

Le français face aux défis actuels. Histoire, langue et culture

**Javier Suso López &
Rodrigo López Carrillo (coord.)**

Volume II

- **Lexicologie, lexicographie et sémantique**
- **Dialectologie et sociolinguistique**
- **Traduction**
- **Méthodologie de l'enseignement du FLE**
- **Linguistique computationnelle et informatique. Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC)**

UNIVERSIDAD DE GRANADA

APFUE - GILEC

2004

Le français face aux défis actuels. Histoire, langue et culture

**Javier Suso López &
Rodrigo López Carrillo (coord.)**

Volume II

- **Lexicologie, lexicographie et sémantique**
- **Dialectologie et sociolinguistique**
- **Traduction**
- **Méthodologie de l'enseignement du FLE**
- **Linguistique computationnelle et informatique. Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC)**

UNIVERSIDAD DE GRANADA

APFUE - GILEC

2004

SOMMAIRE

Lexicologie, lexicographie et sémantique	11
Elena Baynat Monreal , <i>Universitat Jaume I</i> : Vocabulario y exotismo en los viajes por España de Gautier y Dumas: postura de los autores frente al idioma español.	13
Karine Berthelot-Guiet , <i>CELSA – Université Paris IV – Sorbonne</i> : Langue française et publicité: mouvements de lexique.	25
Manuel Bruña Cuevas , <i>Universidad de Sevilla</i> : Les dictionnaires encyclopédiques bilingues français-espagnol.	35
María Luisa Donaire , <i>Universidad de Oviedo</i> : Dinámicas concesivas y estereotipos: el caso de <i>bien que</i> y <i>quoique</i>	45
Araceli Gómez Fernández et Isabel Uzcanga Vivar , <i>Universidad de Salamanca</i> : Expresiones de la intensidad adjetival en francés y español.	55
Sonia Gómez-Jordana Ferary , <i>Universidad Complutense de Madrid</i> et <i>Casa de Velázquez</i> : Étude linguistique de quelques proverbes contraires en français.	65
Antonio González Rodríguez , <i>Universidad Europea de Madrid</i> : L’Atelier, une base de données de collocations.	75
Mari Carmen Jorge , <i>Universidad de Zaragoza</i> : El campo semántico de los objetos de decoración en <i>Le Pèlerinage de Charlemagne</i>	87
María Muñoz Romero , <i>Universidad de Sevilla</i> : <i>En tout cas</i> y <i>en todo caso</i> . ¿Equivalentes semánticos?	95
Juan Manuel Pérez Velasco , <i>Universidad de Salamanca</i> : Étude lexicologique du phénomène des faux amis français-espagnol.	107
Jacqueline Picoche , <i>Université d’Amiens</i> , et Jean-Claude Rolland , <i>Institut français de Valencia</i> : <i>Le Dictionnaire du français usuel</i> , un outil nouveau pour l’enseignement-apprentissage du français	115
Amalia Rodríguez Somolinos , <i>Universidad Complutense de Madrid</i> : <i>Mais</i> dans les dictionnaires français: de Richelet à Pierre Larousse.....	125

Mercedes Sanz Gil , <i>Universitat Jaume I</i> : Creación léxica en Lengua Francesa en el campo de las TIC.	139
Pere Solà Solé , <i>Universitat de Lleida</i> : Léxico de guerra en la prensa francesa, a propósito de la guerra de Iraq.	147
Henri Zinglé , <i>LILLA – EA 2140, Université de Nice – Sophia Antipolis</i> : Dictionnaire combinatoire des expressions françaises: perspectives théoriques et didactiques.	157
Dialectologie et sociolinguistique	161
Hilmi Alacakli , <i>Université de Marmara (Istanbul)</i> : L’avenir du français au Québec.	163
André Bénit , <i>Universidad Autónoma de Madrid</i> : A propos de quelques facteurs d’expansion linguistique: la langue française au XXI ^e siècle.....	169
Nathalie Bléser Potelle , <i>Universidad de Granada</i> : Le wallon: langue moribonde ou vivier de créativité?	179
Jaromír Kadlec , <i>Université Palacký d’Olomouc (République Tchèque)</i> : À propos de la norme linguistique du français québécois.....	189
Evangelos Kourdis , <i>Université de Thessalonique (Grèce)</i> : Stéréotypes du F.L.E dans l’Education Hellénique Technique Secondaire.	195
Traduction	207
Gemma Andújar Moreno , <i>Universitat Pompeu Fabra</i> : Algunos usos anafóricos del pronombre TEL: construcción de sentido y traducción.....	209
Natalia Arregui , <i>Universidad de Granada</i> : La traducción de las referencias culturales.	221
M^a del Pilar Blanco García , <i>Universidad Complutense de Madrid</i> : Procesos mentales y procedimientos traductológicos de la de la autotraducción.	231
Nicolás Campos Plaza et Natalia Campos Martín , <i>Universidad de Castilla–La Mancha</i> : Lingüística y traducción: un saber compartido.....	243
Montserrat Cunillera Domènech , <i>Facultat de Traducció i Interpretació, Universitat Pompeu Fabra</i> : La traducción de la puntuación en <i>La Vie devant soi</i>	251
Paloma Gracia Alonso , <i>Universidad de Granada</i> : Menolipo o Meleagro, ¿fratricidas? A propósito de un episodio de la segunda parte de la <i>General estoria</i> y de su fuente en la <i>Histoire ancienne jusqu’à César</i>	
María José Hernández Guerrero , <i>Universidad de Málaga</i> : La traducción de los titulares periodísticos.....	271
Guilhermina Jorge , <i>Faculté des Lettres de Lisbonne</i> : La langue de la traduction: les «prosodies» de Mia Couto.	283
Claudine Lécrivain , <i>Universidad de Cádiz</i> : Une lecture des couleurs: le regard du traducteur.	295
Pedro Mogorrón Huerta , <i>Universidad de Alicante</i> : Les locutions verbales françaises à travers la francophonie.	307

Fernando Navarro Domínguez , <i>Universidad de Alicante</i> : Traducir la concesión. Tres tipos de concesión y diferentes recorridos: el conector «aunque».	321
Maribel Peñalver Vicea , <i>Universidad de Alicante</i> : La castration linguistique dans la traduction: le (dé)voilement de la lettre dans l'écriture d'Hélène Cixous.	331
José Pérez Canales , <i>Universitat de València</i> : La modalidad epistémica en los ensayos sociológicos.	341
Julia Pinilla Martínez , <i>Universitat de València</i> : H.L. Duhamel du Monceau (1700-1782), el <i>Arte de Cerero</i> : las notas a pie de página del traductor M. Gerónimo Suárez Núñez (contenidos y funciones).	355
Maryse Privat , <i>Universidad de La Laguna</i> : Les proverbes féminins dans un recueil de proverbes espagnol-français.	367
Albert Ribas Pujol , <i>Universitat Pompeu Fabra y Université de Genève</i> : Traducir la <i>langue de bois</i> .	377
Norma Ribelles Hellín , <i>C.U. ESTEMA-U. Miguel Hernández</i> : Análisis de los aspectos sintácticos en las traducciones al español de las obras de Patrick Modiano.	387
Elena Romero Alfaro et Pilar González Rodríguez , <i>Universidad de Cádiz</i> : Estudio de traducciones de los colores rojo, rosa, morado y rouge, rose, violet, en obras narrativas francesas y españolas.	401
M^a Clara Romero Pérez , <i>Universidad de Granada</i> : <i>Histoire du soldat</i> de Charles-Ferdinand Ramuz, sur une musique d'Igor Stravinsky, adaptée par Rafael Alberti: un prodige d'adaptation théâtrale.	413
Elena Sánchez Trigo , <i>Universidade de Vigo</i> : Traducción de textos médicos: elaboración de un corpus electrónico-francés español.	425
Georgette Stefani-Meyer , <i>Universität des Saarlandes, Allemagne</i> : Hypertexte et traduction.	439
Miguel Tolosa Igualada , <i>Universidad de Alicante</i> : La traducibilidad de las locuciones somáticas: ¿un afán utópico?	445
Arlette Véglia Andréa , <i>Universidad Autónoma de Madrid</i> : Étude lexicale du genre «décision de justice» dans le domaine pénal: l'arrêt de Cour d'appel.	461
Marta Villacampa Bueno , <i>ETI, Université de Genève</i> : Ritmo y sentido: la traducción del ritmo en el relato «Rotterdam» de Blaise Cendrars.	470
Lioudmila Zamorchtchikova , <i>Université d'Etat Yakoute (Russie)</i> : Concept de la culture yakoute: interprétation et traduction vers le français.	483
Méthodologie de l'enseignement du FLE	489
Francine Arroyo et Cristina Avelino , <i>Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa</i> : Du Cadre européen commun de référence aux programmes de français, langue étrangère. Le cas du Portugal.	491
Sophie Aubin , <i>Institut français de València</i> : Histoire de l'enseignement de la «prononciation»: de la phonétique appliquée vers une didactique musicale.	503
Rachida Bouali , <i>Université Mohammed I^{er}, Oujda-Maroc</i> : Incorrections de la communication écrite et apprentissage du français chez les apprenants marocains (cas de la 3 ^e A.S.).	513

Maria Dolors Cañada , <i>Universitat Pompeu Fabra</i> : Voix passive et fait divers, exemple d'unité didactique.	513
Christina Dechamps , <i>Universidade Nova de Lisboa</i> : Enseignement / apprentissage d'une langue de spécialité à un public allophone: quelques réflexions.	535
Virginia Fernández González , <i>I.E.S. Cabo Ortegal (Cariño)</i> : L'enseignement publicitaire.	547
Denise Fischer Hubert , <i>Universidad Rovira i Virgili (Tarragona)</i> : L'actualité historique véhiculée dans les manuels de français du XIX ^e et du début du XX ^e siècle: reflets de la Révolution française, de la Guerre d'Indépendance et de l'épopée napoléonienne.	557
Daniel Gallego Hernández , <i>Universidad de Alicante</i> : Enseñanza del francés a futuros traductores. Memorias de un estudiante de traducción..	567
María Elena Jiménez Domingo , <i>Universitat de València</i> : El tratamiento del artículo en la gramática española del abad Jean de Vayrac (1664-1734)..	479
Fanny Kalliou , <i>Université de Rouen (France)</i> : L'enseignement du jeu de rôle dans la classe de française langue étrangère.	591
Sophie Laval , <i>Université de Grenade</i> : L'enseignement du Français Langue Etrangère face au «Cadre européen commun de référence pour les langues»..	599
Albane Luec , <i>Escola Oficial d'Idiomes de Manacor</i> ; Joan Solanich Pie , <i>Escola Oficial d'Idiomes de Figueres</i> : L'enseignement du français en Espagne aux alentours du XIX ^e siècle: structure et phonétique.	609
María Josefa Marcos García , <i>Universidad de Salamanca</i> : La phonétique dans la classe de FLE.	619
Mercedes Montoro Araque , <i>Université de Grenade</i> et Juan Jiménez Fernández , <i>Université de Grenade (CLM)</i> : Lire la bd aujourd'hui: aspects iconiques, linguistiques, symboliques à l'usage de l'enseignant de FLE.	629
Sofía Morales Gálvez , <i>I.E.S. Hiponova (Granada)</i> : Vers une définition de la compétence socio-culturelle.	643
Félix Núñez París , <i>Universidad SEK (Segovia)</i> : De la programación a la unidad didáctica. El francés para fines específicos.....	653
Simona Ruggia , <i>Université de Nice Sophia-Antipolis</i> : La linguistique au service de la didactique: le connecteur polyvalent «enfin» et ses correspondants italiens.	663
Gaétan de Saint Moulin , <i>Université de Lisbonne</i> : Pour un moment comparatif en classe de langue étrangère. Application aux complétives infinitives en français et en portugais.	679
Pedro San Ginés Aguilar , <i>Universidad de Granada</i> : L'apprentissage du français: «tout est bon».	691
Gema Sanz Espinar , <i>Universidad Autónoma de Madrid</i> : Français des sciences humaines / Francés para humanidades.	701
Patricia Scarampi , <i>Universidad Europea de Madrid</i> : Apprentissage ludique du F.L.E. à travers la chanson française.	709
Daniela Ventura , <i>Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</i> : Comment relever le défi des médias en cours de langue? Analyse argumentative d'une annonce publicitaire télévisée à des fins didactiques.....	717

Jacky Verrier , <i>Universidad Rovira i Virgil (Tarragona)</i> et Xavier Burrial , <i>Universidad de Lleida</i> : Les adjectifs possessifs en didactique du FLE. Des formes aux effets	727
Carlota Vicens Pujol et Gabriel Jordà Lliteras , <i>Universitat de les Illes Balears</i> : L'enseignement du français en Espagne aux alentours du XIX ^e siècle: grammaire et pragmatique.	739
M^a Elena de la Viña Molleda , <i>IES Reyes de España (Linares)</i> : Le texte littéraire comme support didactique dans les manuels d'enseignement du français en Espagne jusqu'au XX ^e siècle: son traitement dans le <i>Robertson español</i> de Joaquín Mendizábal.	747
Linguistique computationnelle et informatique. Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC)	757
Caterina Calafat , <i>Universitat de les Illes Balears</i> : Un exemple de l'utilisation pédagogique d'Internet: <i>Boycottez leurs fromages gluants</i>	759
Françoise Thérèse Olmo Cazevielle , <i>Universidad Politécnica de Valencia</i> : Intégration des nouvelles stratégies d'enseignement dans un cours de français sur la production avicole.	767
Mario Tomé , <i>Universidad de León</i> : Les ressources internet pour la phonétique du français langue étrangère.	775
Carmen Vera Pérez , <i>Escuela Oficial de Idiomas de Hellín (Albacete)</i> : Une approche du cinéma en classe de FLE en utilisant les TIC.	787

**Lexicologie, lexicographie
et sémantique**

VOCABULARIO Y EXOTISMO EN LOS VIAJES POR ESPAÑA DE GAUTIER Y DUMAS: POSTURA DE LOS AUTORES FRENTE AL IDIOMA ESPAÑOL

Elena Baynat Monreal

Universitat Jaume I (Castellón)

Siendo como es el exotismo un componente primordial en los relatos de viajes, el vocabulario es clave para producir esta impresión. Gautier y Dumas, introducen en sus relatos de viaje por España¹ vocablos españoles —mejor o peor escritos y traducidos— que adornan el texto y ayudan a hacer sentir al lector que conoce, además del país, su lengua.

Creemos pues pertinente un estudio detallado del vocabulario utilizado en ambos relatos.

Palabras españolas

Nombres comunes

En cuanto a los substantivos, tanto Dumas como Gautier utilizan nombres comunes en castellano a veces traducidos por su correspondiente vocablo en francés y otras simplemente insertando la palabra castellana en la frase francesa.

En Gautier la traducción de estas palabras es menos frecuente, este autor acaba su viaje hablando un poco de español o por lo menos haciéndose entender y defendiéndose:

[...] à l'aide de mon dictionnaire diamant je parvins à soutenir une conversation fort passable pour un étranger. (Gautier, 1981: 225)

¹Estos relatos de viaje son: el *Voyage en Espagne* de Théophile Gautier y *De Paris à Cadix*, de Alexandre Dumas (cf. Bibliografía); dos textos fundamentales en la literatura de viajes por España. Cada uno en su estilo —poético o teatral— ambos relatos influyeron decisivamente en la evolución del género y en la imagen de España en Francia durante el siglo XIX.

Este escritor supone que el conocimiento lingüístico español del público al que va dirigido el texto es mayor que lo que piensa Dumas del suyo y la equivalencia directa aparece en menos ocasiones. Cuando utiliza esta última se trata de palabras que Gautier considera fundamentales para la comprensión de su texto -sobre todo vocablos que se refieren a la gastronomía y a las corridas de toros- y que traduce al lado, a menudo, entre paréntesis:

- leur longue pièce d'étoffe (capa de muestra). (Gautier, 1981: 103)
- picador sobresaliente (remplaçant). (Gautier, 1981: 109)
- cependant l'on a vu des taureaux de muchas piernas (de beaucoup de jambes), comme on les appelle. (Gautier, 1981: 109)
- quelques azucarillos (bâtons de sucre caramélé et poreux). (Gautier, 1981: 133)
- los asientos de sombra (places à l'ombre). (Gautier, 1981: 337)
- cheveux d'ange (cabello de angel). (Gautier, 1981: 142)

Otro modo de traducción utilizado por Gautier es el de eliminar los paréntesis y colocar la palabra equivalente, separada por una coma o unida por coordinación:

- et de l'eau-de-vie, aguardiente. (Gautier, 1981: 51)
- La course se nomme media corrida, demi-course. (Gautier, 1981: 105)
- [...] d'un aguador ou d'un vendeur d'eau. (Gautier, 1981: 327)

En otras ocasiones lo que hace este escritor es traducir frases enteras a su idioma, siguiendo las dos técnicas anteriores (el paréntesis y la traducción directa):

- Fuego al alcalde! Perros al alcalde (le feu et les chiens à l'acalde). (Gautier, 1981: 122)
- la plupart portent des devises comme celle-ci: "soy de uno solo" (Je n'appartiens qu'à un seul), ou "Cuando esta vibora pica, no hay remedio en la botica" (quand cette vipère pique, il n'y a pas de remède à la pharmacie)". (Gautier, 1981: 241)

O incluso poesías completas:

Darro tiene prometido	Le Darro a promis
El casarse con Genil	De se marier avec le Genil
Y ha de llevar en dote	Et il veut apporter en dot
Plaza-Nueva y Zacatin.	Place-Neuve et le Zacatin.

(Gautier, 1981: 257).

Dumas, por su parte, aunque se defiende, domina menos la lengua española, no dudando en reconocerlo:

- Mon espagnol à moi est si loin d'être irréprochable, que je ne le hasarde qu'avec une extrême circonspection. (Dumas, 1989: 385)
- Tout ceci était dit en espagnol, idiome que nous comprenions à grand'peine. (Dumas, 1989: 230)

El aventurero —Dumas— supone que su público tiene también peor conocimiento del idioma que el poeta —Gautier— o que, simplemente, posee una menor imaginación para deducir, a partir del contexto, el sentido de las palabras no traducidas; por ello abusa de la traducción. Sin embargo, quizá para Gautier la comprensión de ciertos términos fuese secundaria, a la hora de escribir su relato, frente al atractivo exótico que la aparición de éstos podía aportar al texto. El caso es que Gautier traduce menos del castellano al francés

que Dumas y, como hemos observado en los ejemplos, si lo hace, utiliza frecuentemente un paréntesis; sin embargo, la traducción de las palabras *españolas* aparecida en *De Paris à Cadix* se realizan directamente, sin el citado paréntesis. Y escribimos *españolas* en cursiva porque, a causa del mayor desconocimiento de Dumas de nuestro idioma -para eso tenía a un compañero de viaje (Desbarolles) que hacía la función de traductor- y de la fuerte influencia del idioma italiano, los vocablos escritos en nuestra lengua aparecen incorrectamente escritos² en repetidas ocasiones.

Citaremos algunos ejemplos del relato de Dumas de palabras traducidas por el propio autor —algunas mejor que otras— al francés:

-Amo veut dire maître, directeur, propriétaire. (Dumas, 1989: 109)

-cette cloison qui s'appelle l'olive est [...] cela s'appelle tomar el olivo, c'est à dire prendre l'olive. (Dumas, 1989: 77)

-[...] lorsqu'on lui disait qu'elle était très salée, salada [...]. (Dumas, 1989: 401)

La influencia italiana se hace sentir, en ocasiones, en estas traducciones de lo que Dumas considera idioma castellano, que es más bien una mezcla entre castellano, francés e italiano:

Nous sommes des gens de paix, gente de pace. (Dumas, 1989: 163)

También podemos encontrar en el texto de Dumas, como en el de Gautier, frases o expresiones enteras con su traducción correspondiente:

-nada señores, nada! [...] ce qui voulait dire: Rien autre chose, messieurs, absolument rien. (Dumas, 1989: 314)

-Ils vont pelar la pava, c'est-à-dire plumer la dinde [...]. (Dumas, 1989: 314)

Sin embargo la constante, sobretudo en el viaje de Gautier, es de utilizar la palabra castellana insertándola en la frase francesa. A veces —principalmente si se trata de objetos desconocidos en Francia— se explica al lado el significado no con la traducción sino con la definición, tal un diccionario:

-et pour chaussures des alpargatas, sandales attachées par des cordelettes. (Gautier, 1981: 45)

-la jarra où rafraîchit l'eau que je dois boire: c'est un pot de terre qui vaut douze cuartos, c'est-à-dire six à sept sous de France environ. (Gautier, 1981: 144)

-les plaisanteries nationales qu'on appelle saynètes. (Dumas, 1989: 385)

Pero en la mayoría de ocasiones el lector de la época podía suponer por el contexto o por su propio conocimiento el significado de gran parte de este vocabulario nuevo. Si esto no era así, no importaba porque estos adornos de la escritura tenían como función principal la de atraer la curiosidad del lector por lo desconocido y saciar su sed de exotismo. Como resultado podemos encontrar frases, en los dos autores, escritas en una especie de *francespañol*:

²Más o menos, dependiendo de las versiones. En la edición que estamos utilizando de referencia de Editions Bourin la grafía está, en algunos casos, corregida pero en otra edición consultada más antigua, que es una recopilación de varios relatos de viajes de Dumas (la de A. le Vasseur et Cie) -ref. bibliografía- las palabras escritas en castellano presentan numerosas faltas de ortografía: la “ñ” se sustituye por la “n” o por la “gn”, la “s” por la “c” o por la “z”, la “z” por la “ss”, la “c” por la “ch”, la “u” por el diptongo “ou”, los acentos no existen..., el afrancesamiento del español es constante.

- notre personnel s'augmenta d'un zagal et de deux escopeteros ornés de leur trabuco. (Gautier, 1981: 43)
- un calesín contient ordinairement une manola et son amie, avec son manolo, sans préjudice d'une grappe de muchachos pendue à l'arrière-train. (Gautier, 1981: 107)
- sans rencontrer la moindre guerrilla, le moindre ladron, le moindre ratero. (Dumas, 1989: 47)
- chacune de ces dames a un novio qui plume la dinde. (Dumas, 1989: 384)

Y, como hemos dicho, con frecuencia, Dumas no sabe distinguir entre el castellano y el italiano, y confundiéndolos toma uno por otro:

- le premier était le mosso, le second le sommelier, le troisième le camerier. (Dumas, 1989: 163)
- m'écraiai-je: cocoméri! cocoméri! (Dumas, 1989: 303)

Para terminar con los nombres comunes no podemos olvidar la fiesta española, representada por los bailes y canciones populares, donde Gautier no deja de encontrar el encanto de las deseadas reminiscencias árabes y cuyos títulos en español alegran y entonan los textos: cachucha, fandango, jaleo...

Nombres propios

Después de observar los nombres comunes castellanos aparecidos en los relatos nos centraremos en los propios que, por su frecuencia y grafía, son fundamentales para el exotismo buscado. Habría que distinguir entre sustantivos que designen lugares y los que se refieran a personas. Los primeros son inevitables en todo relato de viajes donde el itinerario es el hilo conductor; lo que interesa estudiar no es pues únicamente su frecuencia sino, principalmente, su grafía y el idioma utilizado.

Lugares

La tendencia de Gautier es de traducir, si es posible, los nombres de ciudades principales y lugares importantes al francés: *La Vieille Castille* (Gautier, 1981: 59), *l'Escurial* (idem, p. 165), *Tolède*, *Grenade*, *Séville* (p. 38), *Écija*, *Cordoue* (p. 357), *Cadix* (p. 413). En este autor es de resaltar el interés por nombrar también todos los pueblos y aldeas del trayecto, hasta los más insignificantes, y, al igual que las calles, son escritos en perfecto castellano. Nuestro viajero insiste sobretodo en aquellas vías en las que estaban situadas los hoteles o fondas que les sirvieron de alojamiento, o las que marcan el itinerario para dirigirse a algún lugar o monumento de interés turístico. En su afán por no dejar escapar ni un detalle el nombre de estos hospedajes o su situación son una constante; citemos dos ejemplos:

- nous allâmes nous installer tout près de la calle de Alcalá et du Prado, calle del Caballero de Gracia, dans la fonda de la Amistad. (Gautier, 1981: 105)
- nous allâmes nous loger dans la calle de San Francisco. (Gautier, 1981: 413)

En cuanto a los accidentes geográficos, si puede, Gautier los traduce igualmente: *Le taje* (Gautier, 1981: 229), *Puerto de los Perros* (passage des chiens) (Gautier, 1981: 243).

También los monumentos son traducidos o escritos directamente en francés por el minucioso descriptor:

-les Tours Vermeilles, ainsi nommées à cause de leur couleur (Torres Bermejas). (Gautier, 1981: 256)

-une grande cour désignée indifféremment sous le nom de Patio de los Arrayanes (cour des Myrthes), de l'Alberca (du Réservoir), ou du Mexuar, mot arabe qui signifie bien des femmes. (Gautier, 1981: 276)

-la salle des deux soeurs [...] la salle des Abencérages. (Gautier, 1981: 284)

Por su parte Dumas, al igual que sus compañeros viajeros, salpica su relato de los nombres propios que designan los lugares del itinerario, pero con menos detalle que Gautier, omitiendo las localidades secundarias de paso obligado y citando únicamente las principales que le interesan como escenarios que rodeen sus *escenas* teatrales³. Siguiendo el ejemplo de Gautier, Dumas traduce las principales ciudades, siempre que se pueda, al francés. Por su falta de interés por el entorno, los accidentes geográficos son, en la mayoría de ocasiones, omitidos; únicamente ciertos puntos de referencia o algunos paisajes descritos con más detalle ocupan algún puesto importante en el relato:

-sur son lit de cailloux sonores roule le Xenil. (Dumas, 1989: 195)

-Puerto Lápice est un col assez pittoresque situé. (Dumas, 1989: 178)

En cuanto a los monumentos ya hemos señalado que el autor de *De Paris à Cadix* recurre a otras fuentes para la descripción de éstos; entre otros, al viaje de Gautier, del que, como es sabido, *toma prestadas* palabras, frases o incluso descripciones enteras, cambiando únicamente algún sustantivo, adjetivo o verbo por un sinónimo o copiándolas tal como aparecen en el texto original. Los objetos de arte o monumentos nombrados coinciden, pues, con los que aparecen en el *Voyage en Espagne* de Gautier, ocupando un lugar secundario en el relato de Dumas y no presentando ninguna grafía o traducción diferente a su fuente de inspiración o digna de estudio.

Personas

Por otro lado, los nombres propios de personas cumplen una función primordial para enriquecer los textos. Los dos escritores llenan sus relatos de éstos a los que encuentran un encanto especial, sea por su pronunciación, sea por la connotación que tienen para ellos por sus lecturas anteriores —Carmen, sin ir más lejos—, sea por la relación real mantenida con esas personas: ambos hicieron grandes amistades en nuestro país, y, según cuentan en sus relatos, conocieron a españoles-as que no olvidarán nunca.

³El marcado carácter teatral y aventurero de este relato de viajes lo convierte en un texto totalmente original e innovador en su género, inaugurando, incluso, un subgénero que Schopp (cf. Bibliografía) ha denominado: relato de viajes aventurero o *à la Dumas*.

Los dos escritores insisten en nombrar a las personas conocidas aquí en España, mujeres y hombres, para sacarlos del anonimato; aunque más Dumas que Gautier. En efecto, el creador de *los Mosqueteros* cita el nombre de prácticamente todos los personajes descritos, insiste en darles una identidad que les separe de la multitud; mientras que Gautier aporta el nombre de solo algunos personajes pintorescos como toreros, guías, hosteleros, bailarinas... Cuando se trata de buscar en las descripciones la esencia española, a menudo lo que le interesa al poeta son los rasgos externos que ayuden a generalizar sobre el *tipo español* y no la identidad de esa persona que se convierte, en estos casos, en algo totalmente secundario.

Nombres femeninos

Los apelativos femeninos son citados en el relato de Gautier por su carga exótica. El escritor piensa que los nombres españoles de mujer poseen un encanto especial, que son como mágicos y sensuales, que el nominativo en sí aporta multitud de connotaciones agradables a la mujer que lo luce y le hacen parecer mucho más de lo que es en realidad:

les plus beaux noms du monde: Casilda, Mathilde, Babina; les noms sont toujours charmants en Espagne: Lola, Bibiana, Pepa, Hilaria, Carmen, Cipriana servent d'étiquette aux créatures les moins poétiques qu'on puisse voir. (Gautier, 1981: 64)

Para Dumas las españolas son encantadoras y sus nombres poseen también esa magia de la que habla Gautier, aunque no nombra a muchas, privilegiando a las bailarinas andaluzas que le encandilaron con sus bailes frenéticos y *sensuales*. Los nombres que aparecen son, a menudo, diminutivos —*Carmencita, Pietra* y *Anita*—, y como tales, denotan una posible relación de confianza con el escritor.... En otras ocasiones nos encontramos con la traducción al francés de los nombres, perdiendo éstos así parte de su carga exótica: *Elvire, Inès, Rosine*. La falta de interés de Dumas por las mujeres durante su viaje, cuando todos sabemos que el amor es un factor principal en su vida, es debida a que nos encontramos, como en *Los tres Mosqueteros*, frente a un relato de aventuras donde impera la temática de la amistad y la convivencia, y esta solidaridad es una relación entre hombres dentro de la cual la mujer no tiene lugar; amistad y amor son bien diferenciados por nuestro autor. Para Dumas el mejor placer es, después del sexo, el de la mesa pero como excusa para la unión, la comunicación y la intimidad entre amigos: algo mucho más estable y distinto —para él— que la relación amorosa.

Nombres masculinos

Los nombres masculinos de ambos relatos suelen pertenecer a toreros, guías, criados, posaderos, conductores... y son simplemente nombrados, sin añadirles —como a los de las mujeres— una significación especial. En Gautier encontraremos no solo nombres, sino también apellidos y apodos: *Manuel, José, Paquino, Pablo, Juan Zapata, Pedro Hurtado, Alexandro Romero, Lanza*....

