The Cambridge Encyclopaedia of Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Doff, Adrian, *Teach English - A Training Course for Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- James E. Alatis, *Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice and Research*, Georgetown University Press, 1990
- Morley, Joan, *Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction*. In “Teaching English as a Second or Foreign Language” by editor Marianne Celce-Murcia, Boston, Heinle & Heinle, 1991.

INTERACTIVE METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT EARLY AGES¹

Abstract: *Due to the profound changes occurring in the teaching activity as regards the cognitive and social competencies that education should imbue the students with, it is inevitably to reform and increase the efficiency of instruction/education. This circumstance is analyzed from the perspective of a benefic and optimal mingling between traditional teaching strategies and newer approaches that imply a student's active involvement in the process of his individual formation and that valorize the new informational and communication technologies.*

The efficiency of the teaching activity lies as well in how the educator succeeds in working out alternative solutions over optimal means of combining teaching strategies, based on the analysis of weaknesses and strengths of these possible combinations.

Keywords: *didactic strategy, interactive strategies, interactive learning.*

1. Introduction

Since a restatement of the orientations in education proves to be inevitable in an era of modern technologies, an efficient restructuring is necessary in all components of the educational process.

The specialty literature offers a wide range of conceptual approaches of the didactic strategies. Observing the elevated level of the studies in the domain, some aspects deserve an attentive methodological analysis, in order to emphasize:

- the correlation among didactic strategies, didactic technologies and educational methods;
- the manner of relating the didactic strategies to the given objectives and contents with a view to identify the selection and combining principles/criteria of the component elements of a strategy.

The current researches demonstrate the priority of the active learning strategies cogently, which place the pupil in the situation of an active participant in the instruction-learning process, which mobilize the individual efforts, the pupil's cognitive and energetic resources (curiosity, interests, initiative etc.); which are oriented concomitantly towards thinking, action, imagination and creativity.

The interest manifested for the optimization of the didactic process results is expressed in the attempts to identify and propose more efficient strategies. The main tendencies at the improvement and modernization level of the educational strategies are systematized by M. Stanciu (2003: 229 – 234) in the following categories:

- the reevaluation of the traditional strategies, criticised for the pupils' passive character
- the accentuation of the impact of the active-participative type strategies
- the accentuation of their heuristic character
- the diversification of the didactic methodology

¹ Maria Magdalena Stan, University of Pitești, smariamagdalena@yahoo.com

- the use by choice of the applicative, operational type methods
- the acquisition of intellectual work methods and techniques
- the modernization of the strategies by integrating computer assisted learning
- the combination of the group with the frontal and individual activity
- the achievement of the differentiation and of the individualization of the instruction activity

2. The Role of the Didactic Strategies in the Development of an Efficient Educational Process

The tendency of the didactic strategies is to outline the optimal path to be followed with a view to attain the objectives, these being flexible and adaptable to the situations and conditions appeared spontaneously. A permanent adaptable restructuring is being produced, which depend on several factors, on the educator's creativity and spontaneity to a great extent.

The modernization and improvement directions of the didactic strategies register within the rise of the interactive-creative character of the didactic process, in applying certain highly formative methods, in the development of the active-creative learning, in the capitalization of the new instructional technologies(e-learning) or connected to the development of multiple intelligences (the expert system, drill and practice strategies, etc.).

In character with these evolutions the interactive didactic strategy is being developed. This represents a learning-teaching-evaluation model which favours the interrelational exchanges among the participants in the activity through cooperation and constructive competition processes, by stimulating the pupil's activity in the relation established with the others and with the content.

We can cite the following arguments by the specialists in favour of the interactive strategies:

- they have in view the challenge and the support of the active learning, within which the pupil operates upon the informational material in order to assimilate and to use it;
- they stimulate the pupils' participation to action, by socializing and developing the complex cognitive processes, the individual experiences, the capacity of understanding and self-evaluation.
- They are active interactive strategies of those participating in the activity, having as objective the encouragement of the child development within social interactions, which orient towards the formation of an intellectual and psychological profile.

The application of the interactive strategies of instruction implies specific principles of selection:

- The pupils build their own significance for the instruction activity
- The aims of instruction are discussed and negotiated not imposed
- Methodological alternatives of teaching – learning – evaluation are promoted
- The learning tasks will require transdisciplinary information
- The evaluation will be more reflexive and less criteria- based, using the alternative evaluation methods
- Learning through discovery and problem solving will be promoted

The tendency of diversifying strategies in the postmodern school aims at stimulating the child's development within the social interactions which lead to the development of a cognitive and socio-affective base necessary to the formation of the pupil's intellectual profile and to his integration in society.

In the educative activity, the interest for the learning activity can be captured through strategies such as: *the variation of stimuli* (different verbal tones, varied grammar structures); *the change of the communication channel*, the use of several forms of communication: oral, visual, of action, as well as the use during the lecture of certain drawings, schemes, graphs and some auxiliary means: projector, diapositives, etc., enhance motivation; *the use of humour*, ameliorates comprehension and creates a favourable atmosphere for the keeping of interest; *the formulation of questions*; teachers who ask questions give up offering only a permanent flow of information. They become a mediator between the pupil and the reality and not only a continuous source of delivering information.

The efficiency of the educational means in the teaching-learning activity is determined ultimately by the methodology used by the teacher for their integration in the didactic activity. (Teodor, 1990: 37).

The ensuring of the relation methods – means is a direction which requires that the teaching- learning activities should not develop only in the classroom, but also in laboratories, workshops, o experimental grounds etc, within some frontal, group or individual activities.

At the level of the educational system, the issue of efficiency is more and more under debate, in parallel with the improvement of the traditional methods, new methods, procedures and techniques are introduced, which will meet better the requirements of the permanent and formative education.

In order to lead to a real development of the individual and of society, the basic education „should be centered on the acquisition of information and on the results of learning (...). The active methods based on participation, are mainly able to ensure learning and to allow the plenary use of the potential of those involved in the learning process. It is necessary to exploit the potential of all means of information in order to meet the educational needs of everyone in the social domain. These diverse elements (radio , television etc.) should form an integrated system, should be complementary, strengthen mutually and meet some comparable norms. They should contribute to the institution of permanent education” (Jinga, Istrate, 2006: 198)

3. Interactive Methods in Teaching Foreign Languages

Since the field of study of the foreign language methodology has been shaped and developed during the last decennies, we have performed a retrospective analysis which allowed to ascertain the appearance, the maintaining but also the disparition of certain strategies.

The active methods are all methods which involve the learner materially, trying to determine this one to construct his own knowledge, starting from case studies, role play,

situations proposed by him of by the trainer, in which the involvement part of the learner is very influential.

The role play (the simulation role)

It implies the simulation of certain activities, phenomena, so that the participants interpret different roles, functions, behaviours becoming actors of the social life they prepare for.

“Roles” are in fact, learning tasks because the pupils who interpret them will exercise the necessary capacities for achieving certain responsibilities.

Stages:

- The definition of the problem which will be the subject of the role play;
- The assignation(representation) of the situation;
- The projection of the scenario, the determination of the roles to be played by the participants;
- The distribution of the roles and instruction of the participants;
- The interpretation of the roles, as it follows:
 - 1-2 test plays will be performed so that the participants should familiarize with the ascribed roles;
 - it is highly recommended that roles should be reversed and each pupil should have the opportunity to interpret diverse roles (positive/negative/main/secondary). Preschool children particularly, but also primary school children manifest their wishes to play only one category of roles (the princess, the good fairy, etc.)
- the analysis and the debate of the interpreted situation.

The advantages of the use of this method in the foreign language teaching consist in:

- the speed of the pupils’ social insertion;
- familiarization with modes of thinking, living and action specific to a certain status;
- a quick and correct formation of certain convictions, attitudes, and behaviours;
- emphasizes the correct/incorrect way of behaving in a given situation;
- ensures an efficient self-control of the behaviours and acquisitions (partners sanction you rapidly if you are wrong);
- the development of the empathic capacity, of the capacity to identify and evaluate others’ opinions;
- the formation of the capacity to solve problem situations;
- the control of the correctness of the formed behaviours.

The Method “PAIR EXCHANGE” (SHARE-PAIR CIRCLES)

The stages in teaching by this method are:

- the organization of the class in 2 equal groups
 - the class is divided in 2 equal groups in number of participants;
 - 2 concentric circles are formed, the pupils being arranged one in front of the other in pairs which allows the direct interactions among pupils, among pupils and teacher

- the presentation and the explanation of the theme
- pupils' activity in pairs:
 - a work task is given in pairs; each pair discusses and then communicate the ideas
 - the external circle rotates clockwise, and partners exchange pairs
- the analysis of ideas and the elaboration of conclusions
 - the class groups again and elaborates a synthesis of the ideas

The method THINK / WORK IN PAIRS / COMMUNICATE

The stages in teaching by this method are:

- time of 1-4 minutes, everyone answers individually at one or more questions formulated previously by the teacher (questions asking for more possible answers are preferable);
- pairs are formed, partners read their answers and agree upon common one, which include the ideas of both partners;
- the teacher will ask that 2-3 pairs will resume the debates and the conclusion.

The method of the THINKING HATS

The stages in teaching by this method are the following:

- the 6 thinking hats are given to pupils and the case subjected to debates is presented
- The pupils will interpret the roles according to the significance given to the hat they wear

Each hat represents a mode of thinking offering an insight over *information, feelings, judgments, positive attitude, creativity, control..*

The pupil wearing one of the 6 thinking hats must behave accordingly:

WHITE HAT - looks for information

RED HAT – tells what you feel for ...

BLACK HAT- Identifies mistakes, negative elements, gaps, etc.

YELLOW HAT –Offers suggestions, proposals, make positive appreciations

GREEN HAT –Generates new ideas, look for alternatives

BLUE HAT- Define the problem, clarifies, set conclusions

Conclusions

The considerable rise of the learning potential in the modern world, the development of the training level of those to be educated and mainly the diversification of the products necessary for learning due to the great weight of mass-media in the everyday life brought about the necessity to act for the enhancement of the efficiency of instruction.

This fact does not refer to the total abandonment of the traditional strategies, but to the efficient, optimal combination with newer strategies which imply an active involvement of the pupil in the process of individual formation and which capitalize the new informational and communication technologies.

The didactic activities based on the use of modern technology of information and communication and on the use of interactive didactic strategies determine the practical and

theoretical behaviour of an individual. They are the expression of the individual needs, determined in a predominantly social way, and aim at forming the *interest for education and the positive attitude for learning*.