Según Gautier, incluso ellos mismos eran designados por su nombre traducido al español, circunstancia que no les desagradaba en absoluto:

Suivant l'usage espagnol, l'on nous désignait par nos noms de baptême; j'étais à Grenade dont Teófilo, mon camarade s'intitulait don Eugenio. (Gautier, 1981: 267)

Para Dumas la identificación e individualización de las personas es mucho más necesaria que para Gautier: el gran aventurero quiere dejar constancia a través de su escritura de la existencia de esas personas con nombre y apellidos que no verá probablemente nunca más pero que no quedarán así en el olvido. Esta es una característica frecuente en Dumas que intercala habitualmente aspectos autobiográficos en sus escritos y realiza sus *Memorias* con esta finalidad, la de permanecer y vivir eternamente a través de la literatura, la de vencer a la muerte gracias a la escritura. Así encontramos en el relato nombres masculinos, diminutivos y apodos, en ocasiones italianizados, tales como: *Calisto Burgos, Manoel (plural Manoeli), Pepito, Pepino; Juan, Alonzo,...*

Incluso los animales, asnos, caballos o perros que aparecen en los dos relatos llevan nombre español y son citados para completar esta amplia lista de vocabulario exótico:

-Siete aguas était le nom du chien. (Gautier, 1981: 364)

-Arre! Pandeigo! Arre! Gaillard! [...] Arre! pajarito! [...] Arre! Redondo! [...] Arre! Acca! (Gautier, 1981: 253)

La fiesta de los toros ocupa un puesto privilegiado en los dos viajes y, como consecuencia de ello, los nombres de toreros abundan igualmente: *Montès, Sevilla, Antonio Rodriguez, Lucas, Romero, Cucharès...*

También podemos leer, a lo largo de los dos relatos de viajes, numerosas citas a escritores españoles y a sus obras. El autor más conocido por los viajeros y público franceses, así como de los propios españoles es, sin duda, Cervantes. Gautier es un ferviente admirador del caballero de la triste figura, personaje que cita frecuentemente para añadir a su viaje, al igual que Dumas, este toque exótico y didáctico:

-Les hôtelleries n'ont pas été sensiblement améliorées depuis don Quichotte. (Gautier, 1981: 182)

-on ne peut faire un pas en Espagne sans trouver le souvenir de don Quichotte tant l'ouvrage de Cervantès est profondément National. (Gautier, 1981: 244)

En el relato de Dumas el nombre del admirado Cervantes y las referencias a su obra abundan igualmente. El título de la obra es también traducido al francés:

-la langue de Cervantes. (Dumas, 1989: 33)

-Il va sans dire que nous visitâmes la cour où le digne paladin fit sa veillée des armes, et tout en faisant sa veillée, cassa la tête au muletier qui venait chercher au puits de l'eau pour abreuver ses chevaux. (Dumas, 1989: 178)

-Quand vous aurez vu les ânes espagnols, madame, vous comprendrez le fanatisme de Sancho pour son âne. Déjà du temps de Cervantes, comme tous grands génies [...] l'a réhabilité. (Dumas, 1989: 297)

Nuestro viajero, que demuestra poseer un buen conocimiento del Quijote, se cuestiona incluso sobre la posible existencia real del personaje de Cervantes, comparándolo con sus propias creaciones:

croyez-vous donc à l'existence de don Quichotte [...] Eh! qui sait madame [...] Cervantes a peut-être connu don Quichotte, comme j'ai connu, moi, Antony et Monte-Cristo. (Dumas, 1989: 179)

Siguiendo con la literatura española, la alusiones al Cid Campeador, cuya leyenda conocen también los dos escritores —gracias a sus lecturas— son igualmente frecuentes; citemos solo algunos de los numerosos ejemplos:

-nous entrions dans la patrie du Cid (Dumas, 1989: 42)

-un gitano eût fait galoper Rossinante et caracoler le grison de Sancho (Gautier, 1981: 295)

Otros nombres de la literatura española de los dos relatos, pero principalmente del de Gautier, vienen a completar esta lista de palabras con carga pintoresca: *Lope de Vega*, *Zorrilla*, *Calderón*, *Tirso*, *Rojas*, *Moratin*, *los romances...* pero en menos cantidad y con menos detalles que *el Quijote* y *el Cid*. Esto es debido a que estos dos últimos personajes van unidos al itinerario: nuestros viajeros no pueden ignorar la historia del *Cid* al pasar por Burgos ni la del personaje de *Cervantes* al entrar en la venta donde se hospedó o al pasar por las tierras por donde transcurrieron sus aventuras. El impacto de estas dos historias o leyendas —que los dos escritores conocían ya antes de venir a España a través de la literatura— hace que sigan recordándolas y citándolas durante el resto del relato.

Y para completar este continuo baño de exotismo de los nombres propios españoles no debemos olvidar, aparte de los de los escritores, a los de otros artistas españoles, principalmente los pintores. Estos últimos eran conocidos ya por los viajeros antes de visitar nuestro país: la mayoría de ellos había visitado la exposición de la Galería Española del Louvre y muchos de sus nombres les resultaban familiares. Aparte, añadiremos la innata vocación de pintor de Gautier que viaja siempre con él.

Los escultores y los arquitectos también son nombrados por los escritores, sobretodo por Gautier; en su avidez por conocer e investigar esa España diferente donde las catedrales góticas, las sinagogas y las mezquitas aparecían sin cesar a lo largo de todo el recorrido.

Para el poeta hay cuatro maestros que encarnan los cuatro caracteres fundamentales de los españoles: *Ribera* —que representa la España cruel—, *Zurbarán* —la España ascética—, *Murillo* —la España pura y devota— y *Velázquez* —que muestra lo feudal y caballeresco—. Aparte de estos nombres cita igualmente al *Greco* —que le sorprendió produciéndole una cierta desazón— y a *Goya* —el pintor nacional por excelencia, al que dedica un estudio que ocupa varias páginas⁴—. Pero muchos otros pintores son igualmente nombrados por un *escritor-pintor* que gozaba disertando ante los cuadros: *Tristán*, *Juan*

⁴Gautier se centra en Los Caprichos y en la Tauromaquia, observando su lado irreal y fantástico pero intuyendo también que Goya no es solo caricatura, que es un genio de la pintura. Parece ser que la interpretación de Baudelaire se vio facilitada por estas páginas de Gautier que utilizó, con toda probabilidad como punto de partida para definir en que consiste la caricatura en los grabados de Goya.

del Castillo, Valdés Leal... El vocabulario utilizado por el viajero para hablar de los lienzos no es técnico sino que versa principalmente sobre los motivos, es como si Gautier recrease el contenido de las telas, como si les diese vida.

En cuanto a la arquitectura, el poeta ofrece una visión más limitada y parcial, llegando incluso, en ocasiones, a ver lo árabe incluso donde no lo hay. El pintoresquismo de las ciudades españolas radica principalmente, según nuestro escritor, en la presencia de lo gótico y de lo árabe. Ya desde Burgos sufre un desengaño en cuanto a estos aspectos, hecho que no le impide describir con minuciosidad catedrales y monumentos: *la Catedral de Burgos, la de Toledo, la de Sevilla, el Palacio de Francisco de los Cobos de Valladolid, el Alcázar de Toledo; la Catedral renacentista de Jaén, el Palacio de Carlos V en Granada, El Escorial, Palacio del Buen Retiro, la Cartuja de Granada...*

El arte árabe propiamente dicho está representado en el *Voyage en Espagne* por la Mezquita de Córdoba, que Gautier califica de colosal en cuanto a las dimensiones, y la Alhambra de Granada, que el viajero describe con escrupulosa exactitud y que, a pesar de decepcionarle un poco a causa de sus prejuicios —Gautier está influenciado por sus lecturas, sobre todo, *Les Aventures du Dernier Abencérage* (1826) de Chateaubriand— le hace sentirse en pleno Oriente, cuatro o cinco siglos atrás. Estos nombres poseen para el autor y los lectores de la época una gran carga exótica, solo de verlos escritos o pronunciarlos. En el viaje aparecen también otros monumentos árabes como son la Torre del Oro y la Giralda de Sevilla. Esta búsqueda incesante de orientalismo de Gautier en todos los monumentos tendrá eco en viajeros posteriores entre los que se encuentra Dumas.

Dumas, por su parte, utiliza el arte español únicamente para decorar sus escenas y los nombres de pintores, cuadros, catedrales y monumentos —cuya descripción es, como hemos comentado, la mayoría de veces prestada— ayudan a orientalizar el texto, aportan ese punto de exotismo necesario. Habiendo recorrido varias veces Italia, Dumas cruza España sin detenerse en describir con detalle sus maravillas artísticas, prefiere remitirnos a aquellos que han hablado de ellos mejor de lo que él podría hacerlo. Su sinceridad es arrasadora: ¿Para qué perder tiempo en un trabajo ya realizado? lo importante es saber servirse de él y utilizar los elementos necesarios para ambientar y crear un decorado exótico propicio a la aventura. Y para esta tarea lo mejor es la simple citación esporádica de algunos pintores como Goya, Murillo, Velazquez, Zurbarán o Valdés Leal, pero sin detenerse en ellos. También cita el Escorial o Catedrales como la de Burgos o de Granada. Pero, como ya hemos dicho, el escritor no se esfuerza por presentar al lector lo que ve, se trata de una simple excusa, una mera apariencia que esconde y sirve de excusa para otro contenido: una historia, un relato de aventuras, una pieza de teatro...

Arabismos

De una manera u otra el orientalismo es lo que se busca y esto no se consigue únicamente con palabras españolas o supuestamente españolas: las reminiscencias árabes en el vocabulario utilizado por nuestros autores son fundamentales y frecuentes.

El Oriente es el gran protagonista, ya en Irún se buscan todos los indicios de exotismo, representados principalmente por esa influencia árabe tan presente en España pero que a menudo es exagerada por los autores, e incluso imaginada donde no la hay. Sin embargo, nadie se sentirá defraudado por lo moro, siendo la Alhambra el punto culminante de esta incesante búsqueda de orientalismo; el método utilizado para que el texto proyecte esta imagen exótica buscada es pues —como hemos comentado—la de inundarlo de vocablos árabes.

Nombres de lugares

Los nombres de lugares con reminiscencias árabes poseen -solo por nombrarlos- un contenido exótico y oriental indiscutible para los lectores de la época; la Alhambra, cuyo nombre solo despierta la imaginación, supone el éxtasis de esta búsqueda de color local, es decir de reminiscencias árabes. Otros vocablos de origen árabe dispersados por los relatos ayudan, sin embargo, a producir este sentimiento de lejanía y de evasión buscada. El lector se siente viajar no solo en el espacio sino también en el tiempo sólo al leer los nombres que más carga exótica desprenden: Boabdil, Zoréide, Ali-Baba, les Califes, le Maure Gazul, le Zacatin, Yusef Abul Hagiag, Tarfé, Mahomad, Abenceraje, le Mihrab, Hispalis, l'Alcazar, Ghiblaltâh....

Nombres comunes

También encontramos en los dos relatos nombres comunes en árabe o provenientes de este idioma que encantan a nuestros viajeros —alcazarras, mexuar (bain des femmes), norias, algibes, arrayanes, alpargatas, albornoz, jarra— y, para colmo de orientalismo, frases enteras:

l'Oued el kebir, c'est à dire la grande rivière (Dumas, 1989: 421)

Postura de los dos autores frente al idioma español

Como hemos visto los sustantivos —en castellano o árabe— por su grafía, traducción y frecuencia son necesarios para aportar ese toque oriental demandado por el público. Los adjetivos, adverbios y verbos son menos traducidos; esto último supondría un mayor dominio de nuestra lengua por parte de nuestros escritores que no les es necesaria y que les era además imposible; con los nombres y algunas frases aprendidas poseen suficiente material para saciar la sed de pintoresquismo de sus lectores.

Los dos escritores reconocen la gran riqueza de la lengua castellana pero, como ya hemos dicho, Gautier puso más interés en aprenderla que su compañero encontrándose, como consecuencia, con un mayor número de dificultades, como la pronunciación de ciertos sonidos (como la jota) o con la imposibilidad, en ciertas ocasiones, de la traducción al francés:

ojeer manque à notre vocabulaire (Gautier, 1981: 389)

Gautier querría enseñar a sus lectores algo sobre la lengua española, compartir con él su aprendizaje, por ello en su texto aparecen también algunas normas de pronunciación del español para un francés: “et lui jette en passant le mot agur qui se prononce agour” (Gautier, Th, 1981: 129).

O explicaciones del vocabulario básico:

l'on prend congé des maîtres de la maison en disant à la femme: “A los pies de Ud”; au mari: “Beso a Ud. la mano”, à quoi on vous répond. “Buenas noches” et “beso a Ud. la suya”, et sur le pas de la porte, pour dernier adieu, un: “Hasta mañana”.

Suponemos, ante el error de esta última cita, que cuando escribió el relato nuestro escritor lo hizo a tal velocidad que debió barajar sin darse cuenta los papeles de los personajes y sus textos...

Como los dos viajeros admiten en su relato, la utilización del diccionario les resultó necesaria y, a base de oír e intentar hablar, los dos consiguieron conocer en mayor o menor profundidad nuestra lengua, pero como extranjeros que son, saben que no llegarían nunca a dominarla sin vivir en el país:

autant qu'un étranger peut juger du style d'une langue qu'il ne sait jamais dans toutes ses finesses [...]. (Gautier, 1981: 347).

También habría que decir, en defensa de Dumas, que Gautier pasó más tiempo que él en nuestro país y que al ir acompañado de una sola persona se vio obligado a hacerse entender y a practicar el español en más ocasiones. Pues —como todos sabemos— no hay peor manera de aprender un idioma que viajar al país acompañado de los suyos como hace Dumas; se puede perfectamente pasar meses allí hablando solo el propio idioma, sobretodo si se encuentra, de paso, a otros compatriotas y si, además, alguno de los compañeros de viaje (en este caso Desbarolles) domina mejor la lengua en cuestión.

En definitiva, exotismo y vocabulario van unidos y los relatos de viajes se sirven de vocablos de otros idiomas para enriquecerse y poder ofrecer el pintoresquismo necesario. En los relatos de viaje por España de Gautier y Dumas, como hemos podido observar, aparece una gran cantidad de palabras españolas y árabes que contribuyen al distanciamiento, a la orientalización, a la evasión en el tiempo y en el espacio; ingredientes necesarios a toda obra perteneciente al rico y complejo género de la literatura de viajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANTERA, J., (1993). “Del Voyage en Espagne de Teófilo Gautier al De Paris à Cadix de Alejandro Dumas” in *Revista de Filología Francesa*, 3, Univ. Complutense de Madrid, pp. 75-95.

CHATEAUBRIAND, F (1826). *Les Aventures du dernier Abencérage*, Paris, Corps 16.

DUMAS, A. (1989). *De Paris à Cadix*, Paris, François Bourin.

— (1847). *Impressions de voyage*, Paris, A. Le Vasseur et Cie.

— (1889). *Mes mémoires*, Paris, Robert Laffont.

FAUCHEREAU, S., (1972). *Théophile Gautier*, Paris, Lettres Nouvelles.

GAUTIER, Th. (1981). *Voyage en Espagne*, Paris, Gallimard.

SCHOPP, C. (1985). *Alexandre Dumas, le génie de la vie*, Paris, Mazarine.

MÉRIMÉE, P., (1985). *Carmen*, Paris, Gallimard.

LANGUE FRANÇAISE ET PUBLICITÉ: MOUVEMENTS DE LEXIQUE

Karine Berthelot-Guiet

CELSA – Université Paris IV – Sorbonne

La publicité est communément décrite comme un lieu d'appauvrissement de la langue, nous souhaitons montrer qu'elle est également un lieu de création et de circulation linguistiques. Elle connaît, en effet, au quotidien de multiples échanges: des termes y sont créés, des noms de marque y apparaissent et des usages sociolectaux s'y présentent. Le lexique y entre dans une certaine ébullition qui fait du message publicitaire une ressource et un passage. La publicité se construit donc comme le lieu d'une possible communauté linguistique; celle-ci de médiatisée, devient média et médiatrice. Nous présenterons quelques unes de ces circulations entre le discours publicitaire et le français contemporain. Les messages publicitaires, prédisposés à la néologie sous toutes ses formes, expérimentent de nouvelles façons de dire, les exposent et les proposent aux locuteurs français contemporains comme à ceux qui en font l'apprentissage.

Publicité et langue française: croyances communes

La publicité fait l'objet en France, comme sans doute dans d'autre pays, de discours évaluatifs dont la tonalité négative est assez évidente. Que ces propos soient le fruit du sens commun ou celui de réflexions plus académiques, ils se rejoignent dans une dépréciation communément admise et partagée. De fait, une tradition aussi ancienne que la publicité elle-même la constitue en objet de vindicte. Elle se trouve ainsi à l'origine de bien des maux, accusée de tromper, créer de faux besoins, saccager l'espace médiatique ainsi que les paysages...

Il va sans dire que le discours publicitaire se trouve naturellement pris dans ce réseau de critiques et qu'il n'en est pas le moindre des objets. En effet, la rencontre entre la publicité et la langue a, en France plus que partout ailleurs peut-être, des répercussions critiques extrêmes. Le discours publicitaire se trouve ainsi très souvent au centre de querelles et des acteurs différents mais convergents dans leurs remarques se

chargent d'en stigmatiser les effets. Les rubriques de différents organes de presse quotidiens et hebdomadaires s'ouvrent volontiers aux billets d'humeurs «anti-pub» de différents défenseurs de la langue française, institutionnels comme les Académiciens ou auto-proclamés. Ces auteurs, au demeurant tout à fait férus de l'objet de leur vindicte ce qui témoigne d'une attention toute particulière donnée à un objet tant vilipendé, ne manquent pas une occasion de jeter le discrédit sur un domaine qui maltraite autant la langue.

Il est ainsi communément admis que la langue que l'on trouve dans la publicité, qu'elle soit imprimée dans la presse ou sur affiche, filmée pour la télévision et le cinéma ou encore enregistrée pour la radio, altère le français. Elle ne se contente pas d'exposer des versions impropres, elle en crée et les diffuse. La publicité participerait de ce fait à la chute de la langue française et plus, elle en serait l'un des principaux investigateurs. Une étude consacrée aux expressions françaises issues de la publicité nous a permis d'aborder le discours commun sur les effets linguistiques négatifs de la publicité (Berthelot-Guiet, 1997, 1998). Les locuteurs interrogés durant cette enquête déviaient assez rapidement leur propos accompagnant la situation d'entretien de remarques sur la langue de la publicité. Non seulement ils qualifient la langue de la publicité de fautive mais encore lui attribuent-ils le pouvoir "d'abîmer" le français, de lui faire courir les plus grands dangers et même de le conduire à sa perte.

Quelles sont donc les "fautes", si tant est que ce type de terminologie puisse être retenu, que l'on reproche tant à la publicité? La notion de faute est, en effet, à discuter. Il convient davantage de parler d'écart par rapport à la norme pour qualifier les manifestations en cause. L'écart par rapport à la norme peut être de différentes natures. De façon évidente, il peut être orthographique et, tout aussi naturellement syntaxique ou morphosyntaxique. De fait, ce sont là les écarts qui apparaissent naturellement comme des «fautes». Deux éléments moins évidents sont à ajouter à cette typologie. En effet, l'utilisation d'un registre inapproprié apparaît également comme une sorte d'écart possible. Il faut respecter les convenances linguistiques et toute utilisation d'un technolecte ou d'un sociolecte hors des circonstances appropriées déroge à la règle. Enfin, la néologie fait partie des éléments stigmatisés par la norme puriste. Toute nouveauté (emprunt ou création) rompt un équilibre et met le système, la langue, en péril.

Une étude exploratoire des écarts effectivement présents dans un corpus de publicités recueillies dans la presse française (Berthelot-Guiet, 2003) tend à montrer que la publicité n'est pas si «fautive» que cela et que les écarts par rapport à la norme qui s'y trouvent sont, pour la plupart, d'ordre néologique. L'analyse du corpus selon la typologie précédemment explicitée montre, d'une part, que, contrairement aux idées reçues, la majorité des messages respecte les normes du français standard et, d'autre part, que parmi les messages "non standard", les écarts orthographiques, syntaxiques et morphosyntaxiques sont relativement rares et semblent procéder de la recherche volontaire d'effets non standards. En revanche, les occurrences néologiques sont plus nombreuses et leur nombre devient très important dès lors que l'on intègre à l'analyse les noms de marque de construction néologique. La "faute" publicitaire se révèle donc

essentiellement néologique et le discours publicitaire semble développer des affinités particulières avec la création néologique.

La publicité comme laboratoire néologique

Un environnement discursif propice à la néologie

La définition du discours de la publicité nous a rapidement conduit à la néologie. Doit-on penser qu'il s'agit là d'une de ses caractéristiques? Le discours publicitaire, comme tout discours, a des spécificités qui permettent de le reconnaître tant dans les manifestations d'intertextualité externe (dans un titre de presse construit comme un slogan publicitaire) ou interne (publicité construite selon les "canons" du genre lessivier avec démonstration de l'efficacité détergente du produit). Il s'agit d'une production symbolique dont la détermination économique est forte (Adam et Bonhomme, 1997). De plus, pour la plupart des messages, la prise de parole est payante et les émetteurs se mettent dans une situation inconfortable, sollicitative et aléatoire. Par ailleurs, le discours est médiatisé et différé, il doit donc anticiper un éventuel échec. À cela vient s'ajouter la prise en compte d'un certain nombre de contraintes: la rapidité de réception, l'intégration du nom de marque, produit, entreprise, des mentions légales, etc.

D'une manière générale, ces éléments formels ont une incidence certaine sur le discours publicitaire et participent fortement à sa définition. De fait, le discours publicitaire est défini par l'incidence formelle de ses conditions de production. L'impératif économique, la rapidité de réception, la nécessité d'être impactant tout en intégrant de multiples références agissent comme autant de catalyseurs sur la langue. Ainsi, le discours est pris, dans l'espace publicitaire, dans un système de densification qui privilégie la recherche de formes à forte densité sémantique et/ou créativement rares. En d'autres termes, le message publicitaire explore les moyens de produire ce que l'on peut qualifier d'"*effet Mini Mir*"¹ car il tend à dire le maximum dans le minimum de temps et d'espace. Deux grands types de solutions prévalent: soit la structuration sémantique et/ou syntaxique de slogan permet des doubles sens, simulacres d'illogismes et autres recours à l'intertextualité et induit une densification du sens, soit certains aspects lexicaux sont mis à l'honneur à travers des créations néologiques rares ou atypiques. Cela favorise le recours à l'utilisation de formes linguistiques transgressives, en écart par rapport aux normes du français standard. La néologie est donc bien une réponse adaptée et le discours publicitaire entretient des affinités avec toute forme de création linguistique.

La publicité: lieu d'exposition des néologies françaises

Le discours publicitaire compte donc parmi ses caractéristiques le recours à la néologie. Plus, il se constitue, à certains égards, en lieu d'exposition des néologies françaises au sens où il va à la fois créer des formations néologiques et utiliser les

¹Nous faisons ici référence au célèbre slogan de ce produit de lavage: "Mini Mir, mini prix, mais il fait le maximum"

formations présentes dans certains sociolectes comme l'argot ou le "langage des jeunes". On observe dans les slogans des manifestations néologiques diverses, des plus "orthodoxes" aux plus étranges. Pour ce faire, le discours publicitaire va sélectionner certaines formes au sein des possibilités néologiques du français qu'il exploite et expose largement. En effet, alors qu'elle pourrait utiliser toutes les formes de créativité lexicale présentes dans la langue courante, la langue de la publicité, à l'instar de l'argot, en privilégie certaines. Ainsi, des procédés présents, mais relativement peu mis en œuvre dans la langue courante, comme le mot-valise ou l'acronymie y sont comparativement plus fréquents. Les slogans présentent donc des formes rares ou innovantes en la matière.

Les ressources néologiques du français standard se répartissent entre néologie phonétique, sémantique, syntagmatique et néologie d'emprunt. La néologie phonétique regroupe les formations de la substance du signifiant et de sa transcription, qu'il s'agisse d'une création complète, dite *ex nihilo* qui assigne un sens à une séquence phonologique inédite et arbitraire ou d'une onomatopée (*youpi,...*). La néologie sémantique désigne les phénomènes de mutation sémantique sans apparition d'une substance signifiante nouvelle. Un segment phonologique préexistant prend une signification nouvelle. Les phénomènes qui en relèvent sont nombreux et comprennent les manifestations de préfixation (re-partir), suffixation (toit-ure), interfixation à partir de deux racines n'existant pas seules dans la langue (socio-logie), composition (porte-bagage), mot-valise (télématique sur télé et informatique), siglaison (BCBG), acronymie (sigle prononçable comme SIDA), troncation (prof, à tout') et cryptage (le verlan). Enfin, la néologie d'emprunt désigne l'introduction de termes issus d'un autre système linguistique dans une langue donnée. L'adoption du terme constitue la création linguistique.

Ces quatre types de formation permettent de couvrir toutes les manifestations néologiques du français standard. Cependant, leurs différentes formes ne sont pas toutes mises en œuvre à part égale. En ce sens, si la dérivation, la suffixation (néologie syntagmatique), l'emprunt, et la néologie sémantique sont assez fréquents, à l'inverse, la néologie phonétique, la dérivation par le vide (néologie sémantique) et le mot valise sont relativement rares. Que fait, à cet égard, la langue de la publicité? Elle utilise bien entendu, et dans des proportions comparables, les ressources néologiques "classiques" du français standard telles qu'elles viennent d'être présentées. Par ailleurs, elle semble avoir recours plus fréquemment aux formes peu exploitées.

En cela, la langue de la publicité répond donc aux exigences de créativité et de rareté qui résultent des conditions discursives qui sont les siennes. Ainsi, la néologie phonétique est plus exploitée que la normale dans la création de noms de marque ainsi que dans certains slogans publicitaires. La publicité de la bière Budweiser et son désormais célèbre *wazup* en est une illustration. Par ailleurs, le discours publicitaire semble avoir développé un attrait particulier pour une forme rare de néologie syntagmatique, à savoir le mot-valise. D'un point de vue théorique, ce type de formation est la réponse "idéale" aux contraintes du discours publicitaire. En effet, le mot-valise est à la fois une forme créativement rare et un système de densification sémantique

puisque l'on forme un terme nouveau à partir de la concaténation de deux termes initiaux. Si l'on prend *humanature* [Marithé et François Girbaud], on constate que ce terme, ainsi que sa signification, résulte de la contraction de *humanité* et *nature*, on peut donc lire dans une seule forme les deux formes initiales et entendre le sens de chacune ainsi que tous les sens que l'on peut assigner au terme final. Il s'agit donc bien à la fois de rareté formelle et de densification sémantique.

Le discours publicitaire ne s'arrête pas là en matière de néologie. Au delà de l'utilisation de formes rares, il tend également à privilégier des formes de néologie plus hétérodoxes, combinant plusieurs systèmes néologiques. Si l'on fait entrer dans l'analyse néologique de la publicité le nom de marque, l'étrangeté des choix néologiques à l'œuvre devient une évidence. Le nom de marque, en effet, exploite lui aussi les moyens préférés du français standard mais il surexploite encore davantage les fétiches de la langue publicitaire. Ainsi, le mot-valise, la production onomatopéique ou la création *ex nihilo* sont beaucoup plus présents en création de nom de marque. Par ailleurs, si les cas de néologie rencontrés sont intéressants, il s'avère que le nom de marque "néologique" est quant à lui parfois construit avec une grande complexité. En effet, il n'est pas toujours construit par utilisation d'un seul moyen néologique, il arrive souvent qu'il en combine plusieurs. Ainsi *Collagenist* [Helena Rubinstein] est issu d'une construction syntagmatique par dérivation du nom commun collagène auquel a été adjoint un suffixe anglais en *-ist* qui relève donc de l'emprunt. Par ailleurs, *Novadiol* [Vichy] combine néologie syntagmatique et phonétique, tout comme *Geox* et *Fructis*. Ces quelques exemples parmi beaucoup d'autres montrent que ce type de nom de marque est plus que néologique, il est étrangement néologique, au sens où il met les récepteurs face à des formations peu fréquentes dans le français standard.

Enfin, il semblerait que certains domaines commerciaux soient plus propices à la néologie que d'autres, ou si l'on renverse le mode de raisonnement, que la néologie constitue une réponse adaptée à des problématiques communicationnelles particulières. Quels sont les domaines commerciaux néologènes? L'analyse par secteur d'activité économique des éléments du corpus (Berthelot-Guiet, 2003), complétés par les noms de marque "néologiques", montre que trois domaines se distinguent en la matière: les marques automobiles, les marques de haute technologie et les cosmétiques (à l'exclusion des parfums). Or, ils connaissent tous trois une vive concurrence internationale entre producteurs pour des produits, des services et des prix proches. Pour dire une différence et une nouveauté dont l'évidence ne s'impose pas forcément d'elle-même la néologie se propose ou s'impose. Dans ce cas, dire différemment c'est dire la différence.

Il faut cependant mener plus loin l'analyse et nuancer le propos. En effet, si le contexte international est un dénominateur commun, une distinction forte s'établit entre secteurs économiques. Les messages publicitaires pour des marques automobiles présentent de nombreux emprunts, les marques de haute technologie ou liées aux nouvelles technologies privilégient l'emprunt et la néologie syntagmatique en "quelque chose". Par ailleurs, les marques de cosmétiques utilisent la néologie syntagmatique, l'emprunt et les mélanges ou "hybrides" néologiques.

Publicité et français quotidien: apports néologiques

Observation

Le dernier mouvement de lexique entre langue française et publicité que nous aborderons explore l'entrée dans le lexique quotidien de termes, syntagmes et expressions issues de la publicité. Ces implantations publicitaires constituent un apport néologique qui est une forme intra-dialectale d'emprunt appartenant aux formations néologiques sémantiques dénommée *translation*. Les éléments présentés sont les résultats d'une enquête lexicale auprès de 111 locuteurs². Cette phase quantitative prend la forme d'un questionnaire d'enquête administré en face à face par un enquêteur et le contenu du questionnaire alterne, pour chaque élément (issus de la publicité ou d'un corpus témoin), des questions ouvertes destinées à recueillir, via des énoncés métalinguistiques libres, des définitions, la spécification des circonstances d'emploi et des références extra-lexicales et des questions fermées qui quantifient l'usage du locuteur et celui de son entourage, et attribuent un registre langagier (populaire, familial, courant ou soigné). Cette première phase est complétée par un entretien de groupe destiné à préciser certains éléments entrevus dans les réponses.

L'analyse se concentre sur les trois pôles indispensables à la description de la translation d'éléments issus de la publicité, à savoir l'usage, la stabilisation sémantique et la référence publicitaire. La stabilisation sémantique est observée à travers la forme de l'item définitoire et le contenu sémantique, éléments qui permettent de déterminer, d'une part, si la définition d'un élément lexical est stable parce que unique ou multiple avec prédominance d'un élément sur les autres, et d'autre part, si le sens est bien lié, avec divers degrés, à la publicité. La référence publicitaire s'apprécie quantitativement, elle est *Forte* (+ de 50%) ou *Faible* (- de 50 %) et qualitativement, elle est *Précise* si le nom de marque est cité ou que l'attribution est indiscutable et *Vague* si le nom de marque n'est pas cité et que l'attribution est imprécise ou erronée. Cette référence publicitaire est également replacée dans son contexte d'émergence (elle tient lieu de définition, elle fait partie de la définition ou elle est donnée hors définition).

La conjonction de ces cinq éléments: l'usage, la forme de l'item définitoire, le contenu sémantique, la référence publicitaire et son contexte d'émergence a permis de concevoir un double modèle théorique (suivant que les éléments lexicaux issus de la publicité contiennent ou non un néologisme) de description de la translation en sept stades d'intégration (non intégré, en voie d'intégration, intégré, bien intégré, très bien intégré, très bien intégré mais commençant à sortir du lexique et sortant du lexique).

Quel apport de la publicité à la langue quotidienne?

On peut identifier les éléments intégrés à la langue quotidienne selon le type d'apport à la langue quotidienne qu'ils représentent: apport formel (présence d'un

²Echantillon représentatif de la population française de plus de 15 ans de Paris et la région parisienne (chiffres INSEE 1991).

néologisme ou d'un nom de marque), apport sémantique avec remotivation linguistique ou figement.