References

- Cerghit, I., *Alternative and Complementary Training Systems. Structures, Styles and Strategies*, Bucharest, Ed. Aramis Publishing House, București, 2002
- Cerghit, I.; Neacșu, I.; Negreț-Dobridor, I.; Pânișoară, I.O., *Pedagogical Lectures*, Ed. Polirom Publishing House, Iași, 2001.
- Jinga, I.; Istrate, E. (coordonatori), *Manual de pedagogie: Manual destinat studenților de la Departamentul pentru pregătirea personalului didactic (ed a II a)*, Editura All, București, 2006
- Oprea, C. L., *Interactive Teaching Strategies*, EDP Publishing House, Bucharest, 2002
- Păun, E.; Potolea, D. (coord.), *Pedagogy. Theoretical Fundaments and Applicative Steps*, Ed. Polirom Publishing House, Iași, 2002
- Stanciu, M., *Didactica postmodernă*, Ed. Universității din Suceava, Suceava, 2003
- Ulrich, C., *Managementul clasei – învățarea prin cooperare*, Ed. Corint, București, 2003.

LE SUBJONCTIF ET L'ACCORD DU PARTICIPE PASSE : COUP D'OEIL SUR L'IMAGINAIRE GRAMMATICAL CHEZ LES ETUDIANTS¹

***Abstract:** In the present article we examine both the points of view formulated by almost fifty students concerning two French grammatical issues of interest and the free productions of the same students illustrating these matters. We will make remarks concerning the students' representations of the subjunctive and the agreement of the past participle and we will propose strategies to be applied by the teacher in his/her didactic activities.*

***Keywords:** didactics, grammar, imaginary.*

1. Problématique et enjeux

Dans cette étude, nous proposons une réflexion sur deux questions de grammaire française épineuses dans l'enseignement du français aux étudiants roumains, à savoir le subjonctif et l'accord du participe passé. Nos réflexions reposent sur deux types de données : notre expérience en tant qu'enseignante de français et les réponses des étudiants à deux requêtes que nous leur avons proposées : un exercice à résoudre dans le cadre de deux activités d'évaluation de connaissances et une question-enquête portant sur la place de ces questions dans la grammaire du français.

Les étudiants interrogés (une cinquantaine) sont des étudiants en Lettres, deuxième année, ayant le français comme première (Français-Anglais), respectivement seconde (Roumain-Français) spécialité. Les deux tâches qu'ils ont eu à résoudre leur ont été proposées au premier semestre, aux deux moments de l'évaluation de la discipline *Langue française contemporaine – Morphosyntaxe*. Ces questions de grammaire sont traitées aussi bien aux cours (28 heures par semaine) qu'aux séminaires (14 heures par semaine) de *Morphosyntaxe*. Les mêmes étudiants ont suivi en première année un cours pratique de *Grammaire française* et en deuxième année un cours pratique de *Traductions grammaticales*, qui abordent, les deux, ces deux questions, évidemment dans une autre perspective et à un autre niveau.

Il s'agit donc de deux problèmes de grammaire discutés avec les étudiants à plusieurs moments, par des professeurs différents, dans le cadre de disciplines différentes, et que les étudiants sont censés connaître assez bien à la fin des deux premières années d'étude. Ce qui nous intéresse, c'est de voir de quel type de connaissance il est question (théorique ou pratique) et d'examiner la relation entre ces deux types de connaissances, dans le but de notre perfectionnement dans les activités didactiques que nous assurons.

Dans ce qui suit, nous examinerons globalement les connaissances théoriques des étudiants, pour nous appuyer dans un deuxième temps sur leur mise en œuvre proprement

¹ Florinela Șerbănică, Université de Pitești, florinela_comanescu@yahoo.fr.

dite, ensuite nous avancerons plusieurs hypothèses quant à la situation découverte et nous formulerons plusieurs propositions concernant l'activité didactique.

2. Le savoir théorique des étudiants

Pour déterminer le savoir théorique des étudiants, nous leur avons proposé de répondre aux questions suivantes :

Quelle place occupent, à votre avis, dans la grammaire du français, la question du subjonctif et celle de la formation des temps composés ?

Pourquoi ?

Quelles difficultés, ces questions soulèvent-elles dans l'étude du français par des jeunes Roumains ?

Comme observation générale, nous avons constaté une réaction très positive de la part des étudiants devant ce « sujet » à traiter : ils se sont sentis appréciés et écoutés, ils ont senti que leur opinion comptait, ils ont été contents de savoir que le but de ce petit questionnaire n'était pas de les sanctionner, mais de mesurer leurs vrais besoins et difficultés, en vue du perfectionnement des stratégies didactiques de leur professeur. C'est pour cela qu'ils ont fait de leur mieux pour bien exprimer leurs idées, d'autant plus qu'ils avaient l'occasion de s'exprimer sur ce qui les intéressait et les préoccupait vraiment et non pas sur ce que le professeur aurait pu attendre d'eux.

Un autre gain de cette enquête a été le fait que les étudiants se sont détachés de leur situation d'étudiants, qui passant des examens et recevant des notes, doivent s'évertuer à donner la réponse correcte et se sont rapportés plutôt à leur expérience d'usagers de la langue, cela étant d'ailleurs l'un des enjeux de l'enquête.

Ainsi, pour ce qui est du subjonctif, les étudiants parlent d'une question « *douloureuse*¹ », mais aussi d'un mode qui expriment aussi bien « *nos sentiments profonds que les mensonges des autres* », et même d'un « *moyen chic et musical, utilisé pour exprimer des actions ayant un caractère fortement personnel* ». Considéré comme une question difficile de grammaire française, plus que la formation des temps composés, le subjonctif semble être pour les étudiants interrogés un signe de distinction et d'appartenance à une élite, le français-même étant vu comme une langue « *élégante et raffinée* ».

Concernant les temps composés, ils parlent de leur rôle dans le récit, qui consisterait à établir l'ordre temporel des actions passées ; le passé composé est le temps du discours, qui exprime l'antériorité par rapport au moment de l'énonciation, alors que le passé antérieur, par exemple, est présent dans les récits littéraires, pour exprimer l'antériorité par rapport au passé simple. Encore, les temps composés sont utilisés dans la concordance, qui est un autre aspect « *trompeur* » de la grammaire. En tout cas, sans les

¹ Nous avons considéré qu'il n'était nullement nécessaire d'indiquer les noms des étudiants cités, pour des raisons qui tiennent à leur besoin d'intimité. C'est pour la même raison que nous n'avons pas insisté sur les exemples, en préférant proposer un aperçu synthétique des aspects identifiés. De même, certaines citations ont subi de petites corrections.

temps composés on ne pourrait pas raconter des histoires, on ne pourrait pas parler au passé tout simplement.

Quelles que soient les difficultés que ces questions soulèvent, les étudiants sont tous d'accord sur la nécessité de les apprendre, pour « *parler et écrire correctement la langue française et pour exprimer - le subjonctif- nos sentiments de peur, de conseil, d'ordre.* »

Concernant le meilleur apprentissage de ces questions de grammaires, les étudiants indiquent les moyens qui leur semblent les plus appropriés dans ce but : écouter de la musique, regarder des films et lire en français, c'est-à-dire avoir un contact avec la civilisation française, qui permettrait aux jeunes de mieux comprendre les traditions de la France, mais aussi la langue française et sa grammaire.

De cette idée du contact avec la civilisation découle également l'idée de la primauté de l'oral sur l'écrit : « *Il faut d'abord les parler (les = ces formes verbales), pour que leurs sonorités s'impriment dans nos esprits. A l'oral, on n'a pas le temps de penser à ce qu'on dit et à la manière dont on le dit, comme à l'écrit. Donc, il faut actualiser les règles grammaticales à l'oral, pour former des mécanismes de pensée plus rapides, plus flexibles, que l'on puisse appliquer quand on écrit. C'est la flexibilité qui nous manque : c'est pour cela que nous rencontrons tant de difficultés quand nous utilisons la langue. Et puis, c'est l'exercice.* »

A part ces idées, qui nous semblent montrer effectivement une réflexion assez avancée chez certains étudiants, il y a également des idées plus communes qui sont formulées, sur les règles de formation du subjonctif, son emploi, le choix de l'auxiliaire pour la formation des temps composés et l'accord du participe passé.

Il y a aussi des incohérences et des paradoxes qui se dégagent : le subjonctif est tantôt un temps, tantôt un mode verbal, il est facile à apprendre, parce qu'il existe aussi en roumain ou, par contre, il est difficile à apprendre, parce qu'il n'a pas de correspondant en roumain.

Malheureusement, il existe également des étudiants qui, malgré la liberté que la consigne leur a laissée, ne sont pas parvenus à s'exprimer, laissant l'impression qu'ils possédaient pas aucune connaissance, aussi bien que peu systématisée de ces deux questions de grammaire.

3. La mise en œuvre du savoir théorique

Concernant les exercices de vérification proprement dite des connaissances, il s'agit des consignes suivantes :

- a. *Votre ami(e), qui est au lycée, souhaite devenir étudiant(e) à la Faculté des Lettres. Vous lui écrivez pour lui donner des conseils. Utilisez au moins 10 verbes au subjonctif présent et au moins 5 verbes au subjonctif passé. Soulignez les formes verbales utilisées.*
- b. *Nous sommes en janvier. Vous écrivez à votre ami(e) pour lui raconter les événements de l'année passée. Utilisez des temps composés : au moins 10*

*verbes conjugués avec avoir et au moins 5 verbes conjugués avec être.
Soulignez les formes verbales utilisées.*

A travers ces exercices, nous avons souhaité notamment rendre nos étudiants conscients de l'effet communicationnel des phénomènes grammaticaux. Autrement dit, il ne s'agit nullement de mécanismes ne servant à rien, mais de phénomènes qui traversent tous les niveaux de la langue, avec des effets dans l'acte effectif de la communication. La grammaire et la pragmatique s'avèrent être intimement liées et c'est justement ce lien que nous avons demandé à nos étudiants d'illustrer dans leurs réalisations discursives. Dans ce but, nous avons essayé de proposer des situations vraisemblables, liées à la vie des étudiants, et au sujet desquelles n'importe quel étudiant aurait dû pouvoir trouver des choses à dire.

Malheureusement, dans notre analyse des rédactions faites par nos étudiants, nous aurons à parler plutôt d'erreurs que de bonnes copies, ce qui montre, une fois de plus, la nécessité d'une réflexion sérieuse de la part du professeur aux meilleures stratégies didactiques à mettre en œuvre.

a. Le subjonctif

Dans le cas du subjonctif, nous avons constaté l'existence d'erreurs qui impliquent aussi bien la forme que l'emploi de ce mode verbal.

Dans le cas du subjonctif présent, assez souvent, la forme indiquée n'appartient pas au subjonctif ou, pire encore, elle n'existe pas dans la conjugaison du verbe employé. Nous avons été surpris par la grande créativité des étudiants, qui ont eu tendance notamment à utiliser des formes compliquées, ce qui montre l'une de leurs convictions : le subjonctif est une forme verbale compliquée et sa forme doit sûrement témoigner de cette complexité.