1) Un apport formel, nom de marque ou de produit, intégré dans un syntagme ou un énoncé: *C'est comme le Port-Salut, c'est écrit dessus / Bébé Cadum / Cadeau Bonux / Beurré comme un petit Lu / Ouf! Merci Aspro*, ou néologisme formel créé pour la publicité, sous forme d'un mot seul ou d'un syntagme: *Hypo-allergénique / Maousse Costo / Positiver*.

2) Un apport sémantique de remotivation linguistique par acquisition d'un sens spécifique et d'une connotation publicitaire: *On se fait un petit caprice / C'est facile, c'est pas cher et ça peut rapporter gros / C'est doux, c'est neuf? / Des pâtes, des pâtes, oui mais des... / Plus blanc que blanc / Ça se passe comme ça / Un verre, ça va, trois verres bonjour les dégâts / Mettre un tigre dans son moteur et Monsieur Propre*.

3) Un apport sémantique sous forme d'une formulation figée avec acquisition, lors d'une phase de remotivation, d'un sens nouveau dû à la publicité, puis disparition de la connotation publicitaire: *C'est du béton / Bonjour les dégâts / Ça va fort / Laisse faire le spécialiste / Bienvenue au club / Faire un coup de calcaire et Y'a bon*.

Les éléments lexicaux intégrés sont-ils représentatifs des particularités ou préférences de la langue de la publicité? Dans son étude sur l'architecture du slogan, B.N.Grunig décrit un certain nombre de "spécificités" publicitaires (Grunig, 1990), sémantiques (répétition de termes ambigus et homophones pour jouer sur un double sens, mots-valises et dérivations surprises ou dérivations par le vide), déplacements de frontières, recours à l'antonymie), syntaxiques (simulacre d'illogisme, comparatifs sans comparaison, permutations, violations des restrictions de sélection, intrusion dans une formule figée) ou phoniques (utilisation de structures phoniques telles que le vers, la rime et l'antirime, allitération et assonances simples ou mixtes, structures de fuite et structures de progression). Deux de ces éléments se retrouvent ici: la dérivation par le vide (*Cadeau Bonux, Bébé Cadum*) et les structures de fuite, formations caractéristiques de la publicité (*C'est facile, c'est pas cher et ça peut rapporter gros, Un verre, ça va, trois verres bonjour les dégâts, C'est doux, c'est neuf? Non, c'est lavé avec Mir Laine, Des pâtes, des pâtes, oui mais des Panzani*).

Ainsi, les "coqueluches" de la langue de la publicité ne semblent pas trouver place dans le lexique des locuteurs interrogés. S'ils n'ont pas emprunté les façons de parler inhabituelles ou originales que leur proposent certains slogans, qu'ont-ils choisi? Il semble qu'ils ne recherchent pas l'aventure, mais une petite fantaisie qui s'inscrive bien dans leur quotidien lexical. Les locuteurs sont conservateurs et partisans d'une nouveauté rassurante. Les mots, syntagmes et expressions issus de la publicité s'intègrent donc dans le stock expressif de la langue quotidienne, réservoir de formulations prêtes à l'emploi dont une grande partie des locuteurs francophones de naissance connaissent ou reconnaissent la signification et les sous-entendus. *C'est comme le Port-Salut* y côtoie *Ça se voit comme le nez au milieu de la figure* en synonymie et variation stylistique imagée autour de l'évidence.

Les locuteurs refusent donc à la publicité la vocation de précurseur, ils dédaignent ses audaces lexicales et empruntent ce qui est au plus près de leur quotidien. En effet, les éléments implantés sont construits, pour la plupart, selon les règles de la langue populaire ou de l'idée que l'on peut s'en faire. Cette "affinité" populaire relève d'un acte de stéréotypie basé à la fois sur les limites du rôle néologique concédé à la langue quotidienne et sur une conception prédéterminée des caractéristiques d'une expression de la langue quotidienne.

Eléments d'une teinte populaire:

- Superlatif absolu et comparaison superlative: *Plus blanc que blanc* et *Beurré comme un petit Lu*.
- Ça: L'utilisation abondante de ce pronom est propre au français populaire. En tenant compte de sa relation avec *C'* en position sujet: *C'est comme le Port-Salut*, *c'est écrit dessus*, *C'est facile*, *c'est pas cher* et *ça peut rapporter gros*, *C'est doux*, *c'est neuf*, *Ça se passe comme ça*, *C'est du béton*, *Ça va fort*, *Un verre, ça va*, *trois verres bonjour les dégâts*.
- Négation sans *ne*: on la retrouve dans *C'est facile*, *c'est pas cher*, et *ça peut rapporter gros*.
- Changement de classe grammaticale: Emploi d'un nom comme adjectif: *Cadeau Bonux*, *Bébé Cadum*; emploi d'un adjectif comme adverbe: *C'est facile*, *c'est pas cher* et *ça peut rapporter gros*, *Ça va fort*; emploi d'une préposition comme adverbe: *C'est comme le Port-Salut*, *c'est écrit dessus*.
- Extension de signification de certains verbes: le verbe *Faire* connaît dans la langue populaire de nombreuses extensions de signification, et devient, notamment, synonyme du verbe *Avoir*, comme dans *Faire un coup de calcaire*.
- Jeux de mots, techniques automatiques et rituels: la langue populaire se caractérise enfin par un rapport ludique et une tendance marquée aux jeux de mots. F. Gadet (1992: 118) note ainsi que la tradition populaire comporte, au-delà des calembours et autres contrepèteries, des *techniques automatiques*, comme la "*stratégie du poil au nez*", ou des "*prolongements de séquences qui deviennent aussi rituels que le segment de départ*", comme "*Incessamment sous peu / et peut-être même avant*" ou le grand classique "*Comment vas-tu/yau de poële?*" (Gadet, 1992: 118). Or, certaines expressions implantées semblent bien correspondre à des extensions ritualisées, puisque le premier segment implique la réponse de l'interlocuteur: *C'est doux*, *c'est neuf?* / *Non c'est lavé avec Mir Laine*, *Des pâtes, des pâtes*, / *Oui mais des Panzani*, *Ça se passe comme ça* / *Chez Mac Donald's*. Il reste à déterminer ce qu'implique cette réponse et quel rôle elle tient dans la communication échangée.

Une "culture pub"

Emblème d'appartenance, signe de reconnaissance, la citation culturelle est un jeu complexe et embrasse un vaste territoire de la citation littéraire aux plaisanteries propres

à un groupe, de la culture de masse au microcosme. Lorsqu'un *C'est doux, c'est neuf?* émerge dans une conversation, en attente de la réponse *Non, c'est lavé avec Mir Laine*, cet usage n'est pas anodin et ces mots pour vendre, devenus mots pour dire, nous plongent au coeur de l'évolution de la langue. À la fois changement et représentation de la langue, ils parlent d'un quotidien nourri de l'ère consumériste et d'une parole nourrie de son environnement.

Au delà de ce simple horizon expressif, trois des éléments intégrés (1) *C'est doux, c'est neuf?*, 2) *Non, c'est lavé avec Mir Laine*, - 1) *Des pâtes, des pâtes*, 2) *Oui mais des Panzani*, - 1/ *Ça se passe comme ça*, 2) *Chez Mac Donald's*) prétendent au statut de rituel verbal, de type endogène³ en tant que formulations figées, dont la forme est relativement ou complètement fixe et prédéterminée. Les expressions rituelles, qui relèvent de l'adage populaire, servent de chevilles dans le discours; elles sont là, non pour ce qu'elles disent explicitement, mais pour ponctuer des séquences et permettre au débit de parole comme à l'échange social d'être le plus fluides possible. Ce sont des connecteurs discursifs ou appels à réponse qui assurent la bonne continuité de l'interaction. Elles font référence à un savoir collectif, à un "*capital symbolique partagé par tous les membres de la communauté*" (Salins, 1996: 258). et ont donc un pouvoir de cohésion socioculturelle qui alimente la solidarité du groupe. Elles constituent des emblèmes d'appartenance, d'autant plus efficaces qu'elles se placent sur le mode ludique et permettent d'affirmer, sous une forme plaisante, non agressive, l'appartenance à un groupe ou le positionnement des intervenants de l'interaction les uns par rapport aux autres.

Les trois expressions envisagées constituent bien l'intervention initiale d'un échange ritualisé. Au-delà de la réponse mécanique, elles agissent comme emblèmes d'appartenance, puisqu'elles permettent aux locuteurs qui les utilisent d'affirmer de façon détournée, implicitement, leur relation à l'autre (proximité relative teintée de distanciation pour *C'est doux, c'est neuf? / Non, c'est lavé avec Mir Laine*, complicité et camaraderie pour *Des pâtes, des pâtes, / Oui mais des Panzani* et contestation ironique d'un pouvoir pour *Ça se passe comme ça / Chez Mac Donald's*; à chaque fois c'est la relation instaurée par celui qui prononce la seconde phase de l'échange qui est spécifiée). Ces échanges ritualisés confirment l'appartenance de la publicité à un savoir socioculturel commun et lui donnent une reconnaissance interactionnelle.

Pourquoi emprunter à la publicité?

Les motivations à l'origine de ce mouvement lexical sont de deux ordres: les éléments empruntés à la publicité peuvent, en effet, répondre à un manque ou à un désir

³Les rituels endogènes agissent au niveau de la relation, à l'inverse des rituels exogènes qui agissent comme une opération de cadrage par rapport au contexte (règles de politesse et de tact, par exemple). Dans le cas des rituels verbaux endogènes, des éléments verbaux, donc *a priori* digitaux et vecteurs de contenu, relèvent paradoxalement d'un mode de fonctionnement et de signification analogique qui les ancre du côté de la relation. En effet, ces éléments apparaissent moins dans la conversation pour ce qu'ils signifient, au sens strict du terme (cette signification est d'ailleurs souvent très restreinte voire problématique), que pour marquer une relation entre les interlocuteurs.

d'expressivité par l'inédit⁴. Prenons l'énoncé *C'est du béton*: il n'est pas cité par Ch. Bernet et P. Rézeau dans le *Dictionnaire du français parlé* ⁽¹⁹⁸⁹⁾ mais une forme ressemblante y est présente: "*De/en béton: «solide, à toute épreuve (d'une personne ou d'une chose).» Du vocabulaire de la construction*" (Bernet et Rézeau, 1989: 42). La publicité n'a pas fourni une formulation ou combinaison stylistique inédite, mais une variation supplémentaire sur un thème déjà existant et son intégration relève d'une recherche ludique d'expressivité par l'inédit sans que la notion de besoin intervienne. À l'inverse, l'adoption de *Positiver* semble, pour sa part, relever davantage du besoin. En effet, ce verbe mis en avant par les publicitaires, manque, d'une certaine façon, à la langue française; il pourrait exister, aux côtés de *positif* et *positivement*.

D'une manière générale, la publicité s'avère être un objet discursif passionnant. Loin d'être une simple chambre d'enregistrement des nouveautés lexicales, elle apparaît plutôt comme une tribune d'honneur pour la néologie sous toutes ses formes, y compris les plus exceptionnelles. La publicité assume donc un rôle de lieu de circulation de la langue française et loin de détruire celle-ci, elle semble être une des preuves par excellence de sa vivacité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. et BONHOMME, M. (1997). *L'argumentation publicitaire*, Paris, Nathan.
- BERNET, CH. et P. RÉZEAU (1989). *Dictionnaire du français parlé*, Paris, Le Seuil.
- BERTHELOT-GUIET, K. (1997). *Apport de la publicité à la langue quotidienne des locuteurs de Paris et la région parisienne*, Paris, Thèse pour l'obtention du Doctorat, École Pratique des Hautes Études, exemplaire dactylographié.
- (1998). «La publicité, une langue quotidienne?», *Communication et langage*, 117, pp. 12-27.
- (2003). «Nom de marque et perception fautive du discours publicitaire», *Bulletin de la société linguistique de Paris*. (à paraître).
- GADET, F. (1992). *Le français populaire*, Paris, P.U.F., coll. Que Sais-je?
- GRUNIG, B. N. (1990). *Les mots de la publicité. L'architecture du slogan*, Paris, Presses du CNRS.
- HAGÈGE, C. (1987). *Le français et les siècles*, Paris, Odile Jacob.
- SALINS, G.-D. DE (1996). «La communication et ses rituels», in H. Boyer: *Sociolinguistique. Territoires et objets*, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 210-260.

⁴Cette notion est empruntée à C. Hagège (1987).

LES DICTIONNAIRES ENCYCLOPÉDIQUES BILINGUES FRANÇAIS-ESPAGNOL

Manuel Bruña Cuevas
Universidad de Sevilla

L'expression *dictionnaire encyclopédique bilingue* n'est pas usuelle pour la simple raison que l'objet qu'elle désigne ne l'est pas non plus: les *dictionnaires encyclopédiques* sont, en effet, généralement monolingues, alors que les *dictionnaires bilingues* n'ont que très rarement un caractère encyclopédique. Il faut, en fait, se remonter au XIX^e siècle pour rencontrer le seul cas d'un dictionnaire fr.-esp. qui, à nos yeux, réponde pleinement à la qualification d'*encyclopédique*: celui de Domínguez (1845-1846).

Voici l'article correspondant à l'entrée *colirio* dans le *DRAE* (1992):

colirio. (Del lat. *collyrium*, y este del gr. κολύριον.) m. Medicamento compuesto de una o más sustancias disueltas o diluidas en algún líquido, o sutilmente pulverizadas y mezcladas, que se emplea en las enfermedades de los ojos.

On remarquera que cette entrée est considérée comme un signe linguistique, dont la définition présente un caractère métalinguistique: étymologie, genre et sèmes essentiels du signifié du mot espagnol *colirio*. L'Académie nous parle d'un signe de la langue espagnole, et non pas du *colirio* en tant qu'objet du monde; aussi n'explique-t-elle pas, par exemple, quel sont les divers types de collyres, comment il faut s'en servir, quand ils ont été inventés, etc. Si elle l'avait fait, elle aurait fourni une définition propre aux encyclopédies ou aux dictionnaires encyclopédiques, où les entrées ne sont qu'un prétexte pour décrire le monde. Dans les encyclopédies, chaque entrée est, le plus souvent, un "mot qui désigne une chose", l'article correspondant étant par conséquent un article sur le monde. En revanche, dans les dictionnaires de langue, tels que celui de

l'Académie espagnole, chaque entrée est un "mot qui désigne un mot", les articles correspondant étant, par conséquent, des descriptions de mots, un métalangage, en fait¹.

Voyons maintenant l'entrée *collyre* dans le *Grand dictionnaire fr.-esp.* de Larousse (2001):

collyre m. MED. Colirio.

Nous avons ici la structure caractéristique des dictionnaires bilingues habituels, où chaque entrée est traitée en tant que "mot qui désigne un mot", comme dans les dictionnaires de langue monolingues, mais où la définition correspondante est constituée par l'équivalent de l'entrée dans une autre langue. La traduction y fonctionne donc comme un métalangage, lequel correspond aux définitions métalinguistiques des entrées dans les dictionnaires monolingues.

Voici encore une définition de *collyre*:

COLLYRE, m. *colír.* Farm. Colirio, remedio para las oftalmias.

Il s'agit bien là, à nouveau, d'un article lexicographique correspondant à un dictionnaire bilingue, celui de Salvá (1856). En effet, on y trouve le mot français d'entrée traduit en espagnol; toutefois, on y trouve aussi une description métalinguistique du signe d'entrée, une description similaire à celle que l'on pourrait trouver dans un dictionnaire de langue monolingue. Nous appellerons *dictionnaires bilingues descriptifs* cette sorte de dictionnaires, l'adjectif *descriptif* voulant dire dans cette appellation que l'ouvrage fournit, en plus de l'équivalent de l'entrée dans la langue-cible, une description métalinguistique de cette entrée. Ce genre de dictionnaires ne sont pas habituels aujourd'hui, mais ils constituaient le modèle usuel des dictionnaires bilingues aux XVII^e et XVIII^e siècles.

Considérons maintenant l'entrée *collyre* du dictionnaire bilingue de Domínguez (1845):

Collyre, s. m. *ko-li-r.* Farm. Colirio; medicamento ó remedio para el mal de las optalmias. = Hay colirios emolientes, astringentes, excitantes, irritantes, narcóticos; por cuyo motivo el diccionario de medicina recomienda que la administracion de los colirios se confie únicamente á personas inteligentes, perspicaces, aplicadas y en extremo cuidadosas.

Il saute aux yeux que le traitement donné par Domínguez à l'entrée *collyre* correspond, jusqu'au premier point, à celui que nous avons signalé comme étant caractéristique des dictionnaires bilingues descriptifs; mais, à partir de *optalmias*, on constate que la description cesse d'être métalinguistique, qu'elle cesse d'être la définition d'un signe de la langue française pour devenir une description, en langage ordinaire, d'un objet du monde; la définition devient, en somme, une description à

¹Pour ces concepts, voir Quemada (1968, chap. II), Rey (1982), Hernández (1997), Anaya Revuelta (1999: 90, 113-114), Porto Dapena (1999-2000).

caractère encyclopédique. Étant donné que ce genre de descriptions sont relativement fréquentes dans le dictionnaire de Domínguez, nous classons cet ouvrage, comme nous l'avons signalé ci-dessus, dans la catégorie, rare, des *dictionnaires bilingues encyclopédiques*.

Voici d'autres exemples, bien plus clairs, de définitions encyclopédiques; ils appartiennent également au dictionnaire de Domínguez:

Comice, s. m. *ko-mi-s*. Hist. Comicio; parage en que se celebraban las asambleas del pueblo romano, para la eleccion de un magistrado, ó para tratar de los negocios de la república. Era un espacioso lugar enteramente cubierto, y en cuyo centro descollaba la tribuna de las arengas. 2 *Comices*, s. m. pl. Asambleas republicanas; antiguos cómicos [sic] romanos por curias, centurias, tribus. Tenian derecho á votar en ellos todos los ciudadanos de Roma, desde los 17, hasta los 60 años. 2 *Comices agricolas*; asociaciones fundadas por el gobierno francés en 1820, con el objeto de mejorar las operaciones agrícolas y las razas más útiles de animales domésticos. Hay premios decretados para el cultivador que obtenga más prósperos sucesos en cualquier género de cultivo que [sic] presente los mejores ganados, etc.

Jacobinisme, s. m. *ja-ko-bi-nis-m*. Pol. Jacobinismo; sistema de los jacobinos, que es una democracia hiperbólica basada sobre principios *ad hoc*, esto es, *ad terrorem*. Los furiosos secuaces de tan bárbaro gobierno, que ha manchado la historia con páginas de sangre inocente deberian ser conducidos á una casa de locos, y amarrados á un poste con poderosas cadenas, para vindicacion de la misma humanidad que aparentan defender, no saciándose de degollarla.

Remarquons que l'entrée *Jacobinisme* présente un caractère hautement subjectif, ce qui surprend énormément le lecteur d'aujourd'hui, habitué à un style lexicographique qui aspire, quoique ce but ne soit pas toujours atteint, à un maximum d'objectivité dans les définitions. Le subjectivisme, en effet, est l'un des traits les plus attirants de ce dictionnaire, mais nous ne nous arrêterons pas davantage sur cet aspect étant donné que nous y avons déjà consacré toute une étude il n'y a pas longtemps (Bruña Cuevas, sous presse). En cette occasion, nous préférons souligner tout simplement que le subjectivisme du dictionnaire de Domínguez est bien un trait particulier à cet ouvrage, un trait qui ne doit pas être vu, par conséquent, comme inhérent aux genre *dictionnaire bilingue encyclopédique*.

Il est à souligner également le fait que, quoique les définitions encyclopédiques soient fréquentes dans le dictionnaire de Domínguez, il ne faut pas en conclure qu'elles y sont majoritaires. Elles ne le sont pas; d'une part, parce que toutes les entrées ne se prêtent pas à ce traitement et, de l'autre, parce que, souvent, même si elles s'y prêteraient, les rédacteurs du dictionnaire ont préféré opter pour des définitions à caractère plus nettement métalinguistique. La plupart des entrées du Domínguez répondent plutôt au modèle que voici:

Heurt, s. m. *heurt*. Choque, tope, topeton, encuentro, empellon; golpe que dá una cosa ó una persona con otra. Se usa con más frecuencia *choc*, choque. 2 Fig. Choque, tope, etc.

Cela signifie que cet ouvrage appartient fondamentalement au genre des dictionnaires bilingues descriptifs, bien que sa tendance à l'encyclopédisme permette de le considérer aussi comme un dictionnaire bilingue encyclopédique, les bilingues encyclopédiques n'étant, en fait, pour nous, qu'un sous-groupe relevant de la classe des bilingues descriptifs.

On a souvent soutenu que, tandis que les encyclopédies sont traduisibles du fait que, pour parler du monde, on peut employer n'importe quelle langue, les dictionnaires de langue ne le sont pas, car aussi bien leurs définitions que l'ensemble même de leurs entrées ne peuvent convenir qu'à une langue précise. Toutefois, Rey (1982: 41) signalait déjà une exception à ce principe: les dictionnaires de langue ne sont pas traduisibles "sauf à faire de la description interne d'une langue donnée le point de départ d'un bilingue d'un genre particulier (destiné aux utilisateurs de l'autre langue)." C'est justement ce qu'a fait Domínguez pour composer son dictionnaire fr.-esp.²: il a pris comme point de départ un dictionnaire monolingue français de son époque, il en a traduit les définitions en espagnol et il y a ajouté, comme le ferait n'importe quel dictionnaire bilingue, les équivalents espagnols pour les mots d'entrée³. Si le dictionnaire monolingue de départ avait été un dictionnaire de langue semblable à celui de l'Académie française, le résultat de cette opération d'appropriation aurait été un dictionnaire bilingue descriptif, mais il n'aurait pas eu un caractère encyclopédique; or, le dictionnaire monolingue pris comme référent par Domínguez a été le *Dictionnaire national* de Bescherelle (1845), un dictionnaire à caractère encyclopédique. C'est là la raison pour laquelle le dictionnaire bilingue résultant a été, non seulement un dictionnaire bilingue descriptif, mais un dictionnaire bilingue descriptif à caractère encyclopédique.

À titre d'exemple, et dans le but de montrer la façon dont a opéré Domínguez à partir du Bescherelle, nous transcrivons ci-dessous la définition de *croisade* donnée par Domínguez et celle donnée par Bescherelle; nous mettons en relief dans la transcription du Bescherelle les parties empruntées par Domínguez:

DOMÍNGUEZ: **Croisade**, s.f. *kro-a-za-d*. Cruzada; liga, empresa de guerra hecha por los cristianos para librar los sagrados lugares del yugo de los infieles. 2 Fig. Cruzada; manifestacion de un partido en favor de su causa. 2 Astr. Cruzada; constelacion austral compuesta de cuatro estrellas colocadas en forma de cruz. 2 *Croisade des enfants*; cruzada de niñas [sic]; expedicion religiosa que se verificó en 1212, y se componía de unos 50,000 niños recogidos en Francia y Alemania; la mayor parte de ellos perecieron en el camino de hambre y de miseria.

²Nous ne nous occupons dans ce travail que de la partie fr.-esp. des dictionnaires bilingues que nous commentons.

³Pour les traductions en général, de même que pour l'élaboration d'un grand nombre d'articles, Domínguez s'est servi du dictionnaire bilingue le plus connu à son époque: celui de Núñez de Taboada (1812), un plagiat de celui de Capmany (1805).

BESCHERELLE: **CROISADE**. s. f. (rad. *croix*). Hist. **Ligue, expédition, entreprise de guerre faite par les chrétiens pour délivrer les lieux saints du joug des infidèles.** Ces expéditions, au nombre de huit, durèrent près de deux siècles. La première croisade fut prêchée par Pierre l'Hermitte, et publiée par le pape Urbain II, en 1095, au concile de Clermont. On figura une *croix* dans les drapeaux, et tous ceux qui s'enrôlèrent prirent ce signe sur leurs habits, d'où sont venus les noms de *croisade* et de *croisés*. La huitième et dernière croisade eut lieu, en 1268, sous la conduite de St Louis. Prêcher la croisade. Une croisade. Publier la croisade. Croisade contre les Albigeois. Le chef de la croisade. Le légat de la croisade. Histoire des croisades. Au temps des croisades. C *Croisade des enfants*. **Expédition qui eut lieu en l'an 1212, et qui se composait d'environ 50,000 enfants, ramassés tant en France qu'en Allemagne, de tout âge, de toute condition, et même de tout sexe; la plupart périrent en route de faim et de misère.** C Fig. **Manifeste d'un parti en faveur de sa cause.** Entreprendre une croisade pour un prétendant, pour la propagation, pour le triomphe d'une idée. C **Astron. Constellation vers le pôle antarctique, composée de quatre étoiles disposées en croix,** par le moyen de laquelle les navigateurs peuvent trouver le pôle sud.

Il y a eu deux autres grands⁴ dictionnaires bilingues fr.-esp. au XIX^e siècle: celui de Salvá et celui de Fernández Cuesta. Le premier (1856) a été fondamentalement composé à partir du dictionnaire de Domínguez. Voici la définition qu'on y trouve pour *croisade*, laquelle peut être comparée à celle donnée par Domínguez pour le même mot (voir ci-dessus):

CROISADE, f. *cruasád*. Cruzada, empresa [sic] de guerra hecha por los cristianos para librar los Santos Lugares del yugo de los infieles. 2 met. Cruzada, manifestacion de un partido en favor de su causa. 2 Astr. Cruzada, constelacion austral compuesta de cuatro estrellas colocadas en forma de cruz.

À remarquer que la coïncidence entre Salvá et Domínguez est complète sauf en ce qui concerne les renseignements d'ordre encyclopédique fournis par Domínguez sur la croisade des enfants. Le fait que le dictionnaire de Salvá ne présente pas, malgré ses sources (le Domínguez et, subsidiairement, le Bescherelle), le profil nettement encyclopédique de celles-ci découle d'une décision prise consciemment par l'auteur. En effet, on lit dans la préface du dictionnaire bilingue de Salvá:

Los lexicógrafos españoles [...], y en particular Don Ramon Joaquin Domínguez, [...] han formado enormes volúmenes hasta el número de seis á dos columnas, para decir lo que hubiera podido contener uno solo ó á lo mas dos no muy abultados, como los de la presente edicion. ¡Qué almodrote, qué fárrago, qué cúmulo de palabras y cosas inútiles, inexactas y á veces poco decorosas se han amontando en los Diccionarios de que hablamos! Botánica, historia natural, historia griega y romana, medicina, mitología, derecho consuetudinario, frances antiquísimo y cuyo

⁴Domínguez: six volumes (23 x 15 cms). Salvá: deux volumes en grand format (29 x 20 cms, 1532 pages). Fernández Cuesta: quatre volumes (27 x 20 cms).

conocimiento es de ninguna utilidad á los Españoles, de todo se trata en dichos volúmenes con una difusión insupportable, sin ningun provecho para el que solo ha de hojear el Diccionario con el objeto de encontrar el significado de la palabra francesa que busca. (Salvá, 1856: II)

Passons maintenant au dictionnaire de Fernández Cuesta (1885-1887)⁵. Certains chercheurs ont considéré qu'il répond au modèle encyclopédique bilingue inauguré par le dictionnaire de Domínguez (Verdonk, 1991: 2980). À notre avis, le dictionnaire bilingue de Fernández Cuesta, comme le bilingue de Salvá, n'est encyclopédique que dans la mesure où le sont partiellement la plupart des dictionnaires monolingues; mais ni l'un ni l'autre ne le sont à la façon du bilingue de Domínguez. La parenté entre ces trois dictionnaires dérive en réalité du fait qu'ils relèvent de la catégorie des *dictionnaires bilingues descriptifs*, ce qui n'est que la conséquence directe du fait que tous trois sont le résultat d'une élaboration fondée -du moins en partie- sur la traduction en espagnol d'un dictionnaire monolingue français.

Fernández Cuesta a composé son ouvrage à partir de plusieurs sources. Il déclare dans la préface s'être inspiré du Bescherelle et du Littré (1863-1877), ce qui est vrai; mais il a surtout profité, quoique la préface ne l'avoue pas, du dictionnaire de Domínguez et, dans une moindre mesure, de celui de Salvá et même de celui de Núñez de Taboada, dérivé de celui de Capmany. Toutefois, le modèle théorique dont s'inspire Fernández Cuesta est celui proposé par les plus récents de tous ces dictionnaires, c'est-à-dire par le Littré, parmi les monolingues, et par le Salvá, parmi les bilingues. Le Bescherelle et le Domínguez lui fournissent bien des définitions, plus de définitions même que tous les autres ouvrages mis à profit, mais celles-ci sont toujours réélaborées de façon à les dépouiller de leurs traits encyclopédiques les plus saillants. Or, c'est là, comme nous l'avons vu, le procédé suivi aussi par Salvá par rapport à son modèle direct, le Domínguez; et, du côté monolingue, ce trait caractérise également le Littré par rapport au Bescherelle: contrairement à celui-ci, le Littré n'est pas un dictionnaire ouvertement encyclopédique. Il n'est pas surprenant, dès lors, que le Fernández Cuesta, bien qu'il soit, comme le Domínguez et le Salvá, un dictionnaire bilingue descriptif, ne présente pas un caractère encyclopédique nettement marqué, étant donné que ni le Littré ni le bilingue de Salvá, pris comme modèles théoriques de ce qui doit être un dictionnaire, ne présentent non plus un tel caractère. Nous croyons que la comparaison des définitions de *croisade* données respectivement par Bescherelle, par Domínguez et par Salvá (citées ci-dessus) avec les définitions respectives du même mot données par Littré et par Fernández Cuesta (voir ci-dessous) met en lumière le caractère nettement encyclopédique des définitions proposées par Bescherelle et par Domínguez face au caractère presque entièrement métalinguistique (exception faite, peut-être, de la proposition finale) des définitions offertes par Salvá, par Littré et par Fernández Cuesta:

LITTRÉ [sauf les citations littéraires données en exemple et l'étymologie]: 1°
Expédition contre les Mahométans, entreprise par les chrétiens pour le

⁵Pour une présentation de ce dictionnaire, voir García Bascuñana (1992-1993).

recouvrement de la Palestine. Prêcher la croisade. Au temps des croisades. [...] Par extension, l'expédition contre les Albigeois; les expéditions en Espagne pour combattre les Maures qui occupaient ce pays. [...] 2° Fig. Tentatives pour diriger l'opinion sur ou contre quelque chose. 3° Synonyme de croisure ou de croisement, en parlant des cocons. 4° Constellation antarctique, dite aussi Croix du Sud, composée de quatre étoiles en croix, qui sert à distinguer le pôle, au delà de la ligne, comme la Petite Ourse de notre côté.

FERNÁNDEZ CUESTA: **CROISADE** (*croasád*): s. f.: cruzada, liga, expedicion, empresa de guerra acometida por los cristianos para libertar los santos lugares del yugo de los infieles. 2 Fig.: propaganda de opiniones, de ideas, de principios, manifestaciones de un partido en favor de su causa ó por el triunfo de propósitos determinados. 2 Cruz del Sur, constelacion que se encuentra hácia el polo antártico, compuesta de cuatro estrellas, colocadas en forma de cruz, por cuyo medio los navegantes pueden encontrar el polo Sur. Et. *croix*, cruz.

Notre lignée est donc claire: Salvá a puisé dans le Domínguez beaucoup de ses définitions, mais en les épurant des traits les plus évidents de subjectivité et des éléments proprement encyclopédiques que Domínguez avait empruntés au Bescherelle. Fernández Cuesta, pour sa part, a largement profité du Domínguez et du Salvá, ainsi que du Bescherelle et du Littré, mais ses conceptions lexicographiques sont plutôt celles mises en oeuvre dans le Littré et dans le Salvá, c'est à dire celles de deux dictionnaires qui avaient renoncé aux descriptions nettement encyclopédiques. Ce jeu d'influences va faire, toutefois, que les trois dictionnaires bilingues dont nous parlons gardent un point commun entre eux, un point qui les distingue de façon tranchée de tous les autres dictionnaires bilingues fr.-esp. publiés au XIX^e siècle: ce sont trois dictionnaires bilingues descriptifs parus à une époque où le marché se trouve clairement dominé par les dictionnaires bilingues de poche.

Comment expliquer, dès lors, la publication de nos trois dictionnaires bilingues descriptifs? À notre avis, ce n'est là que la manifestation, dans le domaine de la lexicographie bilingue, des tendances qui dominent la lexicographie monolingue à la même époque: la tendance à la compilation et la tendance à l'exhaustivité. Ces tendances naissent en grande partie, aussi bien en France qu'en Espagne, d'une aspiration à dépasser le modèle des dictionnaires académiques, le modèle des dictionnaires dont la nomenclature ne comprend que les mots usuels dans la conversation des milieux cultivés et dont les définitions ne parlent pas du monde. Ce courant comptait, en France comme en Espagne, avec des précédents illustres au XVIII^e siècle. Au XIX^e siècle, avec le développement progressif des sciences et des techniques, les dictionnaires donnant entrée à une terminologie spécialisée et à des descriptions encyclopédiques prolifèrent. On a ainsi, en France, le dictionnaire de Boiste (1800), refait plus tard par Nodier (1834), celui de Landais (1834), celui de Bescherelle (1845-1846), celui de La Châtre (1853-1854), etc.⁶ Vers le milieu du siècle, et sous l'influence directe de ces modèles français, ce même genre de dictionnaires encyclopédiques

⁶Cf. Quemada (1968, chap. II) et les commentaires consacrés à Boiste (par Petzold) et à La Châtre (anonymes) sur le site <<http://www.u-cergy.fr/dictionnaires/auteurs>>.

monolingues commencent à paraître aussi en Espagne; on assiste ainsi à la publication du *Panlético* de Peñalver (1842), du *Diccionario nacional* de Domínguez (1846-1847), du *Diccionario enciclopédico* de la maison Gaspar y Roig (1853-1855) ou, un peu plus tard, du *Diccionario enciclopédico hispano-americano* de la maison Montaner y Simón (1887-1898).

C'est justement dans ce contexte qu'il faut situer la publication de nos trois dictionnaires bilingues (le Domínguez, le Salvá et le Fernández Cuesta). En fait, ce n'est pas par hasard que leurs auteurs sont, à leur époque, les principaux représentants de la lexicographie monolingue non académique de l'espagnol. Domínguez publie en 1846 le *Diccionario nacional*, mais il est évident qu'il a été simultanément occupé à l'élaboration de son *Diccionario universal* bilingue fr.-esp., paru en 1845; pour Domínguez, il s'agissait donc, en quelque sorte, d'un même projet avec deux versants, l'un bilingue et l'autre monolingue. Et la même chose est vraie en ce qui concerne les deux autres ouvrages. Salvá publie un dictionnaire monolingue espagnol en 1846, mais il a probablement travaillé en même temps dans la composition de son dictionnaire bilingue, paru toutefois après sa mort (1856). Quant à Fernández Cuesta, il avait participé, d'abord comme rédacteur, puis comme directeur, au *Diccionario enciclopédico* publié en 1853 par la maison Gaspar y Roig, un dictionnaire qu'il mettra à profit pour l'élaboration de la partie esp.-fr. de son dictionnaire bilingue⁷. Comme on le voit, nos trois dictionnaires, par leur esprit et par leurs auteurs, sont pleinement intégrés dans leur époque.

Fréquemment, lorsqu'on parle des dictionnaires encyclopédiques, on considère que l'un de leurs traits principaux est celui d'inclure dans leur nomenclature un grand nombre de termes de spécialité, ce qui les opposerait aux dictionnaires de langue académiques, lesquels n'incluent qu'un nombre réduit de ces termes, normalement ceux qui sont pleinement intégrés dans l'usage ordinaire de la langue. Or, quoique au point de vue historique l'encyclopédisme soit allé de pair avec l'inclusion d'un nombre élevé de termes de spécialité, il nous semble que ces deux aspects doivent être distingués. L'aspiration des dictionnaires bilingues fr.-esp. à incorporer un grand nombre de termes de spécialité est née au XVIII^e siècle et s'est maintenue ou même développée au XIX^e siècle, perdurant encore au XX^e siècle. L'encyclopédisme, en revanche, est quelque chose d'exceptionnel dans l'histoire de la lexicographie bilingue franco-espagnole; nous venons de voir qu'il caractérise le dictionnaire de Domínguez, mais qu'on a du mal à pouvoir signaler un cas similaire. Il n'en reste pas moins vrai, malgré tout, que, comme nous venons de le dire, la tendance aux définitions d'ordre encyclopédique favorise la multiplication du nombre d'entrées relevant des domaines techniques, scientifiques, mythologiques, etc.

Le Bescherelle et, à sa suite, le dictionnaire bilingue de Domínguez présentent une forte tendance aux définitions encyclopédiques et ils ont également cultivé

⁷Pour les dictionnaires espagnols non académiques, cf. Martínez Marín (2000). Pour celui de Domínguez en particulier, cf. Seco (1987), Esparza Torres (1999), Cazorla Vivas (2002). Pour celui de Salvá, cf. Álvarez de Miranda (2002), Azorín Fernández (2003).

l'enrichissement de leur nomenclature par l'inclusion d'un nombre inouï de termes de spécialité. Dans le cas du Salvá bilingue, on a affaire à un dictionnaire qui, quoique bien moins que le Domínguez, est riche aussi en terminologie spécialisée; mais, suivant la tendance général de ce dictionnaire, cette terminologie n'y est généralement pas traitée d'une façon encyclopédique, Salvá se limitant à en fournir la traduction accompagnée d'une brève description. Le dictionnaire de Fernández Cuesta, enfin, est un dictionnaire aussi pauvre que le Salvá en descriptions encyclopédiques, mais bien plus riche, par contre, en termes de spécialité; il est vrai qu'il n'atteint pas le nombre de ces termes que présente le Domínguez, mais il en a conservé un pourcentage plus élevé que le Salvá et il en a même enrichi parfois la liste en incorporant certaines entrées qui, incluses dans le Littré, n'apparaissent pas dans le Bescherelle. En ce qui concerne les définitions de ce genre d'entrées, celles du Fernández Cuesta ont tendance à être plus encyclopédiques que celles de Salvá, mais elles ne le sont jamais à la façon de celles du Domínguez, leur simplicité étant surtout de mise lorsqu'elles proviennent du Littré et non du Bescherelle.

Comme on l'a vu, ce qui ont en commun nos trois dictionnaires bilingues, ce n'est pas leur caractère encyclopédique, que l'on entende par cette dénomination l'abondance en mots de spécialité ou que l'on entende par là la présence de certains genres de définitions. Le lien entre eux, mis à part leur filiation, est le fait que, contre l'usage courant dans les dictionnaires de poche de leur époque et de la nôtre, ils ne se contentent pas de donner, pour chaque mot d'entrée, un ou plusieurs équivalents en espagnol; ils donnent bien ces équivalents, mais ils y ajoutent, en outre, une description métalinguistique ou encyclopédique (selon le mot et selon le dictionnaire) similaire à celle que l'on trouve dans les dictionnaires monolingues: ce sont des dictionnaires bilingues descriptifs. Ils aspirent tous trois à remplir en même temps, du moins en partie, les fonctions propres aux dictionnaires monolingues et celles propres aux bilingues, la conséquence directe de cette prétention étant leur caractère volumineux, leur étendue similaire à celle des grands dictionnaires monolingues.

Nos trois dictionnaires ont en commun entre eux que tous trois aspiraient à devenir, chacun à sa façon, le grand le grand dictionnaire monumental de la lexicographie bilingue franco-espagnole.

Références bibliographiques

- ÁLVAREZ DE MIRANDA, P. (2002). «En torno al *Nuevo diccionario de la lengua castellana* (1846-1847) de Vicente Salvá», in T. Echenique, J. Sánchez (eds.): *Actas del V Congreso Int. de Historia de la Lengua Esp.*, Madrid, Gredos, t. II, pp. 1875-1886.
- ANAYA REVUELTA, I. (1999). *La definición enciclopédica. Estudio del léxico ictionómico*, Madrid, CSIC.
- AZORÍN FERNÁNDEZ, D. (2003). «Un proyecto original en la lexicografía española del siglo XIX: el *Nuevo diccionario de la lengua castellana* (1846) de Vicente

- Salvá», in *Lexicografía y Lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario*, Madrid, Gredos, pp. 115-131.
- BESCHERELLE, L.-N. (1845-1846). *Dictionnaire national ou Grand dictionnaire critique de la langue française*, Paris, Simon.
- BRUÑA CUEVAS, M. (sous presse). «El *Diccionario universal fr.-esp. y esp.-fr.* (1845-1846) de Ramón Joaquín Domínguez», *XI Coloquio de la Asociación de Profesores de Filología Francesa de la Univ. Esp.* (Logroño, mai 2002).
- CAPMANY, A. de (1805). *Nuevo diccionario fr.-esp.*, Madrid, Sancha.
- CAZORLA VIVAS, M. C. (2002). «La lexicografía como medio de expresión ideológica», in T. Echenique, J. Sánchez (eds.): *Actas del V Congreso Int. de Historia de la Lengua Esp.*, Madrid, Gredos, t. II, pp. 1967-1978.
- DOMÍNGUEZ, R. J. (1845-1846). *Diccionario universal fr.-esp. y esp.-fr.* T. I: Madrid, Viuda de Jordán e Hijos. T. II-VI: Madrid, Domínguez.
- ESPARZA TORRES, M. Á. (1999). «Notas sobre el *Diccionario Nacional* de Ramón Joaquín Domínguez», in M. C. Henríquez, M. Á. Esparza (eds.): *Estudios de historiografía lingüística hispánica ofrecidos a Hans Josef Niederehe*, Univ. de Vigo, pp. 39-63.
- FERNÁNDEZ CUESTA, N. (1885-1887). *Diccionario de las lenguas esp. y fr. comparadas*, Barcelone, Montaner & Simón.
- GARCÍA BASCUÑANA, J. F. (1992-1993). «La obra lexicográfica de Nemesio Fernández Cuesta: su significación en la historia de los diccionarios bilingües fr.-esp., esp.-fr.», *Universitas Tarraconensis. Filologia*, 14, pp. 45-61.
- HERNÁNDEZ, H. (1997). «Del diccionario a la enciclopedia: los diccionarios enciclopédicos», in M. Almeida, J. Dorta (eds.): *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica. Homenaje al profesor Ramón Trujillo*, Barcelona, Montesinos, t. II, pp. 155-164.
- LITTRÉ, É. (1863-1877). *Dictionnaire de la langue fr.*, Paris, Hachette.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (2000). «La lexicografía monolingüe del español en el siglo XIX: la corriente no académica», in I. Ahumada (ed.): *Cinco siglos de lexicografía del esp.* Univ. de Jaén, pp. 63-77.
- NÚÑEZ DE TABOADA, M. M. (1812). *Dictionnaire fr.-esp. et esp.-fr.*, Paris, Brunot-Labbé et al.
- PORTO DAPENA, J.-Á. (1999-2000). «Metalenguaje y lexicografía», *Revista de lexicografía*, 6, pp. 127-151.
- QUEMADA, B. (1968). *Les Dictionnaires du français moderne (1539-1863)*, Paris, Didier.
- REY, A. (1982). *Encyclopédies et dictionnaires*, Paris, P.U.F.
- SECO, M. (1987). «La definición lexicográfica subjetiva: el *Diccionario* de Domínguez», in *Estudios de lexicografía esp.*, Madrid, Paraninfo, pp. 165-177.
- SALVÁ, V. (1856). *Nuevo diccionario fr.-esp. y esp.-fr.*, Paris, Garnier.
- VERDONK, R. A. (1991). «La lexicographie bilingue esp.-fr., fr.-esp.», in F. J. Hausmann et al.: *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires*, Berlin, Walter de Gruyter, t. III, pp. 2976-2987.

DINAMICAS CONCESIVAS Y ESTEREOTIPOS: EL CASO DE *BIEN QUE Y QUOIQUE*

María Luisa Donaire
Universidad de Oviedo

1. Introducción

En trabajos precedentes¹, se perfilaron dos formas de “concesión”, que construyen dinámicas concesivas diferentes, en relación con los conectores (CC = conector concesivo) que caracterizan los enunciados correspondientes:

- *dinámica concesiva de forma C.*
- *dinámica concesiva de forma Cque.*

mecanismos que aparecen ejemplificados, respectivamente en (1) y (2):

- (1) *Il pleut, je sors quand même.*
- (2) *Bien qu'il pleuve, je sors.*

Esta distinción resulta de la aplicación de la teoría de la Polifonía (O. Ducrot) y su posterior desarrollo, en particular de las precisiones aportadas a la noción de *punto de vista*², a lo que se unen hipótesis relativas al carácter argumentativo del significado.

En alguno de esos trabajos³, se señaló que la relación $p CC q$ ⁴ no es libre, sino que parece obedecer a alguna(s) coacción(es) semántica(s) de orden léxico, que habrá que determinar. Partiendo de estos presupuestos, se trata ahora de establecer la relación que existe entre la estructura semántica de las frases que responden a la forma $p CC q$ y, por una parte, las propiedades semánticas de las unidades o secuencias léxicas que pueden ocupar el lugar de p y q , y el lugar de CC por otra. Centraré el análisis en la dinámica

¹Estos trabajos y el actual son el resultado de las investigaciones llevadas a cabo en el marco del Proyecto de Investigación “Dinámicas concesivas, conectores y modalidades de discurso”, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología: MCT-00-BFF-0373.

²Para un desarrollo de la noción de *punto de vista* ver Donaire (2000a).

³Ver, en particular, Donaire (2002).

⁴Consideramos $p CC q$ como el “orden de base”, pero la condición que aquí señalamos afecta a cualquiera de las posiciones.

concesiva de forma *Cque* (*CQ*), en particular la que construyen los conectores *bien que* y *quoique*, y partiré de la hipótesis siguiente: que la especificidad de esta forma de “concesión” se explica desde la conjunción de la noción de *punto de vista* y la noción de *estereotipo*, esta última definida por Jean-Claude Anscombe⁵.

Las hipótesis defendidas aquí conducirán además a una conclusión fundamental: que *Cque* (y en general *CC*) no solamente define la relación concesiva, sino que determina a *p* y *q*, puesto que las unidades lingüísticas que pueden intervenir en una relación concesiva de forma *p CC q* deben responder a determinadas propiedades semánticas.

En este trabajo, no es mi intención establecer las posibles diferencias de funcionamiento entre *bien que* (BQ) y *quoique* (QQ), sino que ambas formas serán tratadas en tanto que conectores representativos del tipo *Cque*, en la medida en que presentan propiedades comunes frente a otros conectores de ese mismo tipo⁶. Para aligerar el aspecto demostrativo, propondré ejemplos solamente con BQ, en los que éste puede siempre conmutar con QQ.

2. Estructura concesiva y frases estereotípicas

Los enunciados que responden a una estructura semántica basada en una estrategia concesiva aparecen en superficie como una relación entre dos segmentos de enunciado, *X* e *Y*, que se corresponden, en el orden del significado, con dos contenidos semánticos, *p* y *q*. Esta relación se establece mediante *CC*, conectores que, en la lengua, instruyen y prefiguran una determinada configuración argumentativo-polifónica de los enunciados.

Ya apuntamos en alguna ocasión⁷ que la relación entre *p* y *q* en *p CC q* es de orden estereotípico, es decir, que la dinámica concesiva se articula sobre una frase estereotípica *g(m,n)*⁸, siendo *p* y *q* frases construidas sobre ese principio argumentativo. Para que *pCCq* sea posible debe existir una relación estereotípica entre *p* y *q* de forma *g(p,q)*. Esto explica que (3) y (4) sean sentidas como “generales”, mientras que (3’) y (4’) aparecen en principio como extrañas, salvo que se expliquen en una situación particular:

- (3) *Bien qu’il pleuve, Marie sort ce soir.*
- (3’)??*Bien qu’il pleuve, Marie mange ce soir.*
- (4) *Marie sort ce soir, pourtant il pleut.*
- (4’)??*Marie mange ce soir, pourtant il pleut.*

⁵Ver fundamentalmente Anscombe (2001).

⁶No obstante, se recogerá una diferencia a la que ya apuntaba en Donaire (2000b), que aparece aquí reformulada en las conclusiones, nota 16.

⁷Ver, por ejemplo, Donaire (2002).

⁸Recordemos que Anscombe define así la noción de *estereotipo*: “*D’une façon très générale, si m est un item lexical, son stéréotype sera un ensemble de phrases g(m,n₁), g(m,n₂), ..., g(m,n_i), etc, qui relient l’item m en tant que forme à d’autres formes n₁, n₂, ..., n_k, etc. Et c’est le statut sémantique de ces phrases qui confère une signification à m*” (Anscombe, 2002:117).

En (3) y (4), *pleuvoir* y *Marie-sortir-ce soir* aparecen vinculados por una relación semántica que podemos calificar de primitiva, en la medida en que *pleuvoir* está asociado de alguna manera, en la propia lengua, a *sortir*, y *sortir* a su vez a *pleuvoir*, asociación que se corresponde con la relación entre *m* y *n* que define la configuración de las frases estereotípicas: en este caso, *m* y *n* se identificarían con *pleuvoir* y *sortir*.

Esta parece ser una condición semántica fundamental para que pueda construirse una estructura concesiva de forma *p CC q*, que sólo es posible si *p* y *q* responden a las propiedades de *m* y *n* en $g(m,n)$, y además siempre es posible si se da esa condición. Así tenemos (5), (6) y (7), que se fundamentan sobre las frases estereotípicas *les singes mangent des bananes*, *les oiseaux volent*, *les fumeurs toussent*, respectivamente (Anscombe, 2002):

(5) *Bien que Cheetah soit un singe, elle n'aime pas les bananes.*

(6) *Bien que Titi soit un oiseau, il n'est pas capable de voler.*

(7) *Bien qu'il ait fumé six cigarettes de suite, Pierre n'a pas toussé.*

Un análisis más detallado de los ejemplos propuestos hasta ahora hace aparecer algunas diferencias en lo que concierne la forma de las estructuras concesivas y su relación con las frases estereotípicas subyacentes, lo que obliga a matizar la condición semántica enunciada arriba.

Comparando las frases estereotípicas que explican (5), (6) y (7), con las frases vinculadas a *pleuvoir* y *sortir*, notamos una diferencia, que también se advierte, por ejemplo, en otra de las frases propuestas por Anscombe (2002), *quand on est souffrant on ne sort pas*: mientras que en las primeras la relación es de forma *singes-manger bananes*; *fumeurs-tousser*; *oiseaux-voler*; en las segundas la relación se daría entre *pleuvoir-ne pas sortir*; *être souffrant-ne pas sortir*. Apuntan, pues, dos formas diferentes de relación genérica, $g(m,n)$ y $g(m,\sim n)$, que definen dos estructuras semánticas diferentes: en el caso de $g(m,\sim n)$, *m* y *n* parecen excluirse mutuamente, mientras que en $g(m,n)$ más bien se “incluyen” mutuamente.

Por otra parte, teniendo en cuenta la consideración de Anscombe (2002) acerca de la frase estereotípica *les singes mangent des bananes*, en el sentido de que, en tanto que frase estereotípica de *singe* define “la signification de *singe*, mais aussi de *banane*”⁹, cabe preguntarse si toda relación estereotípica es reversible y si, por lo tanto, podríamos atribuir esa misma reversibilidad a la relación entre *pleuvoir* y *sortir*, lo que permitiría aceptar como frases estereotípicas tanto *quand il pleut on ne sort pas*, para *pleuvoir*, como *on sort quand il ne pleut pas*, para *sortir*.

En el caso de *singes-bananes*, *fumeurs-tousser*, *oiseaux-voler*, la reversibilidad de la asociación no parece plantear dificultades (*bananes-singes*, *tousser-fumeurs*, *voler-oiseaux*) pero, en el caso de *pleuvoir-sortir*, *être souffrant-sortir* resulta más problemática. Si la relación estereotípica se establece entre *m* y $\sim n$, la propiedad de reversibilidad daría como forma correspondiente $g(\sim m,n)$, es decir, que a la frase

⁹Anscombe (2002:117, nota 12) añade “et éventuellement de *manger*”.

estereotípica que define el significado de *pleuvoir*: (*pleuvoir-ne pas sortir*), debería corresponder la frase estereotípica de *sortir*: (*sortir-ne pas pleuvoir*), y en el caso de (*être souffrant-sortir*), debería darse la correspondencia (*être souffrant-ne pas sortir*), (*sortir-ne pas être souffrant*). Pero en este caso, cuando la relación estereotípica es de forma $g(m, \sim n)$, el comportamiento de las frases en las estructuras concesivas parece comprometer la reversibilidad.

El test tiene el fundamento siguiente: si la relación estereotípica que vincula pleuvoir y sortir caracteriza a ambos items léxicos, la relación concesiva construida sobre una frase genérica de forma $g(m, \sim n)$ debería ser posible en ambos sentidos: es decir CC pleuvoir, sortir y también pleuvoir CC sortir. Sin embargo, al menos con un conector Cque, como es el caso de BQ y QQ, la relación es únicamente de forma CC pleuvoir, sortir y sortir CC pleuvoir, es decir, independientemente del orden de superficie, es siempre pleuvoir el que va introducido por CC., y así, mientras que las frases (3) y (8) son posibles, (8') y (8'') resultan extrañas en ausencia de las precisiones que pudiera aportar una situación particular:

(3) *Bien qu'il pleuve, Marie sort ce soir.*

(8) *Marie sort ce soir, bien qu'il pleuve.*

(8')? *Bien que Marie sorte ce soir, il pleut.*

(8'')? *Il pleut, bien que Marie sorte ce soir.*

El resultado es diferente cuando se aplica el test a (5) y (6), que se construyen sobre frases estereotípicas de forma $g(m, n)$, en las que tanto *CC singe, banane* o *CC oiseau, voler* como *singe, CC banane* o *oiseau, CC voler* son posibles:

(5) *Bien que Cheetah soit un singe, elle n'aime pas les bananes.*

(5.1) *Bien qu'elle n'aime pas les bananes, Cheetah est un singe.*

(6) *Bien que Titi soit un oiseau, il n'est pas capable de voler.*

(6.1) *Bien qu'il ne soit pas capable de voler, Titi est un oiseau.*

Ahora bien, el mismo test, aplicado a (7), que tiene como base, al menos aparentemente, una relación estereotípica de forma $g(m, n)$, muestra una nueva distinción entre (5), (6), por una parte, y (7) por otra, que recuerda la oposición entre (3), (8) frente a (8'), (8'')

(7) *Bien qu'il ait fumé six cigarettes de suite, Pierre n'a pas toussé.*

(7.1)? *Bien qu'il n'ait pas toussé, Pierre a fumé six cigarettes de suite.*

De aquí parece derivarse que, pese a la forma genérica $g(m, n)$ que explica la relación estereotípica entre *fumer-tousser*, algo parece comprometer, también en este caso, la reversibilidad de la relación.

Antes de intentar dar una explicación a estos últimos fenómenos, señalaré una nueva observación, que se deriva de las anteriores. Se trata del papel de la negación en las manifestaciones en superficie de las relaciones estereotípicas que revelan las dinámicas concesivas. A una relación estereotípica de forma $g(m, n)$ entre p y q corresponde, en la estructura concesiva, una relación en superficie entre p y *ne pas-q*, es el caso de (5) *singe-ne pas aimer les bananes*, (6) *oiseau-pas capable de voler*, (7) *fumer-ne pas tousser*; mientras que a una relación estereotípica de forma $g(m, \sim n)$ entre p y q corresponde, en la estructura concesiva, una relación en superficie de forma p, q , lo

que es el caso en (3) y (4) *pleuvoir-sortir le soir*, y también en (9) *être souffrante-sortir le soir*:

(9) *Bien qu'elle soit souffrante, Marie sort ce soir.*

Finalmente, una última observación que recoge las anteriores, ésta relativa a la compatibilidad de la frase genérica de base con la estructura concesiva, que hace intervenir también la negación. En los enunciados que presentan una estructura concesiva construida sobre una relación estereotípica de forma $g(m,n)$ el conector *Cque* puede situarse tanto en el segmento que contiene p (así ocurre en (5), (6) y (7)), como en el que contiene *ne pas-q* (lo que ocurre en (5.1) y (6.1)), mientras que, si la relación estereotípica de base es de forma $g(m, \sim n)$, el conector sólo es compatible con p , y este es el caso de (3), (8) y (9). Por su parte, (8') y (8''), muestran casos de inaceptabilidad de *CCq*, al igual que (9')

(9')? *Bien que Marie sorte ce soir, elle est souffrante.*

Es decir, por una parte, hay una relación distinta con la negación, y, por otra parte, una compatibilidad distinta con las estructuras concesivas, según la relación estereotípica de base sea de forma $g(m,n)$ o de forma $g(m, \sim n)$. La primera admite *CQp* y *CQq* (más bien *ne pas-q*), mientras que la segunda excluye *CQq*.

Al hilo de estas observaciones, cabe preguntarse si, además de estas dos formas estereotípicas, existe una tercera forma $g(\sim m,n)$, algo que parece, teóricamente, posible, pero intuitivamente poco probable, dado que $g(\sim m,n)$ sería, en todo caso, la forma correspondiente a la reversibilidad de $g(m, \sim n)$. Del mismo modo, no cabría esperar la existencia de una forma estereotípica $g(\sim m, \sim n)$, que no cambiaría nada en la relación $g(m,n)$.

En este punto, cabe recoger algunas conclusiones:

- la primera señala la existencia de una regla que vincula la relación estereotípica entre p y q y la posibilidad de construir una relación concesiva p *CC* q ;
- una segunda distingue una relación estereotípica de forma $g(m,n)$ y otra de forma $g(m, \sim n)$, que se caracterizan, respectivamente, por la presencia o ausencia de una propiedad de reversibilidad: *sortir* forma parte de una frase estereotípica negativa de *pleuvoir*, $g(\textit{pleuvoir}, \textit{non-sortir})$, pero no a la inversa, *pleuvoir* no forma parte de una frase estereotípica negativa de *sortir* de forma $g(\textit{sortir}, \textit{non-pleuvoir})$, y así como *quand il pleut, on ne sort pas* parece perfectamente aceptable como principio argumentativo, *quand on sort, il ne pleut pas* no lo parece tanto;
- de esta segunda conclusión se deriva una tercera que apunta a dos formas de relación concesiva, que se corresponderían con las dos formas de relación estereotípica;
- una cuarta conclusión apunta a un papel fundamental de la negación (semántica y sintáctica) en la relación entre forma estereotípica y estructura concesiva.

3. Frases estereotípicas y puntos de vista

Los fenómenos que se registran en el apartado anterior encuentran una explicación al establecer una relación entre la noción de *estereotipo* y la noción de *punto de vista*, partiendo del principio de que el conjunto de las frases estereotípicas vinculadas a un ítem léxico, en tanto que formas de discurso que configuran el significado de las unidades léxicas, constituye un punto de vista¹⁰.

Entiendo *punto de vista* (*pv*) como una forma de argumentación constituida por una dinámica bidireccional, que presenta el significado como el resultado de una selección/exclusión de un sentido de discurso: resultado *favorable*, cuando constituye una representación del sentido de discurso seleccionado por exclusión de otros sentidos (*pvS*), o resultado *desfavorable*, cuando constituye una representación del sentido excluido por la selección (*pvE*)¹¹. Los puntos de vista configuran el significado de las unidades lingüísticas, al menos de las unidades léxicas, y dan forma al enunciado, que se presenta como un debate de puntos de vista. Esta superposición de discursos es la que confiere al enunciado su carácter polifónico.

Así pues, la polifonía, en forma de puntos de vista, se manifiesta en las frases estereotípicas y en las estructuras enunciativas que denominamos “concesivas”, y que son el objetivo de esta reflexión.

En el caso de las unidades léxicas, y dado que el punto de vista es bidireccional, la lengua puede seleccionar o excluir una de esas “direcciones”, uno de esos sentidos de discurso, lo que supone definir el significado desde un *punto de perspectiva* (*ppv*): el *ppv* identifica el sentido de discurso que determina la forma del *pv*, siendo posible distinguir, por lo tanto, una forma *ppvS* y una forma *ppvE*¹².

En el caso del enunciado, la inserción de una unidad léxica definida por un determinado *ppv* selecciona la orientación discursiva correspondiente, pero la presencia de determinadas unidades lingüísticas, como es el caso de los conectores, y en particular de los CC, establece una determinada relación de esa unidad léxica con otras unidades léxicas, definidas por un *ppv* determinado, configurando un debate en el que los distintos enunciadorees (puntos de vista) argumentan en una dirección favorable o desfavorable a los contenidos semánticos convocados.

Retomando ahora las observaciones que se fueron desgranando más arriba, diremos que el estereotipo vinculado a una unidad de la lengua, que podemos formular como $G(m, n_i)$ en tanto que conjunto de frases estereotípicas, se define como *pvS* o como *pvE*, mientras que las formas genéricas que pueden adoptar las distintas frases estereotípicas, $g(m, n)$ y $g(m, \sim n)$, constituyen representaciones de las dos formas de *ppv*: *ppvS* y *ppvE*, respectivamente. Aplicado al caso de *oiseau*, por ejemplo, la frase estereotípica *les oiseaux volent* vinculada al significado de esta unidad presenta el *pv*

¹⁰Más exactamente, como luego se verá, mi hipótesis es que el estereotipo constituye un *punto de vista*, y las frases estereotípicas seleccionan un *punto de perspectiva*.

¹¹Ver nota 2.

¹²Para una introducción a la noción de *punto de perspectiva*, ver Donaire (en prensa).

desde un *ppvS*, en tanto que supone la selección del discurso *voler* acerca de *oiseau*, por exclusión de otros discursos como *marcher*, *ramper*, etc. Aplicado al caso de *pleuvoir*, la frase estereotípica *quand il pleut on ne sort pas* presenta el *pv* desde un *ppvE*, en tanto que define el significado de *pleuvoir* mediante la exclusión de un discurso en el sentido de *sortir*. De ahí que la inserción de *oiseau* en un enunciado pueda determinar la construcción de un discurso en el sentido de *voler*, y, del mismo modo, la inserción de *pleuvoir* determinaría la construcción de un discurso en el sentido de *ne pas sortir*.