Pour ce qui est du subjonctif passé, il y a trop peu d'étudiants à l'avoir vraiment utilisé et nous avons rencontré la situation étrange du subjonctif passé formé du subjonctif de l'auxiliaire et du subjonctif présent du verbe à conjuguer. L'explication que nous trouvons pour cette situation tient d'un préjugé que nous avons découvert chez nos étudiants : selon eux, les formes composées sont sûrement plus difficiles que les formes simples, alors qu'en réalité pour le subjonctif passé il suffit de connaître le subjonctif présent des verbes auxiliaires et d'appliquer ensuite les règles apprises pour la formation des temps composés.

Nous précisons, à cet égard, que, dans les réponses données par nos étudiants à l'enquête proposée, c'est le subjonctif qui semble les inquiéter plus, alors que pour la formation des temps composés la plupart d'entre eux disent qu'il suffit de savoir choisir le bon auxiliaire et de faire l'accord du participe passé.

En ce qui concerne l'emploi du subjonctif, toujours dans le cas des erreurs identifiées, nous avons constaté deux grandes tendances opposées : prendre en considération uniquement la forme des éléments demandant le subjonctif ou prendre en considération uniquement le sémantisme de ces expressions.

Dans le premier cas, les étudiants ont retenu la forme des expressions, mais sans retenir leur valeur sémantique, ce qui fait qu'ils utilisent avec le subjonctif, par exemple, des

constructions impersonnelles qui véhiculent un sémantisme de certitude (*il est certain, il est probable, il est vrai*), des verbes d'opinion à la forme affirmative (*croire, trouver*), des locutions conjonctives (*après que*).

Dans le second cas, les étudiants ont retenu le sémantisme des expressions demandant le subjonctif, sans retenir cependant les expressions associées, ce qui fait qu'ils ont utilisés le subjonctif dans des contextes inappropriés, tels après les verbes *devoir* et *espérer* ou dans le cas de phrases indépendantes (subordonnées aussi) ou tout simplement au niveau discursif, en exprimant un état général d'incertitude, de doute et d'inquiétude, mais sans qu'il y ait dans le contexte respectif des expressions qui demandent effectivement le subjonctif.

En prenant en considération l'influence du roumain dans l'apprentissage du français, nous avons constaté chez certains étudiants une tendance à utiliser en français des formes spécifiques au roumain, ce qui montre qu'ils n'ont pas vraiment saisi les tournures spécifiques de cette langue, son esprit. Il s'agit, par exemple, de l'emploi du subjonctif, selon le modèle du roumain, dans le cas de la coréférence des sujets de deux verbes, là où le français emploie normalement l'infinitif, ou de l'emploi du subjonctif avec des verbes tels *conseiller* et *désirer* (*désirer* étant mal choisi, à la place de *souhaiter*), mais dans une construction dans laquelle ces verbes, étant précédés d'un pronom personnel objet indirect devraient être normalement suivis par l'infinitif introduit par *de*.

Dans beaucoup de cas, le subjonctif est utilisée d'une manière tellement irrégulière et surprenante, que nous avons eu du mal à trouver une logique à ces emplois : nous pensons que ces étudiants-là ont été tellement préoccupés à utiliser des formes verbales dont ils puissent dire qu'elles appartiennent au subjonctif qu'ils n'ont plus pris en considération d'autres aspects.

Pour ce qui est des bons emplois du subjonctif, car il y en a assez et nous avons trouvé utile de les examiner également, nous avons constaté une préférence pour les contextes les plus connus (le verbe *falloir*, les expressions de l'incertitude, de la volonté et de la nécessité et du sentiment), ce qui montre, à notre avis, l'importance dans l'apprentissage de l'exercice et de la consolidation des acquis, car il s'agit de contextes étudiés dès le niveau du collègue et que les étudiants ont eu le temps et la possibilité de fixer et approfondir. Pour ce qui est des éléments acquis ultérieurement (conjonctions et locutions conjonctives, par exemple), ils sont utilisés d'une manière plus réduite.

b. Les temps composés

Pour ce qui est de la formation et de l'emploi des temps composés, nous avons constaté avec joie un meilleur niveau des copies examinées, avec des erreurs qui persistent sur la forme du participe passé, le choix de l'auxiliaire et l'accord du participe passé, la place de la négation et des pronoms compléments. Comme dans le cas du subjonctif, les étudiants ont cherché à utiliser les formes les plus courantes, sans essayer de faire varier les situations, en se rapportant plutôt aux règles et moins aux exceptions.

Encore, ils ont élevé au rang de « représentant des temps composés » le passé composé, avec des difficultés dans l'emploi d'autres temps, simples ou composé. La

difficulté qui apparaît plus manifestement est celle qui concerne la combinaison discursive des temps verbaux, avec ses implications logiques, syntaxiques et sémantiques.

4. Conclusions

Cette expérience didactique nous a permis de formuler quelques hypothèses quant aux résultats obtenus et de réfléchir à de meilleures stratégies à mettre en œuvre dans notre activité future avec nos étudiants.

Premièrement, nous avons constaté que le savoir théorique des étudiants et leur savoir pratique semblent être directement proportionnels. A notre avis, cette situation doit s'expliquer par l'expérience d'apprentissage que nos étudiants ont connue : l'emploi de la langue intervient en deuxième lieu, après l'acquisition des connaissances théoriques. En effet, nous n'avons trouvé aucune copie qui témoigne d'un bon niveau de langue (et d'un bon emploi des règles qui nous intéressent), mais en l'absence de connaissances théoriques. Cela signifie que les étudiants (ceux interrogés au moins) ont appris et apprennent le français principalement dans le cadre de leurs études, ce qui montre une fois de plus la grande responsabilité des enseignants, la nécessité de stratégies didactiques appropriées.