Pero la presencia de una frase estereotípica de forma $g(m, \sim n)$ no debe llevar a concluir que el estereotipo de *pleuvoir* esté exclusivamente constituido por frases estereotípicas que responden a esa forma, puesto que otras frases estereotípicas vinculadas a *pleuvoir* pueden presentar la forma $g(m, n)$, como parece demostrar el ejemplo (10):

(10) *Bien qu'il ait plu trois jours de suite, la campagne est sèche.*

que se construye sobre una frase estereotípica que podríamos formular como *la pluie fait reverdir la campagne*, de forma $g(m, n)$. Es decir, que la relación estereotípica entre *pleuvoir* y *sortir* es de forma $g(m, \sim n)$, mientras que entre *pleuvoir* y *campagne* es de forma $g(m, n)$.

Esto no traduce ambigüedad en el significado, sino su carácter gradual. Dado que los *pv* son bidireccionales, y admiten, por lo tanto, dos formas de *ppv*, la lengua puede privilegiar para cada unidad léxica uno de los dos sentidos de discurso, según predominen, en su estereotipo, las frases estereotípicas de sentido *ppvS* o las de sentido *ppvE*. Esto hace posible que en (10) se seleccione una frase estereotípica marcada por un *ppvS*, mientras que, en los otros ejemplos de *pleuvoir*, se selecciona una frase estereotípica marcada por un *ppvE*. Es un lugar común comentar que la lluvia es buena para el campo, pero desagradable para los turistas, algo que muestra las dos “caras” del significado de *pleuvoir*, sin que ello comprometa la homogeneidad del significado.

Lo mismo podemos decir del caso de *oiseau*: aquí propuse ejemplos que seleccionan una frase estereotípica de forma $g(m, n)$ definida por un *ppvS*, pero su estereotipo también contiene frases estereotípicas de sentido contrario, tal como muestran expresiones como *avoir une cervelle d'oiseau* para calificar negativamente a un individuo, y que parecen remitir a una frase estereotípica que relaciona *oiseau-non stabilité*.

Las particularidades observadas en el caso de *fumer-tousser*, concretamente el carácter dudoso de (7.1), encuentra igualmente explicación en la noción de punto de vista tal como aquí se define. Partiendo de que *fumer* puede utilizarse desde *ppvS* o desde *ppvE*, los ejemplos que aquí analizamos parecen seleccionar el sentido *ppvE*, lo que apunta a que *tousser* sería en estas frases una de las formas de superficie de un contenido genérico de forma $g(m, \sim n)$ que podríamos identificar con *non bonne santé*. Esto llevaría a reformular la frase estereotípica como *fumer-non bonne santé*, donde *n* es de forma $\sim n$ como en el caso de *pleuvoir*, lo que señala un *ppvE* para *fumer*.

Para explicar ahora, desde estos mismos parámetros, el distinto comportamiento de las frases estereotípicas en lo que se refiere a la propiedad de reversibilidad, es necesario añadir una precisión en cuanto a la relación entre la forma genérica $g(m,n)$ y una frase estereotípica particular, vinculada a una unidad léxica particular $g(p,q)$. La forma genérica define solamente una relación, que puede establecerse entre m y n o entre m y $\sim n$, mientras que la frase estereotípica hace intervenir una determinada cantidad de información argumentativa y polifónica acerca de esa relación. Por ello, no debe interpretarse \sim como equivalente a *ne pas*: en la frase genérica \sim es una marca de *exclusión*, exclusión de relación entre m y n , mientras que en la frase estereotípica, puesto que es una frase, una entidad de otro orden, *ne pas* es una marca de negación, que pretende representar, mediante un recurso sintáctico, ese mecanismo de exclusión discursiva. Así pues, decir que el significado de *pleuvoir* contiene una frase estereotípica de forma *pleuvoir-non sortir* es decir que entre los discursos que autoriza no hay ninguno favorable a *sortir*, ninguno que elija el sentido de *sortir*, sentido excluido del significado de *pleuvoir*. Por lo tanto, si la lengua no autoriza discursos en el sentido de *pleuvoir-sortir*, tampoco puede autorizarlos en el sentido inverso *sortir-pleuvoir*. Y lo mismo ocurre con *fumer-non bonne santé*: si la lengua no autoriza discursos en el sentido *fumer-bonne santé* tampoco puede autorizarlos en el sentido inverso *bonne santé-fumer*, o lo que es lo mismo, existiría la frase estereotípica *quand on fume on n'a pas une bonne santé*, pero no la frase *quand on a une bonne santé on ne fume pas*.

4. Estereotipos, puntos de vista y dinámicas concesivas

Es el momento de intentar establecer una relación entre el contenido estereotípico y polifónico de las unidades léxicas que intervienen en las dinámicas concesivas y la forma que adoptan las estructuras concesivas de tipo *Cque*, en particular con BQ (y QQ).

En ese sentido, recogiendo los resultados del análisis, llama la atención que BQ parece determinar estructuras de superficie que contradicen un determinado orden semántico de base.

Por una parte, no hay correspondencia entre la presencia de marcas de exclusión (\sim) en las formas estereotípicas y de marcas de negación (*ne pas*) en las estructuras concesivas: a un orden genérico *de selección*, $g(m,n)$, le corresponde una estructura concesiva de forma negativa, *BQ p, ne pas-q* o *p, BQ ne pas-q* (es el caso de (5) y (6), por ejemplo); mientras que a un orden genérico *de exclusión*, $g(m,\sim n)$, le corresponde una estructura concesiva de forma *BQ p, q*, sin negación (es el caso de (2), (3), (8), por ejemplo)¹³.

Por otra parte, la forma estereotípica, según sea de selección o de exclusión, determina una combinatoria diferente del conector: cuando es de forma *ppvS*, BQ puede

¹³Este comportamiento parece caracterizar a las dinámicas concesivas en general, puesto que con un conector de forma *C*, la correspondencia entre las marcas de exclusión y las marcas de negación es idéntica a la que aquí se describe.

introducir tanto uno como otro de los items que se asocian en la relación semántica (lo que sin duda tiene que ver con su carácter reversible), mientras que si es de forma *ppvE*, BQ sólo puede introducir uno de los items.

Es decir, en el caso de una dinámica concesiva de forma BQ, construida sobre una forma estereotípica $g(m,n)$, el conector *Cque* puede introducir tanto *m* como *n*, instruyendo encadenamientos de discurso tanto en el sentido de *m* (*BQ oiseau, ne pas-voler; ne pas-voler, BQ oiseau*), como en el sentido de *n* (*BQ voler, ne pas-oiseau; ne pas-oiseau, BQ voler*)¹⁴.

Mientras que, en el caso de una dinámica concesiva de forma BQ, construida sobre una forma estereotípica $g(m,\sim n)$, el conector *Cque* sólo puede introducir *m*, y solamente autoriza encadenamientos de discurso en el sentido de *n* (*sortir, BQ pleuvoir; BQ pleuvoir, sortir*. Quedan excluidos *BQ sortir, pleuvoir; pleuvoir, BQ sortir*)¹⁵.

Si aplicamos ahora la lectura polifónica, podemos añadir que BQ sólo puede introducir una unidad léxica cuyo significado sea de forma *ppvS*.

En mi opinión, y para concluir, estos fenómenos encuentran explicación en la propia configuración polifónica del conector BQ, y en general de los de forma *Cque*. Todos ellos son de forma $Xque+Vsubj$, es decir, tienen en común la presencia de la unidad *que* y el hecho de estar asociados necesariamente a un verbo en subjuntivo, y se distinguen por la especificidad de la unidad *X*: *bien* en el caso de BQ, *quoi* en el caso de QQ, *encore* en el caso de *encore que*, etc. Pero esta unidad específica *X*, que ocupa el lugar *C* en *Cque*, tiene también un rasgo común y éste es también de orden polifónico: selecciona un *ppv* de forma *ppvS*.

Así pues, *BQ p, q* define una estructura compleja que, en la gestión de las formas estereotípicas, hace intervenir al menos cuatro niveles de polifonía, marcados por las distintas unidades lingüísticas que en ella participan:

- *p,q*: una relación genérica, de forma $g(m,n)$ o de forma $g(m,\sim n)$, representada en la estructura concesiva por *p,q*, marcados o no por la negación (*ne pas*), relación que introduce un *ppvS* o un *ppvE*;
- *bien*: selecciona una forma de relación genérica desde un *ppvS*¹⁶;
- *que*: convoca el *ppvE* correspondiente a la relación genérica *ppvS* seleccionada por *bien*;
- *subjuntivo*: convoca simultáneamente dos discursos que se corresponden con los dos sentidos, *ppvS* y *ppvE* del *pv* seleccionado, *p* o *q*.

¹⁴No es el caso si el conector es de forma *C*: por ejemplo con *pourtant*, PT, estarían excluidas las frases *PT oiseau, ne pas voler* y *PT ne pas voler, oiseau*.

¹⁵También en este caso se da una diferencia con los conectores de forma *C*: estarían excluidas las frases de forma *PT pleuvoir, sortir* y *PT sortir, pleuvoir*.

¹⁶*Quoi*, en *quoique*, no selecciona, sino que excluye una forma de relación genérica *ppvS*, lo que construye una forma de argumentación desfavorable. En esto residiría la diferencia entre BQ y QQ. Para un desarrollo más detallado de los diferentes valores de BQ y QQ, ver Donaire (2000b).

Si la estructura concesiva se construye sobre una forma estereotípica $g(p,q)$, la dinámica concesiva se articula sobre el $ppvS$ de p , $BQ p, q$, o de q , $BQ q, p$, y el debate enunciativo se resuelve en un discurso en el sentido de *ne pas-q* o de *ne pas-p*, respectivamente.

Si la estructura concesiva se construye sobre una forma estereotípica $g(p, \sim q)$, la dinámica concesiva se articula sobre el $ppvS$ de p , siendo entonces de forma $BQ p, q$, pero nunca de forma $BQ q, p$, y el debate enunciativo se resuelve en el sentido de q , pero nunca en el sentido de p .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSCOMBRE, J.C. (2001). «Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes», *Langages*, 142, pp. 57-76.
- (2002). «*Mais/pourtant* dans la contre-argumentation directe: raisonnement, généricité, et lexique», *Linx*, 46, pp. 115-131.
- DONAIRE, M.L. (2000a). «Polifonía y punto de vista», *Revista iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 4, 2, pp. 73-87.
- (2000b). «Historias concesivas: *que* en la argumentación concesiva (*bien que, quoique*)», in M.L. Casal Silva, G. Conde tarrío, J. Lago Garabatos, L. Pino Serrano, N. Rodriguez Pereira (eds.): *La Lingüística francesa en España camino del siglo XXI*, Madrid, Arrecife, pp. 399-412.
- (2002). «Estrategias concesivas y estructuras modales», in M.C. Figuerola, M. Marra, P. Solà (eds.): *La Lingüística francesa en el nuevo milenio*, Lleida, Editorial Milenio, pp. 203-213.
- (en prensa). «El espacio (discursivo) del otro en la lengua / en la enunciación», Alicante, 2003.

EXPRESIONES DE LA INTENSIDAD ADJETIVAL EN FRANCÉS Y ESPAÑOL

**Araceli Gómez Fernández
e Isabel Uzcanga Vivar**
Universidad de Salamanca

1. Introducción

La función de intensificación no ha sido tratada de manera sistemática en lo que se refiere a la lengua española. Varios son los lingüistas que han puesto de relieve el valor cuantificador de ciertos elementos de la lengua que actúan como modificadores de varias clases de palabras.

En lo que concierne al adjetivo, los modificadores de esta clase de palabras se interpretan de ordinario como cuantificadores, es decir, como operadores que establecen la medida o el alcance en que se atribuye la propiedad denotada por el adjetivo, como en *muy grueso, bastante interesante, poco eficaz*.

Muchos adverbios de manera emplean igualmente una función gradativa: *un descubrimiento auténticamente novedoso, un sistema considerablemente ingenioso, una novela increíblemente complicada*. «Con estos adverbios, no estamos hablando en sentido estricto de la forma o la manera en que son ingeniosas, complicadas o novedosas esas entidades, sino que estamos cuantificando indirectamente sobre las propiedades que los adjetivos denotan.» (Bosque, 1999: 220).

Gómez Torrego pone de manifiesto igualmente que algunos adverbios de modo se convierten en adverbios de cantidad delante de adjetivos o adverbios, al tratar en su gramática la clase adverbial, y cita los siguientes ejemplos: *horriblemente feo, terriblemente cansado, absolutamente falsa, extraordinariamente lista*. (1999: 210).

Bosque precisa que con esta clase de adverbios se cuantifica en grado extremo: «tampoco en *tremendamente sólido* se alude a una forma de ser sólido cuya característica sea la de tremenda, sino más bien el hecho de que la solidez se manifiesta en grado extremo.» (*ibid*: 220).

En efecto, estos adverbios no son compatibles con los modificadores gradativos: *un descubrimiento auténticamente (*muy) novedoso*. Bosque, en su capítulo dedicado al adjetivo, cita también una serie de elementos que funcionan como modificadores de grado del adjetivo, y que aparecen pospuestos al mismo; como en *susceptible en extremo, irritante al máximo*, o en el caso de ciertos complementos comparativos de los adjetivos: *largo como una serpiente*. «Los complementos comparativos de los adjetivos son también modificadores de los adjetivos aunque aparezcan pospuestos» (*ibid*: 223).

Este autor pone de relieve asimismo que ciertos modificadores preposicionales del adjetivo no se deben considerar complementos adjetivales, sino que son modificadores que denotan extremo o límite: *era cortés hasta la adulación*.

Al tratar de los modificadores cuantificadores del adjetivo, Bosque incluye igualmente una serie de cuantificadores formados sobre sustantivos, en su mayor parte restringidos al registro coloquial: *la mar de contento, cantidad de guapo*, más aquellos que pertenecen al habla marginal: *la tira de caro, tela de chungo* (*ibid*: 227).

Gómez Torrego, al tratar el grupo adjetival, da una serie de adverbios y locuciones adverbiales que ejercen la función de modificador cuantificador: *la mar de listo, cantidad de barato, una barbaridad de caro, enormemente contento, muy alto*, y cita, posteriormente, algunas locuciones cuantificadoras que siguen al adjetivo: *feo con avaricia, tonto de remate*, precisando que equivalen a *muy feo, muy tonto* (*ibid*: 292).

Martinell, proporciona una relación bastante amplia de modificadores de grado que aparecen pospuestos a los adjetivos: *de verdad, de veras, sobremanera, sin medida, sin mesura, en demasía, en grado sumo (extremo, singulativo)* y alarga la lista a la lengua coloquial: *feo con ganas, tonto donde los haya, antipático de narices*. (1992: 1253-1262).

Como podemos ver, aunque estos autores tratan de alguna manera la variedad de elementos que pueden ejercer una función de intensificación extrema del adjetivo, no lo hacen de una manera sistemática, y únicamente Bosque señala algo que a nuestro modo de ver, es esencial para tratar la función de intensificación en la lengua: el hecho de que estos elementos cuantificadores están seleccionados léxicamente por la base: *pobre de solemnidad, loco de atar, tonto de capirote, honrado a carta cabal, idiota perdido* (*ibid*: 222).

2. Función intensificadora y modelo Sentido-Texto

Para una descripción sistemática de la función intensificadora en la lengua proponemos el método Sens-Texte de Igor Mel'čuk. La idea que sustenta este modelo descriptivo¹ es muy sencilla: la lengua es considerada como un mecanismo o sistema de reglas, que permite al locutor hacer dos cosas:

¹Para más información sobre este modelo véase Gómez Fernández (2002).

a) HABLAR, es decir «être capable de faire correspondre à un sens qu'il veut exprimer tous les textes de la langue qui, d'après lui, peuvent véhiculer ce sens et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné» (Mel'čuk, 1997: 6).

b) COMPRENDER el acto de habla, es decir, «être capable de faire correspondre à un texte qu'il perçoit tous les sens que, d'après lui, ce texte peut véhiculer, et choisir celui qui passe le mieux dans les circonstances concrètes d'un acte langagier donné» (*ibid*: 6).

La tarea del lingüista es, en consecuencia, la de construir, para la lengua que se estudia, un sistema de reglas, algo así como un programa informático, que defina las mismas correspondencias entre sentido y textos que las que establecen los locutores. Tales sistemas de reglas constituyen lo que se denomina: Modelo Sentido-Texto o MST.

La correspondencia deber ser descrita por un dispositivo lógico, que constituye un modelo funcional de la lengua del tipo Sentido-Texto. Es decir, debe ser elaborado y presentado a partir del sentido hacia el texto.

La combinatoria léxica restringida constituye un elemento bastante problemático para la lingüística teórica. El carácter caprichoso e imprevisible de la coocurrencia léxica es notorio. Uno puede estar *gravement/grièvement blessé*, pero únicamente *gravement malade*; uno es *fabuleusement riche*, pero *bien connu*; del mismo modo que uno está *très fatigué* pero *bien reposé*.

Todas estas particularidades de uso son conocidas desde hace tiempo como colocaciones: «l'expression AB ou BA, formée des lexies A et B, est une collocation, si, pour produire cette expression, le locuteur sélectionne A librement d'après son sens (A), alors qu'il sélectionne B pour exprimer un sens (C) en fonction de A» (Polguère, 2003: 134).

El método Sens-Texte propone un modelo funcional de este fenómeno: las funciones léxicas. El concepto de Función Léxica se basa en la hipótesis de que los casos de coocurrencia léxica restringida del tipo mencionado se dan, generalmente, con un mínimo reducido de sentidos específicos, muy abstractos y generales. El sentido intenso (muy) es un ejemplo típico: su expresión no es libre, sino que depende de la lexía a la que se aplica: *applaudissements frénétiques, nourris, à tout casser, à tout rompre; dormir profondément, comme une souche, comme un loir; fort comme un turc/jaloux comme un tigre*. «Le sens d'intensification s'exprime au voisinage d'une lexie X par une ou plusieurs lexies Y, et ceci de façon irrégulière, mais toujours en fonction de X. Par conséquent, l'expression de ce sens peut être décrite par une fonction (au sens mathématique du terme) F qui associe à tout X pour lequel ce sens peut être exprimé, tous les Y possibles.» (Mel'čuk, 1997: 46).

La lexía X para la cual se busca los coocurrentes que expresan ese sentido es el argumento de F, y el conjunto de los coocurrentes es su valor. Por ejemplo, en *fort comme un Turc* y *jaloux comme un tigre*, F es (intensificación); X= *fort, jaloux*, Y= *comme un Turc, comme un tigre*.

La función léxica de intensificación corresponde a la función Magn(us): “la fonction lexicale MAGNUS associe à une lexie l’ensemble des lexies ou expressions linguistiques qui expriment auprès d’elle (en tant que modifications) l’intensification, c’est-à-dire, le sens général (‘intense’/‘intensément’, ‘très’), ‘beaucoup’ (Polguère, 2003: 137).

Desde el punto de vista del contenido una función léxica se caracteriza por las tres propiedades siguientes:

1. «le sens associé à une FL est très abstrait et général» (Mel’čuk, Clas, Polguère, 1995: 126).

Esto significa que una FL puede tener varios argumentos, es decir, que puede combinarse con varias lexías. Por ejemplo, la intensificación puede modificar numerosas lexías, para ser más exactos, todas aquellas cuyo sentido incluye un componente de gradación.

2. El sentido asociado a una FL tiene un número muy elevado de expresiones posibles. Por ejemplo, la intensificación se realiza mediante numerosas expresiones lingüísticas o lexías.

3. La expresión lingüística o lexía apropiada para realizar un sentido dado, es seleccionada en función de la lexía **L** (= argumento) a la que este sentido se aplica.

Una función léxica debe cumplir las cuatro condiciones siguientes:

1. Para todo par de lexías L_1 y L_2 las lexías $F(L_1)$ y $F(L_2)$ manifiestan unas relaciones semántico-sintácticas casi idénticas.

Es decir que *grièvement* es a *malade* lo que *grosse* es a *pluie* o à *chaudes larmes*, *comme une madeleine* es a *pleurer*. Los tres son modificadores intensificativos que significan (‘très’), (‘intense’), (‘intensément’), (‘beaucoup’).

2. Por regla general, $F(L_1)$ y $F(L_2)$ son diferentes si la función **F** considerada da lugar a proporciones como las que acabamos de indicar, pero tenemos siempre el mismo numerador para denominadores diferentes, esa dependencia es trivial en la lengua: es decir, no es una colocación. Por ejemplo, el sentido (‘cher’) (= (‘qui est d’un prix élevé’)) no corresponde a una función léxica en francés, ya que se puede expresar respecto a cualquier lexía, con el mismo lexema **CHER**: *voiture chère*, *voyage cher*, *maison chère*, *livre cher*, etc...

Sin embargo, el sentido (‘très’) es una función léxica:

(‘très’) MALADE = *très*, *gravement* (**grièvement*), sin embargo (‘très’) BLESSÉ = *gravement*, *grièvement*; (‘très’) GRIPPE = *carabinée*, pero (‘très’) PRIX = *haut*, *élevé*.

3. La FL, por ejemplo, *intensificación = MAGN es compatible con numerosos argumentos, como veremos a continuación, para la tipología adjetival que presentamos.

4. Finalmente, sus expresiones lingüísticas, como queda igualmente de manifiesto en el estudio contrastivo llevado a cabo, son muy variadas.

3. Tipología adjetival intensificadora

De acuerdo con lo que hemos expuesto hasta ahora, es necesario establecer una tipología adjetival que satisfaga la noción de intensificación de forma exhaustiva. Cuando abordamos el tema de la intensificación, no establecemos grados dentro de la misma, es decir, intensidad débil, media o fuerte, como hacen la mayor parte de las gramáticas (véanse entre otros Charaudeau o Riegel para la lengua francesa). Tomamos como punto de partida la intensificación elevada, en el sentido de ('augmentation/aumento'), de ('rendre ou devenir plus intense/convertir o llegar a ser más intenso'), es decir, hablamos de grado máximo. Dentro de la noción de intensificación no nos vamos a centrar exclusivamente en los adjetivos o sintagmas adjetivales que en sí son intensificadores. Por ello vamos a presentar una tipología adjetival partiendo del adjetivo como intensificador y como intensificado, y además como no intensificador pero sí por colocación.

Por ello es preferible hablar de la intensidad como categoría en lugar de adjetivos intensivos. Dubois, en su *Dictionnaire de Linguistique* define el "intensivo" como «les noms, adjectifs, adverbes ou verbes formés avec un préfixe ou un suffixe qui indique un degré élevé de la propriété indiquée par la racine». Esta definición no lejana (2001), la consideramos bastante empobrecida, sobre todo porque limita el concepto de intensificación a los afijos e ignora el poder intensificador de la categoría (en nuestro caso el adjetivo) y las coocurrencias léxicas.

La categoría de intensidad es definida por Igor Mel'čuk (1994 : 82) como:

Nous appelons catégorie d'intensité une catégorie dont les éléments spécifient l'intensité du fait en question.

En esta categoría existen tres gramemas (neutro (de intensidad normal), atenuativo e intensivo), pero sólo el intensivo es el que interviene en cierta medida en la función léxica de magnitud.

La función léxica estándar **Magn** asocia a lexías (sustantivos, adjetivos, participios, deverbales...) un conjunto de lexías (sustantivos, adjetivos, adverbios, frases...) cuyo valor es intensificador. Esta asociación va a hacer posible la intensificación en conjunto, bien sea el adjetivo intensificador o intensificado. En ningún momento hablamos de suma de significados intensificadores. La suma sería el resultado de la adición. Hablamos pues de adición, de añadir un elemento a otro y analizamos de dónde proviene la intensificación: ¿de uno de los elementos, de los dos, de la adición de ambos?

En la tipología que a continuación presentamos partimos de:

3.1. El adjetivo es intensificador reduplicativo de un sustantivo

Pedro es feo feo

Este tipo de expresión pertenece a la lengua oral. De la misma forma queda recogida la expresión *Pedro es feo con doble f*. El intento de pronunciación de dos consonantes iguales produce un efecto de intensificación alargando la pronunciación de una sola consonante. Semánticamente reflejan un exceso.

3.2. El adjetivo es semánticamente intensificador, siendo a su vez la valorización positiva o negativa en función del sustantivo intensificado

un bruit terrible (+Magn, +negativo) = ('infernal')
un cauchemar terrible (+Magn, +negativo) = ('terrorífica')
un enfant terrible (+Magn, +negativo) = ('complicado')
un truc terrible (+Magn, +positivo) = ('formidable')
un type terrible (+Magn, +positivo) = ('fuerte')
cette musique chauffe terrible (+Magn, positivo) = ('muy rítmica')

una terrible enfermedad (+Magn, +negativo) = ('dolorosa')
un calor terrible (+Magn, +negativo) = ('desmesurado')
un calor canicular (+Magn, +negativo) = ('excesivo')
un carácter terrible (+Magn, +negativo) = ('complicado, difícil')
un crimen terrible (+Magn, +negativo) = ('terrorífico')
una muerte violenta (+Magn, +negativo) = ('fortuita, intencionada')

3.3. El adjetivo es semánticamente no intensificador, pero da lugar a una intensificación positiva o negativa en función del sustantivo intensificado

un ennemi redoutable (+Magn, +negativo) = ('à craindre grandement')
une somme respectable (+Magn, +positivo) = ('elevada')
un âge vénérable (+Magn, +negativo) = ('avanzada')
une augmentation sensible de salaire (+Magn, +positivo) = ('considerable')
la grippe espagnole (+Magn, +positivo) = ('fuerte')
une tâche importante, difficile (+Magn, ±positivo)
amor ciego (+Magn, +positivo) = ('muy fuerte')

3.4. El adjetivo es intensificador en colocación con el sustantivo calificado

Magn(*peur*) = *bleue*

Magn(*miedo*) = *atroz*

3.5. El adjetivo, en lugar de intensificador, es intensificado por un sustantivo no intensificador. En el conjunto de las lexías existe la intensidad de color al mismo tiempo que un grado de matiz cromático.

Magn(*jaune*) = *citron*

Magn(*amarillo*) = *canario*
huevo
limón

Magn(*naranja*) = *butano*

Magn(noir) = *jais carbone*

Magn (rouge) = *brique*
sang

Magn(negro) = *azabache*

Magn(rojo) = *ladrillo*
sangre de toro

Hay que señalar que la intesificación de esta clase de adjetivos no es siempre equivalente a la intensificación con los frasemas en COMME/COMO que acabamos de ver más arriba. Sólo lo es con el sustantivo que representa la intensificación máxima.

Ex: *rojo como un pimiento, rojo como un cangrejo, pero *rojo como la sangre del toro. Y viceversa: blanco como la leche, como la pared/blanc comme le lait, comme le linge; negro como la boca del lobo/noir comme dans un four... pero sería agramatical:*

***Magn**(blanc) = *linge*

***Magn**(blanc) = *lait*

***Magn**(noir) = *dans un four*

***Magn**(blanco) = *pared*

***Magn**(blanco) = *leche*

***Magn**(negro) = *boca del lobo*

Al mismo tiempo hay que destacar que con la misma función léxica, con las mismas lexías y mismos conjuntos de lexías para el valor dado en cuestión, la intensificación es percibida o no, más o menos, en grados diferentes. Ej: en *amarillo canario*, percibimos que se trata de un amarillo muy intenso, mientras que, si tratamos de introducir el elemento COMO, percibimos más bien una comparación que una intensificación.

Semántica y sintácticamente las estructuras varían:

pared blanca (valor calificativo)-----*blanco como la pared* (valor intensivo)
amarillo canario (valor intensivo)----*amarillo como el canario* (valor comparativo)

Las estructuras que admiten la intensificación con COMME/COMO también admiten la intensificación con la fórmula MÁS QUE.

más rojo que un tomate (valor intensivo) /? *más rojo que un ladrillo*

más rojo que una gamba (valor intensivo)

más sordo que una tapia (valor intensivo)

Por otra parte, en español, tanto los adjetivos de color que admiten una gradación cromática (*azul, rojo, amarillo...*) como los que no (*blanco, negro*), aceptan al mismo tiempo la intensificación con COMO y MÁS QUE, en todas sus realizaciones. Pero, no siempre los valores de intensificación y comparación predominan al mismo nivel.

blanco como la pared (valor intensivo)----*más blanco que la pared* (valor comparativo e intensivo)

sordo como una tapia(valor intensivo)----- *más sordo que una tapia* (valor intensivo, valor comparativo Ø)

En francés, la intensificación no es viable con las dos estructuras porque estamos ante construcciones con un alto grado de fijación que no admiten la inserción de cualquier elemento. La estructura PLUS QUE queda restringida a la comparación, pero el elemento comparado ha de poseer la cualidad de comparación:

*sourd comme un pot pero *plus sourd qu'un pot*
fort comme un Turc pero plus fort qu'une baleine

En el lenguaje publicitario encontramos *le blanc plus blanc que blanc*. En este caso se transgreden las reglas sintácticas pero se consigue el efecto final de toda publicidad: comunicar una idea, un mensaje, en este caso la eficacia. Semánticamente sí existe intensificación, que viene dada por la comparación de dos elementos idénticos no graduables: *blanc*.

3.6. El adjetivo es intensificado por un modificador adverbial de tipo -MENT/-MENTE con valor y sin valor intensificador. Posibles lexías:

- adjetivos:

Magn(caro) = *sumamente*

Magn(falso) = *absolutamente*

Magn(guapo) = *incréíblemente*

Magn(loco) = *rematadamente*

Magn(prudente) = *extremadamente*

Magn(bueno) = *inmejorablemente*²

-adjetivos participios:

Magn(abierto) = *desmesuradamente*

Magn(cerrado) = *herméticamente*

Magn(convencido) = *plenamente*

Magn(enamorado) = *perdidamente, locamente*

Magn(herido) = *gravemente*

Magn(pagado) = *sobradamente*

Magn(poblado) = *densamente*

Magn(prohibido) = *terminantemente*

- adjetivos deverbales en -ble:

Magn(inflammable) = *hautement*

Magn(rentable) = *hautement*

Magn(profitable) = *extrêmement*

²Silvia Beatriz Kaul de Marlangeon habla de *maximización* para este tipo de adverbio que alcanza el mayor grado de intensificación. Las bases deverbales presentan unos límites *máximo* y *mínimo* que facilitan la intensificación.

Magn(*personnalisable*) = *entièrement*

Magn(*explicable*) = *totalement*

Magn(*desenfundable*) = *totalmente*

Magn(*favorable*) = *majoritairement*

Magn(*apreciable*) = *sumamente*

Podemos apreciar un cierto grado de manera junto al de intensidad. Como declara Michèle Noailly: “les adjectifs peuvent aussi être précédés d’adverbes de manière en -ment, affectés de façon régulière ou accidentelle au marquage de l’intensité” (1999: 56). Ex: *follement juste*.