En deuxième lieu, nous croyons que les résultats différents obtenus par les étudiants dans l'emploi des deux questions de grammaire indiquées tiennent effectivement à leur degré de nécessité dans la communication. Dans le cas des modes verbaux, tel le subjonctif, il existe une grande variété de moyens linguistiques capables de rendre ses valeurs. Le subjonctif étant un mode verbal relativement compliqué, dès le niveau morphologique même, il est plus pratique de le remplacer avec des formes plus simples. Par contre, pour ce qui est des temps verbaux, ils sont plus difficiles à remplacer par d'autres moyens linguistiques, sinon impossibles à remplacer. Ne pouvant pas les éviter, les étudiants ont fini par mieux les maîtriser, au moins pour ce qui est des verbes qui ne posent pas de problèmes particuliers d'accord du participe passé.

Encore, cette différence montre la nécessité d'un enseignement/ apprentissage graduel et méthodique, avec l'exploitation permanente des connaissances déjà acquises. Les formes verbales fautives utilisées par les étudiants pour illustrer le subjonctif témoignent en fait de leur méconnaissance de l'indicatif, alors que les difficultés morphologiques, au moins, auraient pu être résolues d'une manière relativement simple, si les étudiants avaient maîtrisé l'indicatif.

Finalement, nous avons pu constater à quel point la représentation que les étudiants se font d'une question de grammaire influe sur leurs performances. Il est bien que les enseignants préviennent les étudiants de la difficulté d'une question, mais il faut trouver aussi des méthodes pour rendre cette question accessible et motivante dans l'apprentissage. Quand l'annonce d'un thème à traiter provoque des soupirs, l'enseignant a un combat à livrer sur le plan psychologique aussi.

Références

- Agrigoroaiei, V., Gherasim, P., *Catégories grammaticales et contrastivité*, Editura Glasul Bucovinei, Iasi, 1995
Cristea, T., *Eléments de grammaire contrastive*, EDP, București, 1977
Cristea, T., *Grammaire structurale du français contemporain*, EDP, București, 1979

- Cristea, T., *Linguistique et techniques d'enseignement*, TUB, București , 1984
- Cristea, T., Cuniță, A., *Etudes contrastives: énonciation et contrastivité*, TUB, București , 1983
- Florea, L-S. , *Le verbe français*, Editura Babel, București, 1996
- Ilie, I, Nica, T., *Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangère*, Editura Celina, Craiova, 1996
- Le Goffic, P., *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch., Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994
- Wilmet, M., *Grammaire critique du Français*, Paris, Duculot, 1997.

THE EVOLUTION OF DIDACTIC PARADIGMS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT EARLY AGES¹

Abstract: *The current tendency as regards the development of certain educational models centered on competence formation is related to the increasing demands of the society unto future graduates who have to possess functional knowledge and the capacity to put them in practice etc. Within this context, the aim of teaching/ learning a foreign language at preschool and primary school level is to help the pupil to discover himself through the agency of another culture, to train for life.*

A retrospective look over the didactics of foreign languages shows an interesting image of diverse interpretations on teaching a foreign language. From the traditional variant which laid the emphasis on text translation, nowadays, due to the very rapid "invasion" of modern teaching/learning methods, the didactics of the foreign languages ascribes so much the more, at preschool and school age.

At early ages, the teaching/ learning/evaluation of the foreign language will be done through ludice, respecting fundamental pedagogical principles of active, systematic learning, the ensuring of the intuitive base, the accessibility of information.

Keywords: *didactic paradigm, group learning, modern technologies.*

1. Introduction

The speciality literature recommends a redefinition of the current educational context, underlining the evolution of the didactic processes from the point of view of ensuring the efficiency in the didactic activity.

The changes intervened at the world level in all domains of activity, the cultural, socio-political, socio-professional mobility, as well as the informational burst of the latest years determined the development of the school interest, of the pupils, of the family and of other educational factors in learning a foreign language as a necessary condition for a successful career.

To that effect, the new educational paradigms have in view the rise in the efficiency of the foreign languages teaching/learning process through introducing in the pedagogical intercession of a cycle of stimulating, motivational and efficient methods at the same time.

2. Tendencies in the Development of Didactic Paradigms

The developments accumulated in the theory of the educational process, within the systemic approach, which allowed the analysis of the structural components and of the main actions of the process, determined the reconsideration of the interdependence relations

¹Loredana Sofia Tudor, University of Pitești, tudor_iori@yahoo.com

among the three processes – teaching, learning, evaluation in the teaching of an educational subject.

On the other side, the redefinition of the fundamental concepts of teaching, learning and evaluation proves to be necessary. The points of view on the three processes followed the evolution from the passive to the active aspect, and the last approaches considered the interactive aspect, the current pedagogical literature analyzing more and more frequently the concepts of “interactive learning” or “interactive teaching” in any efficient didactic intercession.

In the pedagogical literature the paradigmatic evolution is marked by some definitory moments: from the single, traditional system, based on knowledge transfer (“to know”), on the teacher’s leading role (*the paradigm of communication*) to the action-centered models, on “to know what to do” (*the paradigm of action*, of participation), in which learning becomes a fundamental activity, the teaching attends learning, to the models centered on interaction which underline the value of the socio-cultural environment in which learning occurs (*socio-constructivist paradigm*), while finally, to the models centered on the development of modern technologies (*the paradigm of performance*) and the models centered on the processing of information and the construction of own knowledge (*the cognitive paradigm*).

The treatment of the cognitivist and socio-constructivist pedagogical paradigms is substantiated on the necessity to point out the evolutive character of the didactic process from the uniformity of the pedagogical intervention manner to diversity and differentiation in the didactic process.

These considerations come into prominence in the achievement of the didactic process at early ages, for the observance of the fundamental pedagogical principles which ensure the didactic efficiency.

The contribution of the cognitive psychology to a strategical education is expressed through a new conception on the environment of the didactic process, a new conception about learning and the teacher’s role in the teaching – learning – evaluation process. The guidelines refer to the following specific aspects:

- Aspects connected to the environment where the learning process develops: a learning environment based on the previous knowledge of the learners shall be created; emphasis shall be laid on the cognitive and metacognitive strategies, on the organization of knowledge; the environment must be bracing and motivating;
- Aspects connected to the learning process: learning shall be achieved through the gradual construction of knowledge, on the setting of connexions between the previous and the new information, on the organization, transfer and the application of knowledge in new and varied contexts;
- Aspects which refer to the teacher’s role: the teacher’s role is to mediate the learning act and to project lessons laying the emphasis on problem-centered strategies;
- Aspects concerning evaluation: the evaluation process will refer at knowledge one one hand, and on the other hand at the cognitive and metacognite strategies;

a formative evaluation shall be achieved, through the accentuation of the feedback.

Among teaching - learning - evaluation “a permanent explicit and implicit interaction, of influence and mutual support” (...) is established, since they „form an organic unity, melt in a single act, as they are essential and definitive parts of the same processual unitary system.” (Cerghit, 2008: 237)

The points of view upon the three processes followed a certain evolution from the consideration of the passive aspect to the active one, and to the interactive one in the latest approaches, the current pedagogical literature analyzing very frequently the concepts of “interactive learning” or “interactive teaching”.

Within the traditional approaches, the act of learning was considered a natural consequence of teaching, insignificant and subordinated to this. In the modern conception, learning is considered an active and constructive process, of an approach of knowledge, of their elaboration through personal efforts.

Due to the significant processes from the sphere of pedagogy and psychology, by virtue of theoretical and experimental researches, it is affirmed pregnantly that “learning goes before teaching” because we “have more chances that the pupil advances in the acquisition of knowledge focusing our attention on the pupils’ needs and activities than approaching the problem from the teacher’s point of view”.

Learning cannot be defined outside teaching, it is meant to maintain a complex relation with the teaching act, the intervention of the teacher is always present, being connected even indirectly to the pupils’ knowledge, to the guidance of their activity” (Babanski, în Cerghit, 2008: 240). In this relation, evaluation represents a process of establishing the relevance and the value of the teaching and learning intercessions, of the performances and behaviour of those educated, through the reference of a performance indicators system, criteria and standards, with a view to take certain decisions of amelioration and improvement.

If we take as an assumption, the point of view of Ph. Perrenoud, “excellency, success but also failure are realities built by the school system”, the analysis of the evaluation process must be done through a direct reference to teaching and learning. The author identifies three complementary mechanisms that he considers “a triple fabrication of failure”. They refer to:

- The curriculum – the itinerary the pupils must cover; under the circumstances in which they start from different points and they do not have the same resources, inequality is constantly created during school activity;
- The undifferentiated pedagogical treatment – the fact that pupils are treated similarly, the situation expressed by the sintagm “indifference to differences”;
- The evaluation – which contribute to the decrease or, on the contrary, to the dramatization of the real learning inequalities.

The theoretical and experimental arguments demonstrate that evaluation manifest its specific role in the rise of the school performances only in relation to teaching and

learning. Thus, school results and their significances can be understood, as well as the children's development needs, motivations and behaviours. Consequently, the transfer of the emphasis from the evaluation which measures, notes, sanctions and classifies to the evaluation which measures, appreciates, adjusts, motivates has powerful effects upon learning and upon pupils' personality.

Regardless the manner in which it is approached, the evaluation is related to the learning products, being temporally subsequent to them. The initial evaluation is related to the learning products as an intercession of a past temporal cycle but essential for the future evolution, the formative evaluation appreciates the pupil's involvement in the achievement of the learning experience permanently, while the summative one is related to the didactic activity products expressed under the form of pupils' competences.

The evaluation acts according to the same principle of interaction, having a continuous adjusting function of teaching and learning, being modelled itself in relation to the nature and demands of these processes, representing „an instrument of transforming leaning and teaching” (Cerghit, 2008: 241). The evaluation has an active role, of a continuous transformation of the teaching and learning processes, of formative intervention.

The evaluation develops from the status of a data collecting activity to the achievement of a diagnosis about the result and the process, underlining the successful aspects and the critical points which are to be improved. Thus, evaluation is related to teaching, in the sense of offering information about the quality of teaching, about the opportunity of the manner in which the content of instruction is determined, organized and achieved about the value of the teaching methodologies and the manner in which the teaching activities govern the evaluation activities. It is related to learning by offering information regarding the pupils' learning activities. By means of these information, the control of the learning activity will be achieved permanently. This fact can be performed by respecting two fundamental principles for the achievement of the formative evaluation: the check of the school results should be done permanently; in order to achieve this, evaluation methods and instruments have been diversified, the traditional ones being completed with alternative methods which lay the emphasis on the evaluation of pupils' competences; the second principle implies the survey character of the traditional evaluation, by performing a evaluation of all pupils and the focus on the essential content elements which ensure the development of competences.