Para marcar la intensidad el adverbio precede al adjetivo. En algunos casos la base adjetival a partir de la cual se ha formado el adverbio no es intensiva pero intensifica al sustantivo. Por ejemplo *incréiblement guapo*. Son formas que semánticamente se alejan de su valor primero. El hecho de anteponerse a la lexía que califican (deverbal, participio...) es de carácter semántico. Postpuestos podrían no dar lugar a una interpretación intensiva. La clase de adjetivos que se convierten en intensivos sémicos es muy limitada, sobre todo si a su vez consideramos su anteposición. Los adjetivos intensivos-antepuestos pertenecen a una clase restringida.

Las reglas semánticas son de suma importancia en el concepto de función léxica. Analizamos las frases siguientes:

la moutarde me monte serieusement au nez.

**la moutarde forte me monte au nez.*

No podemos establecer una equivalencia semántica entre las dos frases sin tener en cuenta las reglas que existen dentro del léxico. En este caso, las relaciones semánticas de cada palabra de la frase parten del verbo (*monter au nez*) y no del sustantivo (*moutarde*). Es el verbo el que selecciona la intensificación. Por la misma razón no podemos pretender dar un equivalente adjetival al adverbio. Esto es explicable desde la aplicación de reglas semánticas.

Por otra parte una misma lexía puede recibir la intensificación de lexías diferentes. En este caso habría que especificar que la intensificación va dirigida a componentes distintos del sentido de la lexía. Por ejemplo: *tâche importante/ tâche difficile*.

4. Conclusión

Hemos visto que la intensificación no se reduce a afijos o a la anteposición imperante del modificador MUY/TRÈS. La selección de los modificadores del adjetivo no es arbitraria. Cuando existen restricciones léxicas es necesario un modelo a partir del cual poder describir el léxico de cada lengua de forma exhaustiva. Creemos que es a partir del concepto de función léxica junto al de combinatoria léxica restringida desde donde mejor se puede configurar una tipología adjetival sobre la intensidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO RAMOS, M. (1994). «Hacia una definición del concepto de colocación: de J.R. Firth a I.A. Mel'čuk.», *Revista de Lexicografía* I, pp. 9-28.
- BOSQUE, I y DEMONTE, V. (1999). Gramática descriptiva de la lengua española, vol. I, Madrid, Espasa-Calpe.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- DUBOIS, J. et al. (2001). *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, Larousse.
- GOES, J. (1999). *L'adjectif. Entre nom et verbe*, Paris, Bruxelles, Champs linguistiques, Duculot.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. (1999). «Adjetivos de color: observaciones sintáctico-semánticas en francés y en español», *Lingüística para el siglo XXI*, vol. II, pp. 827-840.
- (2002). «El Modelo Sentido-Texto como método contrastivo: francés-español», in *Hacia la unidad en la diversidad: difusión de las lenguas europeas*, Salamanca, pp. 183-193.
- (en prensa): «Valeurs non-prédicatives des adjectifs de couleur en français et espagnol», *Cahiers de Lexicologie* 1 (2004).
- GOY, A. (1996). «Semantica degli aggettivi: lo status quaestionis», *Lingua e stile*. XXXI/2, pp. 179-214.
- GUIMIER, C. (1997). *Les adverbes du français, le cas des adverbes en -ment*, Paris, Ophrys.
- KAUL DE MARLANGEON, S.B. (2002). *Los adverbios en -mente del español de hoy y su función semántica de cuantificación*, Madrid, Lingüística Iberoamericana.
- Lexique-grammaire des adjectifs*. (1999). Langages, 133.
- MARTINELL, E. (1992). «Estilística en la gradación de los adjetivos», *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Universidad de Barcelona.
- MEL'ČUK, I.A. & A. CLAS & A. POLGUÈRE (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain-la-Neuve, Duculot.
- MEL'ČUK, I.A. (1997). Leçon inaugurale. Vers une linguistique Sens-Texte, Paris, Collège de France.
- (2001). «Fraseología y diccionario en la lingüística moderna», in Isabel Uzcanga Vivar (ed.): *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, Salamanca. Ediciones Universidad, pp. 267-310.
- MOLINIER, C. & LEVRIER, F. (2000). *Grammaire des adverbes. Description des formes en -ment*, Genève-Paris, Librairie Droz.
- NOAILLY, M.. (1999). *L'adjectif en français*. Paris.Ophrys.
- POLGUÈRE, A. (2003). *Lexicologie et sémantique lexicale*, Montréal, Les Presses Universitaires de Montréal.
- RIEGEL, M. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France.

ÉTUDE LINGUISTIQUE DE QUELQUES PROVERBES CONTRAIRES EN FRANÇAIS¹

Sonia Gómez-Jordana Ferary

Universidad Complutense de Madrid et Casa de Velázquez

1. Introduction

«J'aime assez peu les proverbes en général, parce que ce sont des selles à tous chevaux; il n'en est pas un qui n'ait son contraire». Cette phrase d'Alfred de Musset (citée dans Kleiber, 1999a), reflète un des problèmes que posent les proverbes. En effet, il existe des couples de proverbes qui semblent s'opposer tels que *À tel père, tel fils / À père avare, enfant prodigue* ou encore *Une hirondelle ne fait pas le printemps / Il n'y a pas de fumée sans feu* ou en espagnol *A quien madruga Dios le ayuda / No por mucho madrugar amanece más temprano*. Or cet antagonisme s'avère problématique. La plupart des linguistes et parémiologues partagent l'idée d'un proverbe qui exprime une vérité de bon sens ou une vérité générale. Ainsi, Rodegem (1984: 123) postule que le proverbe a pour fonction d'illustrer le discours par une vérité de bon sens. Kleiber (1999b: 526) parle de vérité générale véhiculée par le proverbe, Arnaud (1991: 10) estime qu'il énonce un précepte pourvu d'une valeur de vérité générale. Finalement Withing, cité par Schapira (1999: 56) pense qu'il exprime une vérité fondamentale. Si le proverbe est une formule véhiculant une vérité comment expliquer qu'il existe un proverbe et son contraire? Comment résoudre la question de la cohabitation, dans une même communauté linguistique, entre une formule vraie et la formule contraire tout aussi vraie?

Nous avons décidé de nous rattacher à une école linguistique ascriptiviste pour notre étude sur les proverbes. Nous nous plaçons plus précisément dans le cadre de la théorie de l'argumentation dans la langue, développée par O. Ducrot et J. C. Anscombe à partir des années soixante-dix, ainsi que dans la théorie des stéréotypes sur laquelle travaille depuis environ sept ans J. C. Anscombe. Nous pouvons caractériser ces deux théories, à grands traits, en disant qu'elles ne voient pas les énoncés comme renvoyant

¹Une version plus approfondie de cet article paraîtra dans la revue *Mélanges* (2004).

au monde extérieur mais à des discours en langue. Le sens d'un énoncé se construit d'après ses possibles enchaînements en langue. Nous ne décrivons donc pas les énoncés en termes de vrai ou de faux mais plutôt en fonction des conclusions vers lesquelles ils peuvent tendre. Nous n'approfondirons pas ici dans la description de ces théories, notre intention consiste simplement à souligner que notre point de vue sera plutôt ascriptiviste que descriptiviste.

2. Définitions

Nous devons définir tout d'abord la notion d'«antonyme». Les définitions des dictionnaires et grammaires nous semblent quelque peu sommaires. D'après Le Robert (1993) il s'agit d'un «mot, syntagme qui par le sens s'oppose directement à un autre». Grevisse (1984: 286) signale que «les antonymes ou contraires sont des mots, qui appartenant à la même classe grammaticale, s'opposent directement l'un à l'autre par le sens: riche, pauvre; loin, près». Cette définition doit être élargie car nous ne trouvons pas la même antinomie dans: *riche/pauvre* et dans *homme/femme*. En effet, il faut établir une différence entre les termes contraires et les termes contradictoires. Martin (1976), par exemple, parle de termes contradictoires ou de disjonction exclusive pour l'opposition entre les deux substantifs *mâle/femelle*. Ces deux termes ne peuvent être ni faux ni vrais à la fois. Un chien par exemple ne peut être mâle et femelle à la fois mais doit correspondre à l'un des deux sexes. D'un autre côté, nous trouvons les contraires. Il s'agit de termes comme *bon / mauvais* qui ne peuvent être vrais à la fois mais si être faux. Nous pouvons dire d'un examen qu'il n'est ni bon ni mauvais, pouvant être médiocre, par exemple.

Quant au proverbe, nous ne pouvons encore lui attribuer une définition linguistique satisfaisante. En effet, notre intention est d'arriver à parler d'un concept linguistique PROVERBE et non pas du mot de la langue «proverbe». Pour cela, nous devons arriver à définir un certain nombre de propriétés linguistiques qui caractériseraient cette classe. Faute de mieux, nous dirons pour l'instant que le proverbe est une formule hybride dans le sens où nous y voyons deux structures: la structure compositionnelle formée par la combinaison des mots *l'habit-ne-fait-pas-le-moine* par exemple et une structure sous-jacente qui consiste dans la glose du proverbe et qui est d'après nous le véritable sens proverbial, par exemple *Les apparences sont trompeuses* pour *L'habit ne fait pas le moine*. Le proverbe se caractérise aussi par son autonomie, son absence d'auteur, sa genericité et par son côté poétique que l'on peut voir grâce à sa métaphore et à son rythme.

3. Un bref état de la question

Ces notions étant définies nous pouvons passer à la question de l'antinomie proverbiale. Nous présenterons d'abord quelques couples de proverbes antinomiques que nous recueillons d'une liste proposée dans Kleiber (1999a):

Tel père, tel fils.
À père avare, enfant prodigue.

Les extrêmes se rejoignent.
Qui se ressemble s'assemble.

Qui ne risque rien n'a rien.
Prudence est mère de sûreté.

Une hirondelle ne fait pas le printemps.
Il n'y a pas de fumée sans feu.
À chaque jour suffit sa peine.
Il ne faut pas remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même.

Kleiber (1999a: 193) signale l'absence d'études quant à l'antinomie proverbiale. En effet «[...] les linguistes n'ont pas cherché vraiment à rendre compte de l'existence des proverbes contradictoires», dit-il. Un même locuteur peut accepter deux proverbes contraires bien que ceux-ci soient considérés comme des vérités générales. À partir de cette constatation, Kleiber (1999a) essaie de proposer une solution qui maintienne d'une part le côté de vérité du proverbe et d'autre part la compatibilité entre un proverbe et son antonyme. D'après lui, «les proverbes ont le trait de vérité quasi universelle grâce à leur statut de dénomination» (Kleiber 1999: 194). Le proverbe consiste en une dénomination, toujours d'après Kleiber, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une phrase figée qui réfère à une situation générique du monde réel. Rappelons que Georges Kleiber appartient à une école vériconditionnaliste et référentialiste, voyant le sens d'un mot comme la donation de son référent. Nous comprenons donc qu'il voie dans le proverbe une phrase qui réfère à une situation du monde extra-linguistique. Par ailleurs, il constate que deux proverbes comme *Une hirondelle ne fait pas le printemps* et *Il n'y a pas de fumée sans feu* ne se contredisent pas de façon p / non-p. Il affirme que la plupart des proverbes antagonistes s'opposent au niveau de leurs conséquences, affirmation que nous maintiendrons tout le long de notre exposé. Cependant, le problème de l'antonymie est loin d'être résolu puisque la question logique de la coexistence de deux vérités générales dont les conséquences s'opposent est toujours en vigueur. La solution qu'il propose alors est de voir sous les proverbes une structure sous-jacente en «*beaucoup de, souvent*» et non pas en «*généralement*». Ainsi, au lieu de voir sous *Qui ne risque rien n'a rien* une structure en: *Généralement qui ne risque rien n'a rien*, Kleiber propose de lire: *Souvent, Dans beaucoup de cas Qui ne risque rien n'a rien* dont la conséquence pourrait être formulée comme: *Dans beaucoup de cas, souvent il faut risquer*. De la même façon, sous *Prudence est mère de sûreté* il y aurait une structure sous-jacente en: *Souvent, dans beaucoup de cas Prudence est mère de sûreté*. D'où on déduit: *Souvent, dans beaucoup de cas, il faut être prudent*. Les deux conséquences *Dans beaucoup de cas il faut risquer* mais aussi *dans beaucoup de cas il faut être prudent* ne seraient pas contradictoires. Cette proposition nous semble digne d'intérêt et permet d'adoucir le paradoxe qu'entraîne l'existence de deux proverbes antinomiques. Cependant, la solution proposée par Kleiber maintient la présence de l'antinomie proverbiale. En effet, les proverbes *Une hirondelle ne fait pas le printemps* et *Il n'y a pas de fumée sans feu* sont toujours décrits comme antagonistes, même si cette opposition semble s'être adoucie sous des structures sous-jacentes en «*beaucoup de / souvent*». Quant à l'approche d'Anscombe (1994 et 2001), elle consiste à signaler

l'existence de proverbes antinomiques mais le linguiste estime que ceux-ci ne posent pas de problèmes du moment où nous les considérons comme des phrases et non comme des énoncés. D'après la théorie des stéréotypes, développée par exemple dans Anscombe 2001, un stéréotype serait formé de l'ensemble des phrases, et non des énoncés, définissant un terme. Rappelons la définition de phrase et d'énoncé selon Ducrot et Schaeffer (1995: 631). Pour eux, un énoncé est un segment de discours produit par un locuteur en un lieu et à un moment déterminés, une phrase est l'entité linguistique abstraite dont cet énoncé est une réalisation particulière. Ainsi, dans le stéréotype de *singe* il y aurait des phrases comme: *les singes mangent des bananes*, *les singes se trouvent dans les zoos* etc... On ne peut énoncer une chose et son contraire cependant, comme le signale Anscombe (2001a: 60), il est tout à fait possible que dans notre stock de stéréotypes nous possédions une phrase stéréotypique et la phrase contraire. Dans chaque situation nous choisirons d'énoncer celle qui nous conviendra le mieux, mais nous n'emploierons pas dans la même situation un énoncé et son contraire même si en tant que phrases toutes les deux appartiennent à notre bagage linguistique. Cette approche de l'antinomie nous semble également fort intéressante mais nous voudrions aller un peu plus loin. En effet, nous nous attacherons ici à démontrer que l'antinomie proverbiale n'existe point.

4. L'«antinomie» proverbiale hors contexte et en contexte

Si nous observons, hors contexte, la signification des couples antinomiques de proverbes, nous voyons qu'il n'y a pas de véritable antinomie entre chacun des proverbes. Prenons par exemple le couple *Une hirondelle ne fait pas le printemps* face à *Il n'y a pas de fumée sans feu*. Nous citerons Saint Thomas qui, pour résoudre les oppositions disait «*Non sunt adversi sed diversi*». En effet, nos deux proverbes ne sont pas contraires ou antonymes mais simplement différents. La signification du proverbe *Une hirondelle ne fait pas le printemps* vient à l'appui d'un argument comme: *Le signe d'un événement x n'annonce pas forcément la future réalisation de l'événement x*. Ce proverbe est appliqué normalement à des événements futurs et non passés. Quant au deuxième proverbe, *Il n'y a pas de fumée sans feu* il pourrait être expliqué de manière suivante: *le signe d'un événement x signale que l'événement x s'est bel et bien produit*. La fumée indique quelque chose, le feu, qui s'est déjà produit. Cette fois-ci le proverbe s'applique à des situations passées et non futures. Si le premier aborde les événements à venir, estimant que les signes de x ne sont pas forcément annonciateurs de x, le second ne concerne que les événements ayant, soit disant, eu lieu. L'antinomie n'apparaît donc pas dans la signification des proverbes hors contexte. Qu'en est-il alors du proverbe en contexte? Le proverbe servirait toujours d'après nous à étayer la conclusion de l'énoncé qui l'accompagne en discours. Nous observerons quelques occurrences de couples proverbiaux «antinomiques» en contexte, pour vérifier la présence ou non d'antinomie.

Avant de commencer cette analyse, nous ferons nôtre la définition du sens apportée par Ducrot et Vogt (1979: 322), d'après laquelle le sens d'un énoncé: «[...] n'est pas constitué par des conditions de vérité, mais par les continuations dont il est susceptible dans un enchaînement argumentatif». Par conséquent, nous ne définirons

pas le sens d'un proverbe en conditions de vérité mais par le biais de ses possibles continuations argumentatives.

Revenons-en aux antonymes proverbiaux. Rappelons que d'après Kleiber (1999a: 199) la plupart des proverbes antinomiques sont contradictoires au niveau de leur conséquence. En effet, dans nombreux de nos exemples, deux locuteurs s'affrontent employant chacun un proverbe différent dont les conséquences s'opposent, comme par exemple dans:

—Ne joue pas tes derniers mille euros, tu risques de tout perdre. Tu sais bien que Prudence est mère de sûreté.

—Oui je sais mais en même temps j'ai envie de continuer à jouer et Qui ne risque rien n'a rien.

Dans ce cas effectivement, les deux proverbes *Qui ne risque rien n'a rien* et *Prudence est mère de sûreté* s'opposent au niveau de leur conséquence: *Il ne faut pas se risquer / Il faut se risquer*. Cependant la situation peut sembler plus surprenante lorsqu'il s'agit d'un même locuteur qui énonce deux proverbes antinomiques. En effet, si vraiment contradiction il y avait comment un même locuteur, dans une même situation de discours peut-il énoncer deux proverbes contraires? Or, nous avons trouvé un exemple où un locuteur énonce deux proverbes appartenant aux couples antinomiques (présentés par Kleiber, 1999a): *Il ne faut pas remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même* et *À chaque jour suffit sa peine*. Il s'agit de l'extrait d'un film du réalisateur Guédiguian. On voit un cordonnier qui ressemelle bruyamment des chaussures chez lui, face à sa fille. Celle-ci le regarde contrariée et se plaint du bruit que fait son père. Voici la réponse du père:

Le père: **Il ne faut jamais remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même.**

La fille: Alors pourquoi tu ne l'as pas fait hier?! (ton agacé)

Le père: **À chaque jour suffit sa peine.**

La fille: Eh bien! On est servi avec toi! (elle part dans la cuisine) (*L'argent fait le bonheur*, Guédiguian, 1992).

Dans ce cas précis, nous nous trouvons face à un même locuteur, le cordonnier, qui énonce deux proverbes soit disant antinomiques. D'après la liste de proverbes antagonistes, présentée au début, *À chaque jour suffit sa peine* et *Il ne faut jamais remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même* seraient contradictoires. Notre exemple devrait être paradoxal étant donné qu'un même locuteur pour une même situation de discours énonce les deux proverbes. Or, si nous observons en détail cet extrait nous remarquerons qu'il n'existe aucune antinomie ou contradiction entre les deux parémies. Lorsque le père répond à la plainte de sa fille par le proverbe: *Il ne faut jamais remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même*, il dit quelque chose comme: *si tu peux travailler au moment x alors tu dois travailler au moment x*. La conclusion vers laquelle tend ce proverbe est *r: Je dois travailler aujourd'hui*. Sa fille lui demande la raison pour laquelle il n'a pas fini son travail la veille. À cette question,

le père répond par le biais du proverbe: *À chaque jour suffit sa peine* qui pourrait être glosé par: *Il faut travailler chaque jour les heures nécessaires et pas plus*. La conclusion vers laquelle tend ce proverbe ici équivaut à *r*: *Je dois travailler aujourd'hui*. Non seulement les deux proverbes dans cette situation ne s'opposent pas mais en plus ils sont co-orientés. Les deux proverbes tendent ici vers une même conclusion *r*: *je dois travailler aujourd'hui*. La fille, vaincue dialectalement, part de la pièce en disant: «Eh bien, On est servi avec toi».

Un autre couple de proverbes qui est souvent présenté dans la littérature parémiologique comme contradictoire est celui formé par les formules: *Une hirondelle ne fait pas le printemps* et *Il n'y a pas de fumée sans feu*. Nous avons déjà vu que ces deux proverbes ne s'opposent pas si nous les observons hors contexte. Nous étudierons maintenant un extrait de *Port-Royal* de H. de Montherlant, où nous avons trouvé une occurrence de *Il n'y a pas de fumée sans feu*. Un archevêque et une abbesse discutent à propos des rumeurs d'hérésie qui courent sur celle-ci:

L'Archevêque: Je ne dis pas que vous êtes hérétiques, et même, s'il n'en fallait juger que par ce que nous avons vu à Port-Royal, je dirais que cela n'est pas. Mais, par toute la France, tout le monde le croit et le dit. Et vous connaissez le proverbe, qu'**il n'y a pas de fumée sans feu**.

L'Abbesse: Hélas, Monseigneur, le proverbe est des plus faux. **Il y a de la fumée sans feu**; il suffit que quelques méchants le veuillent. Quand les scribes, les prêtres, les Pharisiens et le peuple entier disaient à notre-seigneur qu'il était un Samaritain, c'est-à-dire un hérétique, les fallait-il croire, encore que tout le monde le dît, et que ce fût la voix publique? (Frantext (K574), Montherlant. H. de, *Port-royal*, 1954: 1020).

L'abbesse est accusée d'hérésie par le biais du proverbe. En effet, l'archevêque, en énonçant le proverbe, sous-entend que s'il y a de la fumée c'est qu'il y a eu du feu, si donc on dit qu'elle est hérétique c'est qu'il y a une part de vrai. Le proverbe *Il n'y a pas de fumée sans feu* tend ici vers une conclusion *r*: *hérésie*. Face à l'accusation de l'archevêque, l'abbesse se défend en disant: «Le proverbe est des plus faux. Il y a de la fumée sans feu». L'abbesse subvertit le proverbe employé par l'archevêque sous sa forme affirmative. *Il y a de la fumée sans feu* tend ici vers une conclusion *non-r*: *non-hérésie*. La fonction que joue ici *Il y a de la fumée sans feu* est celle d'un antonyme du proverbe originel *Il n'y a pas de fumée sans feu*. L'abbesse a choisi de faire une subversion du proverbe pour exprimer l'argument contraire mais elle aurait tout aussi bien pu dire: *Les rumeurs sont souvent infondées*, qui aurait tendu vers la même conclusion *non-r*: *non-hérésie*. Si un proverbe comme *Une hirondelle ne fait pas le printemps* était un antonyme de *Il n'y a pas de fumée sans feu*, il devrait pouvoir prendre la place de l'argument que l'abbesse présente comme antinomique: *Il y a de la fumée sans feu*. Or nous pouvons voir que cette manipulation s'avère infructueuse:

—L'Archevêque: **Mais, par toute la France, tout le monde le croit et le dit. Et vous connaissez le proverbe, qu'il n'y a pas de fumée sans feu.**

—L'Abbesse: Hélas, Monseigneur, le proverbe est des plus faux. *Une hirondelle ne fait pas le printemps...

Le proverbe *Une hirondelle ne fait pas le printemps* ne peut pas être énoncé comme un vrai antonyme de *Il n'y a pas de fumée sans feu*. Comme nous l'avons déjà signalé, ces deux proverbes ne sont pas antinomiques ou contradictoires mais tout simplement différents. *Une hirondelle ne fait pas le printemps* s'appliquera à des situations possibles futures, alors qu'*Il n'y a pas de fumée sans feu* est appliqué à des situations où l'on parle d'un événement s'étant déjà produit.

Nous avons vu pour l'instant un cas où deux proverbes présentés généralement dans la littérature parémiologique comme antinomiques, *À chaque jour suffit sa peine* et *Il ne faut jamais remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même*, ne s'opposent nullement en contexte. Notre exemple montre même une co-orientation entre ces deux proverbes. Dans le deuxième cas étudié, nous venons de vérifier que le proverbe *Une hirondelle ne fait pas le printemps* ne peut pas venir à la place d'un antonyme de la formule *Il n'y a pas de fumée sans feu*. Si antonymie il y avait ce remplacement devrait être possible.

5. Le critère concessif

Nous mettrons en avant un critère qui permet de distinguer les vrais antonymes des proverbes soi-disant antinomiques. Les antonymes n'acceptent pas la stratégie concessive alors que les proverbes, n'étant pas contraires, passent très bien dans une stratégie concessive. Nous vérifierons la réaction des proverbes «antinomiques» face au connecteur «mais» dans une stratégie concessive, et celle de vrais antonymes. Observons les exemples suivants:

Une hirondelle ne fait pas le printemps mais il est vrai aussi qu'Il n'y a pas de fumée sans feu. Si on m'a parlé de ce poste c'est que je vais peut-être l'obtenir.

Prudence est mère de sûreté mais en même temps Qui ne risque rien n'a rien. Allez, je continue à jouer.

Certes L'argent ne fait pas le bonheur mais il est vrai aussi qu'Abondance de biens ne nuit pas. Tant qu'à faire j'aimerais bien être riche!

Nous voyons qu'il n'y a aucun inconvénient à la présence de deux proverbes soi-disant antinomiques coordonnés par le connecteur «mais»². En revanche, la situation devient plus compliquée pour les vrais antonymes. Nous aurons beaucoup plus de mal à dire:

*Ce café est froid mais ce café est chaud.

*Il fait nuit mais il fait jour.

*Ce chat est mâle mais ce chat est femelle.

*Tous les hommes sont mortels mais certains hommes ne sont pas mortels.

²Nous devons ce critère à Amalia Rodríguez Somolinos.

Nous remarquons que les vrais antonymes tels que *froid / chaud, nuit / jour, être mortel / ne pas être mortel* sont incompatibles et n'admettent donc pas d'être coordonnés par le connecteur adversatif *mais*. Les proverbes, en revanche, ne connaissent aucune incompatibilité énonciative et peuvent être présentés dans une stratégie concessive.

6. Bilan

Pour conclure, nous dirons que notre proposition d'étudier les proverbes sous un prisme argumentatif et non descriptiviste permet d'apporter une possible solution à la question de l'antinomie proverbiale. D'après nous, celle-ci n'existe guère et il s'agit plutôt d'une illusion du langage. En effet, nous ne pouvons traiter les proverbes en termes de «vrai», «faux». Dans notre description linguistique de la formule proverbiale, nous ne pouvons tenir compte de l'entité réelle à laquelle ils peuvent renvoyer. Le sens du proverbe est d'après nous instructionnelle et permet au locuteur d'étayer un énoncé non proverbial. C'est pourquoi, l'énonciation d'un proverbe pourra être co-orientée ou anti-orientée avec celle d'un autre proverbe d'après la situation d'énonciation et la conclusion que veuille viser le locuteur. Ainsi, nous avons vu dans le film de Guédiguian comment le locuteur voulant atteindre la conclusion *r: je dois travailler aujourd'hui*, se sert des deux proverbes *Il ne faut jamais remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même* et *À chaque jour suffit sa peine*. Loin de se présenter comme antinomiques, ces deux proverbes dans la situation dans laquelle se trouve le cordonnier qui les énonce et d'après la conclusion que celui-ci veut viser, sont co-orientés. Suivant la description d'Anscombe 2001, nous dirons que le proverbe est un stéréotype de notre bagage linguistique dont nous nous servons pour légitimer un énoncé qui n'est pas partagé mais personnel.

Le problème de l'antinomie proverbiale rejoint celui des phrases génériques. En effet, les avis sont partagés quant à la généralité proverbiale, les uns défendant une généralité valide pour un locuteur, du genre de *Les linguistes sont sympathiques*, les autres plaidant pour une généralité typifiante *a priori*, c'est-à-dire une opinion générique partagée par tout locuteur. La présence d'antonymes ou de proverbes paradoxaux comme *Qui aime bien châtie bien* a poussé les premiers à soutenir la généralité individuelle puisque seul ce type de phrases admettent une phrase et son contraire. Ainsi est aussi générique *Les linguistes sont sympathiques* que *Les linguistes ne sont pas sympathiques*. En revanche, si *Les voitures ont quatre roues* est une phrase générique typifiante *a priori*, son contraire *Les voitures n'ont pas quatre roues* n'est plus une généralité typifiante *a priori*. Nous pensons que la proposition que nous faisons de ne pas parler en termes antinomiques pour les proverbes permet de pencher pour une généralité typifiante *a priori*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANSCOMBRE, J. C. (1994). «Proverbes et formes proverbiales: valeur évidentielle et argumentative», *Langue française*, 102, pp. 95-107.
- (2001a). «Dénomination, sens et référence dans une théorie des stéréotypes nominaux», *Cahiers de praxématique*, 36, pp. 43-72.
- (2001b). «Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes», *Langages*, 142, pp.57-76.
- ARNAUD, P. (1991). «Réflexion sur le proverbe», *Cahiers de lexicologie*, 59-2, pp. 6-27.
- BERRENDONNER, A. (1981). *Eléments de pragmatique linguistique*, Paris, Les éditions de Minuit.
- DUCROT, O. et SCHAEFFER, J. M. (1995a). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- DUCROT, O. et VOGT, C. (1979). «De *magis* à *mais*, une hypothèse sémantique», *Revue de linguistique romane*, pp. 317-341.
- GREVISSE, M. (1993). *Le bon usage*, 13^e édition rev. et augm. par Goosse, Paris, Duculot.
- KLEIBER, G. (1994). «Sur la définition du proverbe», in *Nominales*, pp. 207-224.
- (1999a). «Les proverbes antinomiques: une grosse pierre 'logique' dans le jardin toujours 'universel' des proverbes», *Bulletin de la société de linguistique de Paris*, XCIV, fasc.1, pp. 185-208.
- (1999b). «Proverbe, sens et dénomination. *Le proverbe, un pro...nom?*», *Nouveaux cahiers d'allemand*, 3, pp. 515-531.
- Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire de la langue française* (1996), Rey-Debove, J. et Rey, A., Paris, Dictionnaires Le Robert.
- MARTIN, R. (1976). *Inférence, antonymie et paraphrase*, Paris, Klincksieck.
- RODEGEM, F. (1984). «La parole proverbiale», in F. Suard et C. Buridant: *Richesse du proverbe*, Université de Lille, pp. 121-135.
- SCHAPIRA, C. (1999). *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*, Paris, Ophrys.

L'ATELIER, UNE BASE DE DONNÉES DE COLLOCATIONS

Antonio González Rodríguez
Universidad Europea de Madrid

Introduction

Le traducteur et l'interprète professionnels doivent, pour être productifs, maîtriser les collocations de la langue générale et, plus encore, celles des langues de spécialité. Pourtant, rares sont les méthodes de langue, les manuels de traduction, les dictionnaires généraux et les dictionnaires spécialisés qui présentent clairement les collocations, qui les mettent en relief¹. Voilà plus de 13 ans que nous recueillons patiemment les collocations que nous glanons au hasard de nos lectures et que nous classons selon différents critères.

Puisse le lecteur me pardonner par avance. Il ne trouvera ci-après aucun traité de lexicographie sur les collocations que nous abordons exclusivement sous un angle empirique, celui du traducteur, lequel angle n'exclut point la réflexion.

1. Définition

Il n'est pas aisé de définir le terme «collocation» dont le «contenu [est] flou» (Lerat, 1995: 102). Dans sa thèse de doctorat, Isabelle Rey González signale que «tous les deux [Hausmann et Mel'čuk] considèrent qu'il s'agit de combinaisons lexicales, binaires, c'est-à-dire, formées de deux lexèmes: l'un des deux est la base (Hausmann) ou mot-clé (Mel'čuk), l'autre le collocatif (Hausmann) dont l'union est fondée sur la valeur d'une fonction lexicale (Mel'čuk) [...]. Par contre, ce qui distingue ces deux linguistes, c'est la classification qu'ils ont élaborée l'un et l'autre» (2002: 84).