3. Didactic Paradigms in the Teaching of Foreign Languages at Early Ages

Diverse modalities and strategies of foreign languages active and interactive learning at early ages have been identified in the specialty literature.

The analysis of the development of the new paradigms of foreign languages teaching and learning allowed us to deduce the following previsions as projective foundations for the foreign languages learning activities:

- the learning of foreign language has an active and interactive character;
- the learning of foreign languages is based on the forming of communication competences;

- the creation of motivational situations is an obligatory component of any didactic strategy of teaching-learning foreign languages .

During the last decennies, the trend in teaching/ learning foreign languages especially at early and very early ages laid the emphasis on *communicative language teaching*. The emphasis is laid on all the components of the communication capacity, beyond the limits of grammar and linguistics.

In the theory of the *communicative language teaching* little attention is given to grammar rules. The characteristics of the CLT are:

- *the theory of language*: the language is a system of expressing meanings, the interaction of the primary function and of communication;
- *the theory of study*: activities which imply real communication, the achievement of significant tasks, the use of significant language;
- *objectives*: they will reflect the pupil's needs. Will include both functional skills and linguistic objectives;
- *the curricula*: will include all/some structural functions, will be guided by pupil's needs;
- *type of activities*: involves pupils in communication, contains processes like information exchange, the discussion of the meaning and of interaction;
- *pupil's role* : participant in the discussion;
- *teacher's role* : facilitates the communication process;
- *role of the materials* : primary role in promoting the use of the communicative language.

A very important role in the foreign language acquisition at preschool and primary school pupils is taken by group learning. The construction of a correlation between the psychosocial connections and the cognitive structure of the group creates progress resources in learning for all pupils.

Social interaction signifies a reciprocal action of cognitive, social and affective influence within the groups. In the social psychology, an interaction is dynamic relation of communication and information exchange between two or more individuals, which depend on the socio-cognitive influences, behaviours and conflicts developed within the group .

Since the interpersonal interaction is based on the mutual influence and on the cognitive, affective-emotional and social verbal or non-verbal exchanges, it also has a therapeutic value for the group members because of the approval, transfer, adaptation, balance, attitudes and convictions formation, self-evaluations of cognitive schemes and of personality traits, the education of will and attention processes taking place etc. The participation to interaction within the group can be based on the following criteria: what is given, what is received, who initiates the dialogue, what type of exchanges are performed, who answers, who asks, who approves, who disapproves etc.

The advantages of the teaching/learning foreign languages through play are: the imitation, its capacity of transmitting the cultural elements, its character of a socialization instrument. These allow the child/pupil to express himself in a foreign language without constraints, develop a spontaneous atmosphere which favours the updating of previous knowledge, develop aptitudes and attitudes and have cognitive and affective advantages, by encouraging the critical spirit, the intelligence, the motivation, the observation etc.

The technologies (television, video, computer) contribute to the attainment of the communication objectives.

The information and communication technologies are analyzed first as an integrating part of the socialization process, since it offers people access to knowledge, information and media; on the other hand, they are involved in the daily life, facilitating the interpersonal communication. To this effect, they develop several types of interactions:

- ensure support in achieving some technical individual activities (robotics, automation) and intellectual (modelling, simulation, graphic representation, translating, text correction);
- favours a rapid communication (e-mail, electronic conferences and electronic chat);
- facilitates the individual interaction with knowledge (documents consulting, data bases consulting, theme search, videography, etc.).

The advantages offered by the informational technologies in developing knowledge, as a means of scientific communication, of improving knowledge, of developing the information and the process of producing information are based on the interactions and the cultural level of the social group which uses technology, the manner in which connections are established among the members of the group.

“The traditional pedagogical supports are not abolished but combined with the new technical supports. The technical innovation “absorbs” in a specific way the classical pedagogical instruments, harmonizing it with the new exigencies” (Cucoş, 2006: 189).

The multimedia strategies “have a great potential for disseminating information, for an efficient learning and developing of education. This potential will be achieved only in case these technologies help in applying the didactic strategies. In order to be efficient, especially in less developed countries, ICT should be combined with traditional technologies such as books, radio and should be largely applied in the teachers’ formative courses” (Semenev, 2005: 5).

The technology combines different modalities of presentation (plurisensory reception):

- combines the static with the dynamic one;
- combines the static/dynamic image with the sound;
- both (image and sound) can be combined in video recording and reproducing;
- combines the image and sound with digital photography (photography projection on the screen – bugs);
- combines the image with a text or the text with graphic elements;
- digital television.

Using didactic strategies based on multimedia in the didactic activity, we can perform teaching by combining different manners of presentation, appropriate to different learning styles.

Conclusions

A foreign language is assimilated since early ages along with the formation of the basic competences – the communication, the writing and mathematical calculus abilities.

Within the multitude of methods, procedures and techniques of instruction which develop incessantly, a permanent challenging issue is represented by the efficient,

contextual combination of individual strategies with the cooperation, group learning and independent work ones.

References

- Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București, Ed. Aramis, 2002
- Cucoș, C., *Informaticizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*, Iași, Ed. Polirom, 2006
- Cerghit, I.; Neacșu, I.; Negreț-Dobridor, I.; Pânișoară, I.O., *Prelegeri pedagogice*, Iași, Ed. Polirom, 2001
- Păun, E.; Potolea, D. (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Ed. Polirom, 2002
- Semenov, A., *Information and Communication Technologies In Schools – A Handbook for Teachers (How ICT can Create New, Open Learning Environments)*, Division of Higher Education, UNESCO disponibil la <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028e.pdf>.