La combinaison binaire suppose donc la présence de deux éléments, idée que l'on retrouve dans cette autre appellation qu'est «couple obligé». Cela étant, le traducteur, fin observateur de la langue, reproduit souvent des structures plus complexes, qui sont

¹On retiendra, toutefois, les livres de Charles et Mauricette Lecomte et de Jacques Beauchesne.

réunies sous le terme générique de phraséologie. Les définitions de ces syntagmes, de ces segments de phrases, sont lâches, chaque spécialiste ayant la sienne. Nous ne rentrerons pas dans ce débat. Par ailleurs, la juxtaposition de deux lexèmes ne suffit pas. Encore faut-il que cette union soit *obligée*. Cette obligation est, comme dans bien des cas en traduction, fille de la fréquence. C'est précisément la fréquence d'utilisation ou d'apparition de deux éléments rapprochés, voire plus, qui permettra de les classer dans la catégorie de collocations.

2. Classification

C'est en 1990 que nous commençons à classer, dans des fichiers informatiques, les collocations que nous rencontrons principalement dans *Le Monde*, *Le Monde diplomatique*, *Courrier international*, *Science et Vie* et, plus généralement, dans des romans et autres livres. Le premier fichier Word, qui compte plus de 170 pages, présente une liste de noms, rangés par ordre alphabétique, suivis des verbes qui les accompagnent systématiquement, d'une part, et, des adjectifs qui les qualifient, d'autre part.

2.1. Verbe + nom

Dans un premier temps, par souci stylistique, nous avons cherché les verbes qui accompagnent systématiquement les noms et qui remplacent les verbes dits «vides»:

faire une liste	→	dresser, établir une liste
faire un trajet	→	effectuer, parcourir un trajet
faire un rapport	→	établir, rédiger un rapport
faire des dégâts	→	causer des dégâts
faire un métier	→	exercer, pratiquer un métier

Dans certains cas, il ne s'agit plus de remplacer les verbes *vides* ou verbes *supports*, mais plus simplement de verbaliser le nom. N'oublions pas que le traducteur est, à l'occasion, tenu de jouer, à la hausse ou à la baisse, avec le nombre de mots pour des raisons d'espace:

apporter une aide	revient à dire	aider
pousser un aboiement	revient à dire	aboyer
formuler une accusation	revient à dire	accuser
accorder une amnistie	revient à dire	amnistier
donner son approbation	revient à dire	approuver

Plus généralement, nous avons repris tous les verbes qui sont susceptibles, en compagnie du nom, d'apporter un sens singulier à la collocation:

Contrat conclure, décrocher, dénoncer, empocher, emporter, entériner, exécuter, honorer, négocier, passer, rédiger, remplir, renégocier, résilier, rompre, signer.

Outre la combinaison «verbe transitif direct+ nom», nous travaillons également la structure «nom + verbe intransitif»:

Une affaire capote, éclate

Un chemin serpente

Un conflit couve

Des applaudissements éclatent, retentissent

2.2. Nom + adjectif

Le fichier Word, ci-dessus mentionné, présente aussi les adjectifs qui accompagnent systématiquement les noms classés par ordre alphabétique. Ainsi, le nom «précision» est inmanquablement qualifié de: *chirurgicale, diabolique, maniaque, mathématique*, etc.

Le mot «débat» est suivi, dans notre fichier, des adjectifs suivants: *âpre, biaisé, constructif, contradictoire, dépassionné, échauffé, enflammé, épineux, fécond, feutré, homérique, houleux, interminable, oiseux, orageux, passionnant, passionné, récurrent, serein, serré, simpliste, stérile, superficiel, tumultueux, vieux, virulent*.

Les dictionnaires généraux ne peuvent sanctionner tous ces usages, qui relèvent, ô combien!, de la création subjective.

2.3. Les segments de phrases

Il existe, au-delà des structures binaires que nous venons de voir, des segments récurrents qui répondent à différents noms selon les spécialistes en la matière. Nous avons aussi consigné ces segments dans un deuxième fichier Word. Ces segments sont classés par ordre alphabétique, étant entendu que c'est un nom, membre de ce segment, qui nous sert de point de référence. Mais prenons le cas de «critique» pour éclairer notre propos.

Le traducteur ou l'interprète, qui doit traduire le mot ou le concept espagnol «crítica» pourra s'arranger des trois structures binaires décrites ci-dessous:

Verbe + nom:

critique adresser, balayer, désamorcer, élever, essuyer, étouffer, formuler, ménager, multiplier, tempérer.

Nom + verbe:

critique fuser, pleuvoir.

Nom + adjectif:

critique acerbe, acérée, âpre, cinglante, décapante, expéditive, féroce, flatteuse, mitigée, récurrente, sévère, virulente, voilée.

Or, bien souvent, le traducteur ou l'interprète utilisera une structure plus complexe:

essayer le feu de la critique	essayer un feu roulant de critiques
être sous le feu de la critique	être soumis à un feu de critiques
être en butte aux critiques	être sujet aux critiques
être la cible des critiques	être imperméable aux critiques
être ouvert à la critique	mettre un bémol à ses critiques
mettre une sourdine à ses critiques	prêter le flanc à la critique
couper court aux critiques	sous un déluge de critiques
une bordée de critiques	un torrent de critiques
répondre à une volée de critiques	ne pas être à l'abri de la critique

Ces segments récurrents sont classés dans notre deuxième fichier Word sous l'entrée «critique».

2.4. Le verbe + complément

De même que certains noms appellent systématiquement un adjectif, de même les verbes, certains plus que d'autres, sont suivis d'un adverbe ou d'un complément. Aussi avons-nous créé un fichier Word, le troisième, qui reprend les compléments et les adverbes qui accompagnent les verbes que nous avons classés par ordre alphabétique. Une fois de plus, tout est question de fréquence et, partant, d'usage. Ainsi le verbe «accepter» se construit-il souvent avec:

Accepter de bon cœur, de grand cœur, de bonne grâce, de gaieté de cœur, à contrecœur sans hésitation, sans regimber, sans difficulté, sur-le-champ, définitivement, sereinement, de mauvais gré, avec résignation, sans broncher, sans sourciller.

2.5. Adjectif + nom

Le traducteur et l'interprète doivent à l'occasion se raccrocher au terme le plus transparent, une manière de planche de salut. Or, dans certains cas, c'est l'adjectif qui les aidera à rendre correctement le nom. Il nous souvient du titre d'un article paru dans le *New York Times* début 2002: «Nuclear Posture Review». Tel l'apprenti traducteur, nous consultons dans le *Robert & Collins* (1987) les mots «nuclear», «posture» et «review»:

Review: *n* examen, étude, bilan, révision, critique.

Posture: *n* posture, position, (*fig*) attitude, position.

Nuclear: *adj* (a) (*phys*) charge, energy nucléaire; war, missile nucléaire, atomique. ~ deterrent force de dissuasion nucléaire; ~ disarmament désarmement nucléaire; ~ fission fission nucléaire; ~ fusion fusion nucléaire; ~ physicist physicien(ne) atomiste; ~ physics physique nucléaire; ~ power station centrale nucléaire; ~ powers puissances nucléaires; ~ reaction réaction nucléaire; ~ reactor réacteur nucléaire; ~ reprocessing plant usine de retraitement des déchets nucléaires; ~(-powered) submarine sous-marin atomique; ~ scientist (savant) atomiste; ~ test(ing) essai *or* expérience nucléaire; ~ warhead ogive *or* tête nucléaire.

Il fallait s'y attendre, les dictionnaires bilingues n'en peuvent mais. Et pour cause, «ils sont utiles dans l'apprentissage des langues. Or le traducteur est supposé les connaître avant que de traduire», selon les termes de Valéry Larbaud (1973: 88). L'adjectif français «nucléaire» est souvent précédé du nom «doctrine». En d'autres termes, «nucléaire» appelle «doctrine», et l'on parle bien d'une «doctrine nucléaire». C'est ainsi que notre quatrième fichier Word présente une liste d'adjectifs classés par ordre alphabétique, lesquels adjectifs sont suivis des noms qui les accompagnent systématiquement et qui sont moins transparents, à l'heure de traduire ou d'interpréter, que l'adjectif lui-même.

Les adjectifs espagnols «presupuestario», «mediático», «tecnológico» ne posent aucun problème de traduction: «budgétaire», «médiatique» et «technologique». En revanche, les noms qui les précèdent peuvent donner du fil à retordre à moins que l'on ne connaisse ce qui suit:

budgétaire	arbitrage, assainissement, austérité, choix, contrainte, coupe, dérapage, discipline, rallonge, restriction, rigueur, trou;
médiatique	acharnement, battage, conditionnement, couverture, déballage, emballement, relais, retentissement, sirène, tapage, tintamarre;
technologique	avancée, bijou, bond, fossé, gouffre, innovation, pari, percée, prouesse, raffinement, retombée, saut, tour de force.

2.6. Résumé

Nous avons donc établi 6 catégories ou combinaisons qui intéresseront le traducteur et l'interprète:

1. verbe + nom
2. nom + verbe
3. nom + adjectif
4. segment
5. verbe + adverbe ou complément

6. adjectif + nom

Nos fichiers se composent pour l'heure² de 2 697 noms, de 7034 combinaisons (verbe + nom, nom + verbe), de 7 388 combinaisons (nom + adjectif), de 4404 segments, de 440 verbes donnant lieu à 990 combinaisons (verbe + adverbe ou complément) et, enfin, de 47 adjectifs formant 185 combinaisons (adjectif + nom).

3. Utilité

Les collocations intéressent le traducteur. D'abord, elles améliorent le style en supprimant les verbes passe-partout, tels que «faire», «dire», «mettre» ou «avoir». Cela étant, comme en toute chose, il sied de ne pas en abuser, sous peine de distiller l'ennui. Ensuite, elles permettent de traduire plus rapidement. Aujourd'hui est bon traducteur celui qui traduit rapidement. Enfin, fort de leur connaissance, le traducteur pourra obvier au calque, l'un des nombreux pièges que tend la traduction.

3.1. Le style

Pour Javier Boneu, auteur du *Diccionario euléxico para expresarse con estilo y rigor*, dictionnaire de collocations espagnoles, ces dernières sont gage de précision et de style en général:

Una estudiada combinación del sustantivo, el verbo y el adjetivo permite expresar el concepto o idea deseados con mayor estilo y rigor. Según el contexto, y a mero título de ejemplo, quizá prefiramos utilizar: *irradiaba una luz cegadora* en lugar del simple *daba mucha luz*. (Boneu, 2000: 9)

André Rougerie, auteur d'une série d'exercices sur les collocations, parle de «netteté de la communication»:

Habituez-vous à substituer des équivalents plus précis aux mots passe-partout: «il y a», «se trouver», «être», «mettre», qui ne viennent que trop spontanément sous la plume. Les mots dits synonymes ont un même sens général, si bien qu'ils sont parfois interchangeable; mais la netteté de la communication peut exiger qu'on tienne compte des différences ou des nuances de sens qui les séparent ainsi que de leur degré d'intensité ou du niveau de langue auquel ils appartiennent. (Rougerie, 1976: 36)

Si c'est une question de style, c'est principalement une question de style journalistique. De nombreux auteurs se rangent à cette idée. D'ailleurs, comme nous l'avons signalé plus haut, les collocations, que nous avons recueillies au fil de ces treize années, sont principalement tirées de la presse. Il n'est que de la lire pour s'en convaincre. Dans son livre *El español en los medios de comunicación*, María Victoria Romero Gualda considère que:

²Chiffres arrêtés à la date du 1 novembre 2003.

La preferència de la llengua periodística per les perífrasis és una mostra del gust per allargar la frase; en ocasions, se trata de un contagio del habla de los políticos. El español periodístico prefiere **dar comienzo a comenzar, hacer público a publicar, introducir modificaciones a modificar, poner límites a limitar, poner de manifiesto a manifestar, proceder a la inauguración a inaugurar, tomar el acuerdo a acordar**, y otras sustituciones de verbo por perífrasis sinónima de verbo seguido de complemento. (Romero Gualda, 1993: 39-40)

Encore faut-il que le style journalistique soit à l'abri de toute critique, ce qui est loin d'être le cas. Burnier et Rambaud moquent allègrement les journalistes, avides de clichés, de structures si récurrentes qu'elles se figent dans la langue et figent celle-ci.

Toutes les expressions, jeux de mots, métaphores, hyperboles, litotes, épitropes, contrefisions, allégories, pléonasmes, zeugmes et autres antanaclases que vous allez rencontrer dans ce livre sont authentiques. Ils ont été écrits ou prononcés par de véritables journalistes de quotidiens, d'hebdomadaires, de mensuels, de radio ou de télévision.

Vous remarquerez que Flaubert, Maupassant, Hugo, Valéry, Gide, Albert Londres, Kessel, Sartre et quelques autres n'utilisent jamais les locutions que nous allons vous enseigner. Normal ce sont des écrivains. Or **le journalisme doit impérativement se distinguer de la littérature**, genre secondaire et plaisantin avec lequel il n'a aucun rapport. (Burnier et Rambaud, 1997: 13)

Faisons litière de ces observations, car le rôle du journaliste n'est point de produire des textes littéraires, mais bien des textes informatifs; Thomas Gergely rappelle fort à propos que «le journaliste, qui n'est pas l'instituteur du peuple, est beaucoup moins appelé à former qu'à informer» (Gergely, 1995: 82). Ce qui n'exclut pas la correction. Par ailleurs, loin de se consacrer à la traduction littéraire, aussi belle soit-elle, le traducteur de son état vivra de la traduction générale et, mieux encore, de la traduction technico-scientifique.

3.2. La productivité

Déjà en 1963, Dominique Aury, qui préface *Les problèmes théoriques de la traduction* de Georges Mounin, rappelait dans cette préface que «[les traducteurs étaient] coincés entre l'offre et la demande, et coincés une deuxième fois entre la qualité et le rendement» (Mounin, 1963: VII). Prisonnier d'une productivité immédiate, l'interprète se lancera dans une interprétation d'autant plus agile qu'il maîtrisera les collocations, ce qui lui permettra, et ce n'est pas le moindre des bénéfiques, d'anticiper le sens, selon l'expression du professeur Christian Balliu.

À l'inverse de l'ordinateur, infatigable, le traducteur, qui travaille sans désespérer, donnera tôt au tard des signes de faiblesse. Or, c'est ici, à mon sens, que doivent intervenir les collocations de la langue générale, qui peuvent, à peu de frais,

donner un semblant de style lorsque l'imagination est abolie. Ce faisant, la chaîne de production ne s'arrête guère...

C'est la vitesse d'exécution, autant, sinon plus, que la qualité, celle-ci allant de soi, qui définit notre métier.

3.3. Le calque

Le calque ou utilisation «des éléments lexicaux qui existent dans une langue donnée avec la constitution ou le sens qu'ont ces éléments dans l'autre langue», selon la définition de Demanuelli (1995: 25), est l'une des nombreuses embûches que tend la traduction. Le traducteur n'aura pas trop de toutes ses compétences pour y échapper, *a fortiori* s'il est plongé dans un milieu linguistique qui n'est pas ou plus celui de sa langue maternelle. Ses connaissances premières mollissent au contact de la langue du pays d'accueil.

Moyennant la consultation de nos fichiers de collocations, la phrase «la salida a Bolsa de Telefónica ha sido un éxito rotundo» sera traduite en un tournemain. Le fichier «segments de phrases» propose à l'entrée «Bourse» les segments suivants:

l'ouverture de la Bourse	la fermeture de la Bourse
la clôture de la Bourse	la cotation en Bourse
le cours de la Bourse	un ordre de Bourse
une introduction en Bourse	une entrée en Bourse

Il apparaît clairement que la notion de «salida» en espagnol est rendue par celle d'«introduction» ou d'«entrée» en français. Relativement à «éxito rotundo», la consultation de nos différents fichiers de collocations apporte de multiples solutions:

Fichier n° 1: verbe + nom:

succès assurer, compromettre, connaître, engranger, enregistrer, obtenir, récolter, remporter, rencontrer, savourer, usurper, vanter.

Fichier n° 1: nom + adjectif:

succès attendu, bœuf, croissant, durable, éclatant, égal, énorme, éphémère, escompté, foudroyant, franc, fulgurant, garanti, grandissant, historique, inattendu, incontestable, incroyable, indéniable, indiscutable, inégal, inespéré, joli, limité, médiocre, mitigé, monstre, notable, phénoménal, piètre, populaire, rapide, réel, relatif, retentissant, spectaculaire, tardif, variable.

Fichier n° 2: segments de phrases

Succès auréolé de son succès, courir après le succès, *être couronné de succès, grisé par le succès, la rançon du succès, être victime de son succès*, remporter un franc succès d'estime, se tailler un franc (joli) succès, voler vers un nouveau succès, un succès en demi-teinte, la clé du succès, une garantie de succès, le succès est au rendez-vous.

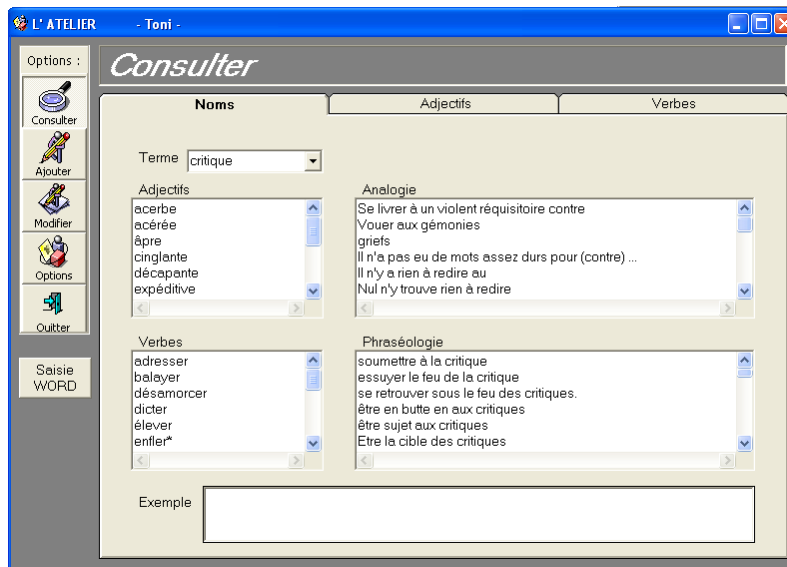
Notre phrase de départ, «la salida a Bolsa de Telefónica ha sido un éxito rotundo», devient en français «l'entrée en Bourse de Telefónica a été couronnée de succès». Le sens est transmis, le fond y est. Touchant la forme, je veux dire le style, tout dépend du destinataire, mais gageons que les informations économiques ne constituent pas l'ordinaire des critiques littéraires. Relativement au calque, cette veine noire sur du marbre blanc, le traducteur aura la certitude mère de ne pas en commettre.

4. L'Atelier, notre base de données

La recherche, dans nos différents fichiers, de la collocation idoine ralentit l'exécution du travail, et sape, d'une certaine façon, nos efforts de production. Aussi avons-nous demandé à un informaticien, M. Jorge Ibañez Santís, de créer une base de données qui présente l'ensemble de l'information, pourvu qu'on y accède directement et immédiatement. En effet, il nous suffira de cliquer sur un mot, à partir de notre logiciel de traitement de texte, pour que s'ouvre immédiatement la base de données et présente directement le mot en question, avec toutes les collocations afférentes.

Le premier affichage (cf. figure 1) montre les trois onglets disponibles, à savoir noms, adjectifs et verbes. En cliquant sur l'onglet «noms», le programme affiche toutes les informations disponibles sur le nom «critique», requête que l'on pourra saisir directement dans la boîte de dialogue appelée «terme». La fenêtre «adjectifs» reprend tous les adjectifs qui qualifient le mot «critique». La fenêtre «verbes» affiche les verbes qui accompagnent le mot-vedette. La fenêtre «phraséologie» présente les segments récurrents qui contiennent le mot «critique». La quatrième fenêtre «analogie», qui n'entre pas dans le cadre des collocations, intéressera le traducteur ou l'interprète, car elle ouvre la voie à d'autres traductions.

Grâce aux hyperliens, il nous suffira de cliquer sur un nom ou sur un verbe pour que s'ouvre la fiche correspondante.

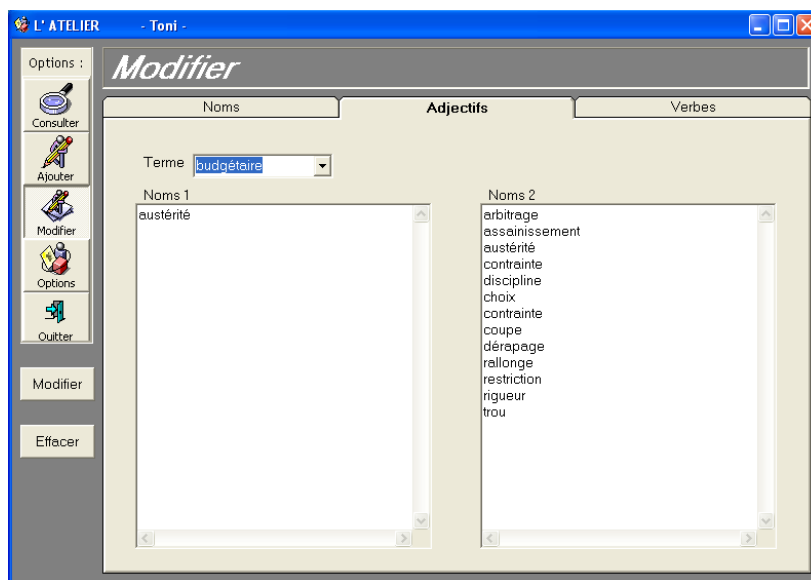


(figure 1)

En cliquant sur l'onglet «adjectifs» (cf. figure 2), l'utilisateur découvre deux fenêtres. La fenêtre «noms 2» présente les noms qui précèdent systématiquement l'adjectif saisi dans la boîte de dialogue «Terme». La fenêtre «noms 1» vient tout simplement nous rappeler que «budgétaire» fait partie de la collocation «austérité budgétaire» que l'on pourra retrouver dans l'onglet «noms».

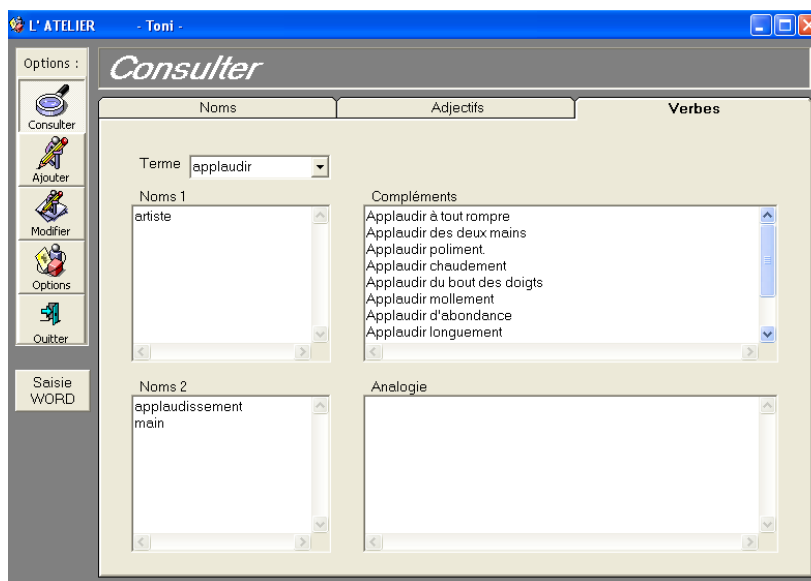
Grâce à la fenêtre «noms 2», les collocations espagnoles «desviación, desequilibrio, desfase, desajuste presupuestarios» pourront, selon les cas, être traduites par «dérage budgétaire», et ce sans passer par un dictionnaire bilingue.

Une fois de plus, il suffira de cliquer, à partir du logiciel de traitement de texte, sur un adjectif quelconque pour que s'ouvre la base de données à l'endroit voulu.



(figure 2)

Le troisième onglet «verbes» (cf. figure 3) donne accès à quatre fenêtres: noms 1, noms 2, compléments et analogie. La fenêtre «compléments» affiche les adverbes et les segments qui accompagnent systématiquement le verbe saisi dans la boîte de dialogue. La fenêtre «noms 1» rappelle que le verbe «applaudir» est présent dans la collocation «applaudir l'artiste» que l'on retrouve sous l'onglet «noms». En cliquant sur les noms de la fenêtre «noms 2», l'utilisateur accède aux collocations propres à ces deux mots et qui font, d'une façon ou d'une autre, partie du champ sémantique d'«applaudir». Enfin, la fenêtre «analogie» devra renvoyer à toutes les expressions qui renvoient au sens du verbe en question.



(figure 3)

5. Conclusion

Moyennant notre base de données, l'Atelier, nous avons accès, et ce à partir d'un logiciel de traitement de texte, aux collocations de la langue générale, distribuées selon différents critères. Elles nous permettent d'améliorer le style, d'accroître la productivité du travail et d'éviter les calques.

Car traduire, c'est lire. C'est imiter, sans singer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ATKINS, B. (1987). *Robert&Collins. Dictionnaire français-anglais, anglais-français*, Paris, Dictionnaires Le Robert.
- BEAUCHESNE, J. (2001). *Dictionnaire des cooccurrences*, Montréal, Guérin.
- BERTELS, A. (2001). *Le dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*, Paris, Dider.
- BONEU, J. (2000). *Diccionario euléxico para expresarse con estilo y rigor*, Barcelona, Editorial Juventud.
- BRATOUS, B. (1979). *Slovochetania russkovo iasika*, Moscou, Russkie Iasik.
- BURNIER, M., RAMBAUD, P. (1997). *Le journalisme sans peine*, Paris, Plon.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- DEMANUELLI, J. (1995). *La traduction: mode d'emploi. Glossaire analytique*, Paris, Masson.
- GAK, V. (1970). *Kurs perevoda, frantsuskii iasik*, Moscou, Mehdunarodnie Otnochenia
- GERGELY, T. (1995). *Information et persuasion. Écrire*, Bruxelles, De Boeck Université.
- L'HOMME, M.-C. (1997). «Méthode d'accès informatisé aux combinaisons lexicales en langue technique», *Meta*, XLII, 1, 16-23.
- LARBAUD, V. (1973). *Sous l'invocation de saint Jérôme*, Paris, Gallimard.
- LAROCHE, H. (2003). *Dictionnaire des clichés littéraires*, Paris, Arléa.
- LECOMTE, C. (1999). *Dictionnaire des épithètes françaises et des attributs*, Paris, Éditions françaises Cd-Romans.
- LERAT, P. (1995). *Les langues spécialisées*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MOUNIN, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.
- REY GONZÁLEZ, I. (2002). *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- ROMERO GUALDA, M.V. (1993). *El español en los medios comunicación*, Madrid, Arco/Libros.
- ROUGERIE, A. (1976). *Trouver le mot juste*, Paris, Hatier.

EL CAMPO SEMÁNTICO DE LOS OBJETOS DE DECORACIÓN EN *LE PÈLERINAGE DE CHARLEMAGNE*

Mari Carmen Jorge
Universidad de Zaragoza

Le Pèlerinage de Charlemagne es un relato en 870 versos alejandrinos en el que se cuenta un viaje de Carlomagno con sus doce pares y un millar de caballeros como peregrinos a Jerusalén, con dos propósitos: comprobar si Carlomagno es o no más apuesto y más rico que el emperador de Constantinopla y visitar Jerusalén¹.

No existe acuerdo entre los filólogos en la datación del *Pèlerinage*. Las fechas que se barajan van desde finales del siglo XI hasta el siglo XIII. El texto se ha transmitido gracias a un solo manuscrito copiado en el siglo XIII por mano anglo-normanda².

Los estudiosos consideran la obra como un cantar de gesta “civil” y no “guerrero” y lo enmarcan en el terreno de lo cómico o burlesco. Carlomagno y su comitiva encontraron al rey Hugo labrando con arado de oro y quedaron sorprendidos y hasta atemorizados ante la descomunal grandeza de lo que vieron: el palacio imperial de mármol con mesas, sillas y bancos de oro, etc.³

En este contexto, he elegido para realizar el estudio un cierto número de términos que se enmarcan en el campo semántico de los objetos de decoración. He realizado una división en cuatro apartados: decoración en general, ropa y accesorios, materiales y tejidos y mobiliario.

La finalidad del trabajo es analizar cuál era el origen latino de los diferentes términos, qué valor tenían en francés antiguo y qué modificaciones formales y/o semánticas que han tenido lugar hasta llegar a la forma del francés actual, si el término se conserva.

Este trabajo se enmarca en un estudio más amplio que llevo a cabo acerca de diferentes campos semánticos que aparecen en *Le Pèlerinage*.

¹*Le pèlerinage de Charlemagne. La peregrinación de Carlomagno* por Isabel de Riquer (1984), Barcelona, El festín de Esopo, p. 9.

²*Ibid*, p. 23.

³*Ibid*, p. 10.

1. Decoración en general

Almande (v. 581). Proviene del latín popular *amandula*, y éste del latín clásico *amygdala* y posteriormente *amyndala*. Literalmente significaba “almendra” pero en el texto no hace referencia al fruto sino a un adorno de un sombrero (*capel*) y se ha traducido por *gemas*. En francés actual, *amande* no conserva ningún valor próximo al del texto; sin embargo, el término español *almendra* tiene una acepción próxima: “pieza de cristal, metal o piedra preciosa en forma de almendra, y en especial la de cristal tallado que se cuelga como adorno de lámparas, candelabros, etc.”

Uncore ai un capel, de almande engulet.

Escarbuncle (vv.423, 442) proviene del latín *carbunculum*, diminutivo de *carbo* “charbon”. La sílaba inicial parece debida a la aglutinación del artículo empleado en plural. En francés antiguo tenía el valor de “pierre précieuse d’un rouge très vif”. La grafía *u* del texto es un rasgo dialectal anglo-normando y corresponde a *ou* en francés actual, en el que además ha desaparecido la *n*. El francés actual *escarboucle* aparece en el diccionario con el valor siguiente: “nom donné autrefois à une variété de grenat rouge foncé d’un vif éclat”. El equivalente español, *carbunclo* conserva la raíz latina y la *n*.

Une escarbuncle i luist e cler reflambeat
confite en une estache del tens le rei Golias (vv. 423-424)

Estaches se documenta, con el valor de “columnas” cuando son de oro (v. 293), o de plata (v. 349). Sin embargo se documenta *colunes* cuando están hechas de mármol (v. 350). Proviene del germánico **staka* que tenía el sentido de “pieu, poteau, pièce de bois”. En francés actual se documenta *colonne* (del latín *columna*), pero ninguna forma derivada directamente de *estaches*.

Quatre estaches d’or fin entur lui en estant (v. 293)

Paile aparece con diferentes valores a lo largo del texto: es traducido por *sedas* en los versos 210, 268, 273, 294, 332, etc. o por *alfombra* en los versos 281 y 301, que es la acepción que nos interesa en este momento. Efectivamente, en francés antiguo podía hacer referencia a: “1. Riche drap d’or ou de soie, généralement rayé, 2. Tapisserie”, e incluso ser equivalente de *linceul* o de *pallium*. Proviene del latín *pallium* que significaba “manteau”. En francés actual existen los términos *pale* o *palle* que significan “linge sacré, carré et rigide dont le prêtre recouvre la patène et le calice pendant la messe” y que corresponde al español *palia*, y también existe el término *pallium*, “ornement sacerdotal que le pape et les archevêques portent autour du cou” y que corresponde al español *palio*, que puede tener varios valores, entre ellos los siguientes: “especie de dosel bajo el cual se lleva procesionalmente el Santísimo Sacramento y que usaban también los jefes de Estado, el Papa y algunos prelados” o “pañó de seda o tela preciosa que se ofrecía como premio al vencedor en determinados juegos de carrera”.

a cel paile rendut verrez lu rei seant (v.281)

Perun (v. 439), con una variación gráfica dialectal (*-un*) y una sola *r* (aunque también puede aparecer en francés antiguo con dos), corresponde al francés actual *perron*, cuyo origen es el mismo que el de *Pierre*, es decir *petra*, pero en *perron* ha

habido una conservación culta de la *e* breve y no una diptongación como ocurre en *pierre*. Se ha traducido al español por *grada*. En francés actual el sentido de *perron* es el de: "petit escalier extérieur se terminant par una plateforme de plain-pied avec l'entrée principale d'une habitation, d'un monument".

en la cambre desuz out un perun marbrin (v. 439)

Piler (v. 607), presenta una variación gráfica, *pilier*, que corresponde a la forma del francés actual. Proviene del latín popular *pilare*, a partir de *pila*. La traducción al español es *pilar*.

en sumet cele tur, sur cel piler de marbre (v. 607)

Postits (v. 475), se presenta también con las grafías *postiz*, *postic*, etc. y proviene del latín popular *postitium*, de *postis*, que tenía los valores siguientes: "1. Petite porte, poterne. 2. Arcade ou portique à front de rue donnant accès à une avant-cour ou à une allée. 3. Palissade". La traducción al español es *postigos*. En francés actual no se ha conservado.

n'i remaindrat ja porte ne postits en astant
de quivre ne acer, tant seit fort ne pesant (vv. 475-476)

Punz (v. 263). La forma más próxima que aparece en los diccionarios de francés antiguo es *ponz* (*pont*), que aparece con los siguientes valores: "1. poignée ou pommeau de l'épée. 2. plan incliné composé de planches pour monter à une salle. Planche du navire pour l'embarquement" y una tercera posibilidad que nos remite a *point*, siendo una de las acepciones de *point* la de "pointe". La traducción en el texto es *cúpulas*, lo que hace pensar que *punz* pueda ser una variación gráfica de *points* y pueda corresponder a la parte alta de algo, por ejemplo a una cúpula. En francés actual existe *ponction*: "acción de introducir un instrumento puntiagudo", a partir de *punctio*, cuyo sentido estaría más próximo al de cúpula (algo más o menos puntiagudo).

Virent Constantinoble, une citez vaillant,
les cloches e les egles e les punz relusanz. (vv. 262-263)

2. Ropa y accesorios

Bliauz (v.337), aparece en el diccionario de Greimas con el significado de: "larga túnica en forma de blusa que se llevaba debajo de la armadura y el farseto (jubón acolchado o relleno de algodón, que usaba el que se había de armar, para poner sobre él la armadura sin que hiciese daño al cuerpo)". *Farseto* equivale al francés *pourpoint*. En el diccionario de Godefroy se especifica: "Les hommes le portaient par dessus le pourpoint lorsqu'ils étaient désarmés. Aux femmes il laissait voir le bas des jupes". De origen oscuro, puede aparecer también con las grafías *blialt*, *bliau* entre otras. Ha sido traducido por *briales*; el significado que se da a este término es el de: "vestido medieval femenino de seda o de rica tela, ceñido por la cintura y que cubre hasta los pies", y en el texto dicha prenda la llevan los caballeros. En el diccionario Robert aparece con las grafías *bliaud* y *bliaut* y el significado siguiente: "larga túnica que los hombres y las mujeres llevaban en la edad media".

Set milie chevalers i troverent seant
a peliçuns ermins, bliauz escarimant (vv. 336-337)

Capel aparece traducido como *capelo* (v. 292) o *sombrero* (v. 581). En español *capelo* se aplica al sombrero rojo propio de los cardenales; sin embargo el *capel* que es traducido por *capelo* lo lleva Carlomagno. Proviene del bajo latín *cappa*, que significaba “capuchon, coiffure, couronne de fleurs”. El francés actual *chapeau* corresponde a la forma del antiguo caso sujeto, en la que ha habido además una palatalización de *k* inicial, contrariamente a lo que ocurre en *capel*.

La sist li emperere sur un cuisin vaillant [...]
Sun capel en sun chef, mult par sunt bel li gaunt (vv. 289, 292)
Uncore ai un capel, de almande engulet (v. 581)

Escrepes ha sido traducido por *alforjas* (vv. 80, 86). Proviene del francique **skerpa* que significaba “sacoche, bourse suspendue au cou”. Puede aparecer también con la grafía *escharpe*. El francés actual *écharpe*, que ha perdido la *s* implosiva y ha adoptado un acento agudo en la primera *e*, tiene fundamentalmente dos sentidos: “1. Large bande d'étoffe, servant d'insigne, passée obliquement de l'épaule droite à la hanche gauche, ou nouée autour de la taille. 2. Longue bande de tissu, de tricot qu'on porte généralement autour du cou ou qu'on jette sur les épaules”. En español actual se utiliza el galicismo normalmente con este segundo sentido.

N'i unt escuz ne lances ne espees trenchauz,
meis fustz feret de fraine e escrepes pendanz (vv. 79-80)

Linçous, con la variación gráfica *lincel*, aparece traducido por *sábanas* (v. 426). Proviene del latín *linteolum*, diminutivo de *lintheum*, “toile de lin” y corresponde formalmente al francés actual *linceul* que, por una especialización semántica, tiene el sentido de “pièce de toile dans laquelle on ensevelit un mort”.

Duze liz i ad dous, de quivre e de metal,
oreillers de velus e linçous de cendal (vv. 425-426)

Peliçuns (vv. 337, 481) es una variación dialectal de *peliçon*, que viene del bajo latín *pellicia* (de *pellis*, “peau”) seguido de un sufijo, a través del latín clásico *pellicius*. El valor que tenía en francés antiguo era el de “pelisse, tunique fourrée” y en el texto aparece seguido de *ermin* y *d'ermin*. La forma del francés actual *pelisse* presenta dos variaciones gráficas respecto a las formas del texto: aparece con la grafía *-ss-* y sin el sufijo *-on*, pero el contenido semántico es en esencia el mismo. Se han traducido en español por *pellizas*.

Set milie chevalers i troverent seant
a peliçuns ermins, bliauz escarimant (vv. 336-337)
le peliçun d'ermin del dos en reversant. (v. 481)

3. Materiales y tejidos

Brasme (v.381) puede aparecer con las grafías *brame* o *breme*. De origen oscuro, según Greimas, hacía referencia en francés antiguo a “une sorte de pierre précieuse”. Se ha traducido por *cuarzo*. En francés actual no se ha conservado.

les fenestres en sunt a cristal fort gentilz,
tailees e confites e brasme ultramarin (vv. 380-381)

Cendal (v.426), puede aparecer con las grafías *cendail* o *central*. Proviene quizás del griego *sindôn* que significaba “tissu fin” y en francés antiguo se utilizaba con el valor de: “étoffe de soie ou de demi-soie, comparable au taffetas”. La traducción en español es *cendal* (tela delgada y transparente de seda o de lino) pero en francés actual no se conserva una forma próxima.

Duze liz i ad dous, de quivre e de metal,
oreillers de velus e linçous de cendal (vv. 425-426)

Escarimant (vv. 290, 337) puede aparecer también con la grafía *-ent*. El significado que aparece en Greimas, que lo considera de origen oscuro, es el de “sorte d’étoffe”. Se ha traducido por *sedosa, de seda*. En francés actual no se ha conservado.

La sist li emperere sur un cuisin vaillant
-la plume est d’oriol, la teie escarimant- (vv. 289-290)
Set milie chevalers i troverent seant
a peliçuns ermins, bliauz escarimant (vv. 336-337)

Heremins (v. 268) aparece también con la grafía *ermis* (vv. 337, 481) y corresponde a *armiño*. En francés actual se conserva *hermine*, con una diferencia formal respecto a las formas documentadas en el texto. Proviene del latín *armenius* (“arménien”) y hacía referencia tanto a la piel del armiño (o marta de Armenia), como a la prenda (de hombre) fabricada con esta piel.

Vint mile chevalers i troverent seant,
e sunt vestut de pailles e de heremins blans (vv. 267-268)
Mult ert fortz li reis Hugun, s’il ne met en avant
ne perde de la barbe les gernuns en brulant
e les granz peaus de martre qu’ad al col en turnant,
le peliçun d’ermin del dos en reversant. (vv.478-481)

Orfreis (v.272) puede aparecer también con el diptongo *oi*, que es el que se conserva en francés actual, siendo *ei* una forma más arcaica. Greimas da como origen probable el latín popular *aurum phrygium*, literalmente “or de Phrygie”. Se utilizaba en francés antiguo con el valor de “bordado, adorno empleado en ribetes”. En francés actual, además de la diferencia formal a la que hemos hecho referencia se aprecia una especialización semántica, puesto que el valor es el de “parement, broderie d’or (et par extension d’argent) des vêtements liturgiques”. La traducción española es *orifrés* y el significado que aparece en el diccionario de la Real Academia es el de “galón de oro o plata”.

e treis mile puceles a orfreis relusant,
vestues sunt de pailles, ount les cors avenanz (vv. 272-273)

Pailles. Como he comentado en el apartado 1. *pailles* aparece con diferentes valores en el texto. En este caso, el significado es el de un tipo de tejido y se ha traducido por *sedas* (vv. 210, 268, 273, 294, 332). Independientemente de los valores que adquiera, el origen es el término latino *pallium* (“manteau”).

il i vendent lur pailles, lur teiles e lur sirjes (v. 210)
Il la fet conreer, e cele est revestue,
le paleis e la sale de pailles purtendues. (vv. 331-332)

4. Mobiliario

Caïere, traducido como *silla* (v. 288) puede aparecer también con las grafías: *chaères* (v. 343), *chaere*, *chaiere*. A partir del latín *cathedra* significaba en francés antiguo “siège à dossier”. En francés actual se conserva *chaire* con el sentido especializado de “siège d’un pontife” o de “tribune du professeur”. Este término se opone a *sele*, que aparece con el sentido de “silla de caballo” (v.461), a partir de *sella*, “siège de bois sans dossier, escabeau”.

Charles vit le paleis e la richesce grant:
a or fin sunt les tables, les chaères, li banc. (vv. 342-343)
trancherai les haubercs e les heaumes gemmez,
le feutre avoec la sele del destrer sujurnez (vv. 460-461)

Escamel (v.291) aparece en Godefroy con diferentes grafías: *eschamel*, *echamel*, *eskamel*, *eschenel*, etc. y con el significado de: “banc, banquette, tabouret, escabeau, marchepied”, pero no aparece ninguna referencia al origen. En los diccionarios etimológicos no aparece documentado. Ha sido traducido por *taburete*.

La sist li emperere sur un cuisin vaillant [...]
as pez un escamel neëlé d’argent blanc. (vv.289, 291)

Faudestoulz ha sido traducido por *sillones* (v. 85). Puede aparecer con las grafías *faldestuel*, *faldestuef*, *faldestoed*, etc. y proviene, según Greimas, del francique * *faldistôl* que significaba “siège pliant pour les grands personnages, facile à transporter, recouvert souvent d’un coussin”. En francés actual se documenta *faldistoire*, del latín eclesiástico *faldistorium* “siège liturgique des évêques”. Se trata de una forma próxima semánticamente pero que difiere en la *i* pretónica y en el diptongo *oi* de la forma del texto, además de tener orígenes diferentes, según los diccionarios etimológicos. El sentido está próximo, aunque no es exactamente el mismo.

faudestoulz d’or i portent e treis de seie blanc (v. 85)

Garnement es traducido como *guarnición* (v. 84). A partir de *garnir* del francique * *warnjan*, significaba “forteresse, sa garnison”. En el texto significa “mobilier”. En

francés actual se conserva *garnison* con el sentido de “troupes qu’on met dans une place, pour en assurer la défense et tenir le pays”, cuyo sentido está próximo del que tenía en origen. El término *garnement* se conserva con sentidos diferentes: “vaurien, voyou”, que aparece con la mención “vieilli”, o el valor atenuado y más moderno de: “enfant, jeune homme turbulent, insupportable”.

e funt pleines les males, entre or fin e argent,
de veisaus, de deners e d’autre garnement (vv. 83-84)

Pecul representa probablemente una variación de *peçol* o *peciol*, a partir del latín popular *petiolum*, propiamente “petit pied” y se utilizaba para designar la “queu d’un fruit” y por extensión el “pied d’un lit, fauteuil, chaise”. La traducción es *patas* (de cama), en el verso 429 por ejemplo. En francés actual no se ha conservado.

Duze liz i ad dous, de quivre e de metal [...]
li pecul sunt d’argent e l’espunde d’esmal. (vv. 425, 429)

Roë (v. 357) puede aparecer con las grafías *roe*, *rode*. Proviene del latín *rota* y en francés actual presenta una variación formal respecto al texto, ya que la grafía actual es *roue*: la *o* se cerró fonéticamente en /u/ después del francés antiguo y se adoptó en estos casos la grafía *ou*. En el texto hace referencia a la rueda de un carro (*char*).

Si galerne ist de mer, bise ne altre vent,
ki ferent al paleis de devers occident,
il le funt turneer e minut e suvent
cumme roë de char qui a tere decent. (vv. 354-357)

Veisaus (v. 84) puede aparecer también con la grafía *vaissel*. Proviene del bajo latín *vascellum*, de *vas* (“vase, récipient”). En francés antiguo sufrió una modificación semántica respecto al valor latino, puesto que pasó a designar la vajilla y también los utensilios de menaje en general. El francés actual *vaiselle* supone que ha habido además una modificación formal respecto al francés antiguo.

e funt pleines les males, entre or fin e argent,
de veisaus, de deners e d’autre garnement (vv. 83-84)

Una vez analizados los términos seleccionados, se aprecia que en la mayoría de los casos éstos han sufrido importantes modificaciones semánticas, si se ha conservado una forma próxima, y en algunos casos el término en cuestión no se ha conservado en francés actual.

He considerado más interesante estudiar este tipo de términos que otros que aparecen en el texto y no han sufrido ningún tipo de modificación, como puede ser el caso de *or* o *argent* por ejemplo, en el apartado de materiales.

También se aprecia en algunos casos diferencias entre el valor del término que aparece en francés antiguo y el de la traducción española, como es el caso de *bliauz* y *briales*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOCH, O. y WARTBURG, W. von (1968). *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, P.U.F.
- BOS, A. (1974). *Glossaire de la langue d'oïl (XIè-XIVè siècles)*. Genève, Slatkine Reprints. Marseille, Laffite Reprints. Réimpression de l'édition de Paris, 1891.
- GOFEFROY, F. (1969). *Dictionnaire de l'ancienne langue et de tous ses dialectes*, Paris 1880, Kraus Reprint. 10 vols.
- (1978). *Lexique de l'ancien français*. Paris, Champion.
- GREIMAS, A. J. (1997). *Dictionnaire de l'ancien français*, Paris, Larousse.
- Le pèlerinage de Charlemagne. La peregrinación de Carlomagno* por Isabel de Riquer (1984), Barcelona, El festín de Esopo.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. 2 vol.
- ROBERT, P. (1966). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la Langue Française*. Paris, Le Robert.
- SECO, M. (1999). *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar. 2 vol.

EN TOUT CAS Y EN TODO CASO. ¿EQUIVALENTES SEMÁNTICOS?

María Muñoz Romero
Universidad de Sevilla

1. Introducción

En este trabajo, nos proponemos describir las características semántico-pragmáticas de la locución francesa *en tout cas* y de la española *en todo caso*, presentadas por los diccionarios bilingües consultados como equivalentes semánticos, con el fin de descubrir si los usos de ambos marcadores se recubren realmente o, si por el contrario, poseen rasgos diferenciadores que se manifiestan en un comportamiento discursivo distinto, impidiendo la automática traducción de uno por otro en determinados contextos.

Sin duda, es el hecho de que ambas locuciones presenten idéntica composición léxica lo que hace presuponer que se trata de unidades estrictamente equivalentes. Intentaremos hallar las instrucciones ligadas a estos elementos, discriminar sus posibilidades de uso, comparando el funcionamiento de ambas unidades, para llegar a captar lo que constituye la especificidad de cada una de ellas. Hemos partido para ello de la observación de usos efectivos en ejemplos documentados que, por obvias razones de espacio, sustituiremos, sin embargo, a la hora de ilustrar nuestro análisis, por ejemplos fabricados más simples y, por lo tanto, menos necesitados de contextualización.

El punto común a estas locuciones adverbiales estriba en su papel de conectores pragmáticos de reevaluación en la articulación del discurso¹. En efecto, como veremos más adelante, ambas locuciones permiten al locutor volver sobre su enunciado para

¹Ambas unidades pueden funcionar también como sintagmas adjuntos o aditamentos externos, cuando son empleadas como **sintagmas preposicionales** propiamente dichos y no como locuciones lexicalizadas, significando entonces “en cualquier circunstancia u ocasión”: Ej. «Il soutient que dire la vérité est le meilleur *en tout cas/ dans tous les cas*»; «Sabes que puedes contar conmigo *en todo caso/en todos los casos*».

expresar en una nueva formulación un cambio de perspectiva con respecto a un punto de vista evocado anteriormente o presente en la memoria discursiva² de los interlocutores.

En tanto que conectores, estas unidades pueden ser consideradas como una clase particular de unidades anafóricas, en la medida en que sugieren la existencia de un segmento anterior con el que mantienen cierta relación. Pero no olvidemos que se trata de marcadores discursivos, no pudiendo ser caracterizados más que en relación a unidades del discurso y no a unidades sintácticas. En efecto, estos marcadores conectan dos movimientos discursivos —M1 y M2—, pudiendo estar el primero implícito y, por lo tanto, no coincidir con el segmento textual que precede al segundo, es decir que remiten a un punto de vista previo que no siempre corresponde al contenido de un constituyente discursivo anterior.

El marco teórico en el que se inscribe esta descripción ha sido desarrollado por Roulet & al. (1985) en su obra *L'articulation du discours en français contemporain*, donde se estudia el funcionamiento de toda una serie de marcadores que operan como huellas privilegiadas del esfuerzo del locutor por satisfacer el principio de “complétude interactive” del que nos habla Roulet (1986), y sobre el que volveremos más adelante. Este modelo de análisis ha sido ampliado posteriormente por el propio Roulet (1991) y aplicado por Rossari (1994) en su tesis doctoral al estudio contrastivo de los conectores reformulativos del francés y del italiano.

2. En tout cas y en todo caso: conectores reevaluativos

Las unidades que vamos a estudiar forman parte de un grupo específico de conectores interactivos (Cfr. Roulet *et al.*, 1985). que preferimos denominar *reevaluativos* en lugar de *conclusivos* (Spengler 1980, Schelling 1982, Jayez 1983) o *reformulativos* (Roulet 1987, Rossari 1994), ya que, por un lado, no sólo concluyen y cierran un segmento de discurso, sino que, al mismo tiempo, introducen un enunciado que se presenta como el resultado de la evaluación y la reconsideración de todos los aspectos previamente expresados o presentes en la memoria discursiva de los interlocutores; y por otro, no pueden considerarse reformulativos propiamente dichos, ya que con ellos no se pretende realmente formular de nuevo lo antes dicho, como sería el caso de marcadores como “*autrement dit*”, “*c'est-à-dire*”, “*en d'autres termes*”, “*bref*”, etc. (Cfr. M. Muñoz, 1996) —la estructura secuencial de la reformulación “E1=E2” no puede ser aplicada aquí—, sino introducir una nueva formulación que presenta un cambio de perspectiva enunciativa, que será la que condicione la prosecución del discurso.

En tout cas y en todo caso, en tanto que conectores reevaluativos, pueden ser definidos como marcadores capaces de subordinar retroactivamente un movimiento discursivo anterior, o un implícito, a una nueva intervención de rango superior, que engloba a la primera, y que es presentada como una nueva manera de considerar el

²El concepto de “memoria discursiva”, introducido por Roulet (1991), presenta la ventaja de incluir tanto las relaciones intradiscursivas como las extradiscursivas. En efecto, este concepto englobaría el conjunto de saberes compartidos por los interlocutores, por lo que “énoncés, actes et implicites, qu'ils aient leur source dans les interlocuteurs ou dans la situation, y sont convertis en informations de nature homogène” (Rossari, 1994: 66).

punto de vista al que el conector remite y, al mismo tiempo, como una formulación más apropiada, que se adecua mejor a las expectativas del destinatario, es decir, susceptible de satisfacer mejor el principio de “complétude interactive” (Roulet 1986 y 1987).

Toda operación de reevaluación, a diferencia de la simple reformulación, trae en efecto consigo una modificación no sólo de la forma, sino también de la manera en que el locutor concibe la realidad evocada en el primer enunciado. El cambio de perspectiva que se opera no puede ser captado si no es por el análisis del marcador que lo introduce. La descripción de estas unidades permite pues distinguir diversas operaciones de reevaluación, según el grado de distanciamiento —más o menos moderado, más o menos acentuado— del locutor respecto a su primera formulación —en caso de autoreevaluación— o al discurso de su interlocutor —en caso de heteroreevaluación.

3. *En tout cas y en todo caso 1*, marcadores de distanciamiento modal

El análisis de los ejemplos de nuestro corpus ha puesto de relieve que el uso de estos conectores es frecuente en contextos donde el punto de vista al que el conector remite expresa una **incertidumbre** por parte del locutor relativa a la verdad de un determinado estado de cosas. Así, en ocasiones, estas locuciones figuran tras un primer miembro complejo que presenta una doble posibilidad, dos casos distintos, e indica que las deducciones que puedan extraerse de ellos no modifican la conclusión: el locutor renuncia así a elegir entre las hipótesis que se plantean en M1, ya que se dé una u otra, siempre tendremos M2. De este modo, se muestra el primer miembro como carente de pertinencia para la prosecución del discurso:

(1a) Soit il est fâché avec moi, soit il a perdu mes coordonnées. *En tout cas*, il ne faut pas se faire des soucis.

(1b) O entras o sales. *En todo caso*, no puedes quedarte ahí.

Más frecuentemente, la incertidumbre viene expresada por un adverbio o un verbo de modalidad epistémica, como en los siguientes ejemplos:

(2a) A: —C’est peut-être parce qu’il est fâché avec toi. B: —Peut-être. *En tout cas*, il ne veut pas l’avouer.

(2b) J’ignore si ce produit est aussi bon qu’on le dit. *En tout cas*, je ne suis pas résolu à le tester.

(2c) A: —¿Juan está en la fiesta? B: —No creo. *En todo caso*, no lo he visto.

(2d) No sé si es verdad que está enfermo. *En todo caso*, deberías ir a verlo.

Tanto en un caso como en otro, la evocación de un conjunto de posibilidades no es implicada por la sola presencia de la locución, sino que se explicita verbalmente. De ahí el uso tan frecuente de *en tout cas* y *en todo caso* en este tipo de contextos, donde el conector viene a confirmar esta incertidumbre, introduciendo al mismo tiempo un enunciado que parece resolverla. Es por lo que Roulet (1987b) describe el funcionamiento de *en tout cas* diciendo que permite anular retroactivamente una perspectiva enunciativa que evoca una interrogación en “*si*”. Sin embargo, no se trata de

una instrucción propia de la locución, sino, como sostiene Rossari (1994: 86), de un **efecto derivado** de su funcionamiento semántico-pragmático, que aparece cuando la locución figura en contextos donde el enunciado al que remite evoca una incertidumbre, y el punto de vista que introduce expresa un estado de cosas que pudiera ser interpretado como la resolución de dicha incertidumbre.

En efecto, aunque *en tout cas* y *en todo caso* introduzcan un enunciado que parece deshacer la duda expresada en un punto de vista anterior, lo cierto es que la presencia de estas locuciones permite, al contrario, mantenerla —duda que, sin embargo, se vería anulada si la respuesta del locutor no estuviera introducida por el conector—, en la medida en que, al utilizarlas, el locutor indica que ha tenido en cuenta tanto la validez de P como la de otras posibilidades relativas a P, incluida la de no-P, lo que confirma la duda expresada en el punto de vista anterior. Es por lo que, en (3) —ejemplo en el que el marcador conecta con un implícito (“no sé si estaba de acuerdo o no lo estaba”)—, la respuesta de B no resuelve la incertidumbre que conlleva la pregunta de A. En cambio, si la respuesta no apareciera introducida por *en tout cas*, se resolvería la incertidumbre, infiriéndose de ella que Jean estaba de acuerdo. Así pues, el uso de la locución bloquea esta inferencia y legitima la duda evocada en E1, en la medida en que B indica, que después de tener en cuenta las dos alternativas relativas a esta duda, no se decide por ninguna para responder, sino que enuncia E2.

(3) A: —Mais Jean était d'accord? B: —*En tout cas*, il ne s'y opposait pas.

También Adam & Revaz (1989) sostienen que si la formulación nueva es presentada como preferible, es porque el marcador basa la corrección reformuladora en una incertidumbre, y señalan que si, en otros ejemplos, la idea de incertidumbre es menos visible, sin embargo “la prise en charge énonciative est tellement affirmée dans les énoncés reformulateurs qui suivent *en tout cas* que, par contrecoup, ce qui précède semble moins nettement pris en charge voire même remis en cause” (p. 93). Es decir que, cuando la incertidumbre no está marcada explícitamente, quedaría instaurada automáticamente y de manera retroactiva por la sola presencia del conector, efecto que proviene, como hemos visto, del semantismo del lexema *cas/caso* base de la locución que, unido al valor del cuantificador *tout/todo*, hace ver lo expresado en E1 no como un hecho, sino tan sólo como una hipótesis probable entre otras hipótesis, entre otras posibilidades.

En efecto, aunque la existencia de distintas posibilidades puede encontrarse efectivamente expresa, como hemos visto en los ejemplos anteriores, frecuentemente es la aparición del propio conector la que motiva esta interpretación, como en (4), donde la negación adquiere retroactivamente, por la presencia del conector, un carácter refutativo, proporcionando a E1 el *status* de enunciado polifónico: se presupone la existencia de un enunciador que mantiene que “elle est très belle” y otro, con el que se identifica el locutor, que sostiene lo contrario. Sea cierta una cosa u otra, la conclusión será idéntica: “elle plaît énormément aux hommes”.

(4) Elle n'est pas belle, mais, *en tout cas*, elle plaît énormément aux hommes.

Y algo similar ocurre en (5a), donde el uso del conector da a entender que para el cuñado existe la posibilidad de que su padre no le regale el piso; o en (5b), donde la presencia del marcador modaliza la afirmación anterior restándole certidumbre: el resultado es que ya no es indudable que Paul sea un excelente investigador, sólo es una aseveración condicionada a la confianza que nos merezcan las personas que la realizan, en este caso sus colegas:

(5a) Mi cuñado quiere que su padre le regale el piso, y que, en todo caso, desherede a su hermano pequeño.

(5b) Paul est un chercheur excellent. C'est, *en tout cas*, l'avis de ses collègues.

Por otra parte, observamos en los ejemplos analizados que *en tout cas y en todo caso* no introducen en ninguno de ellos un enunciado que cuestione la pertinencia de la **enunciación** del punto de vista al que remiten. En efecto, contrariamente a lo que ocurre con *de toute façon/de todos modos*³, el uso de *en tout cas/en todo caso* hace presuponer que el locutor considera pertinente la enunciación de E1; de hecho, antes de formular E2 ha debido tener en cuenta lo evocado en el punto de vista anterior, así como todas las posibilidades vinculadas a él y no expresadas; simplemente no considera necesario o pertinente pronunciarse sobre los **contenidos** expresados en dicho punto de vista, ya que, en cualquier circunstancia, se da E2, que es lo único que realmente importa. Ésta sería la instrucción esencial asociada al uso de estos conectores en tanto que unidades reevaluativas de distanciamiento modal, y que, en efecto, los distingue netamente de otros marcadores muy próximos como *de toute façon / de todos modos*.

Así pues, el análisis de los usos efectivos de ambas locuciones y de los ejemplos que aquí hemos presentado revela que *en tout cas y en todo caso* comparten la posibilidad de funcionar como **marcadores reevaluativos de distanciamiento modal**, permitiendo al locutor expresar un distanciamiento importante con respecto a un punto de vista evocado anteriormente, cuya pertinencia es cuestionada, presentando el nuevo punto de vista como independiente de aquél y, al mismo tiempo, como el único relevante para la prosecución del discurso. Se debilita así la fuerza argumentativa e ilocutiva del primer enunciado, hasta poder llegar a invertirla. En estos usos, *en todo caso* sería sinónimo de *en cualquier caso*, conector éste, por otro lado, más frecuente que aquél en este tipo de contextos.

Desde esta perspectiva, se les puede atribuir un cierto *status* **concesivo**: de hecho, casi todos los diccionarios consultados para *en tout cas* coinciden en ofrecer como sinónimos de esta locución las proposiciones concesivas lexicalizadas “*quoi qu’il en soit*” y “*quoi qu’il arrive*”⁴, que provienen de una forma troncada de un tipo de concesivas, denominadas concesivas alternativas, constituidas por dos proposiciones que implican conclusiones contradictorias: “*Qu’il soit/arrive P ou non P, Q*”, es decir, “tenga o no tenga lugar lo evocado en P, ello no modifica la verdad de Q”, siendo P y Q

³Para la distinción entre *en tout cas y de toute façon*, consultar M. Muñoz 2002.

⁴Para la locución española, la Real Academia Española ofrece como sinónimos “como quiera que sea” y “sea lo que fuere”.

respectivamente los contenidos proposicionales de los dos movimientos discursivos conectados M1 y M2. Se cuestiona, por tanto, la pertinencia de M1, dado que la realización o no realización de lo evocado en él, no modifica en nada la validez de lo enunciado en M2⁵.

Por otro lado, el hecho de cuestionar la pertinencia de M1 tiene por efecto señalar al interlocutor que el único punto de vista digno de interés es el introducido por el conector en M2, y que es sobre él sobre el que debe centrar su atención:

(6a) A: —Tu ne trouves pas que Sophie ne compte jamais sur nous ces derniers temps

B: —*En tout cas*, la dernière fois qu'on l'a rencontrée, elle a été très gentille avec nous.

(6b) A: —Yo creo que te vio. B: -*En todo caso*, no se acercó a mí.

En estos ejemplos, el enunciado introducido por el conector expresa lo que ha llevado al locutor a cuestionar la validez del primer movimiento discursivo: gracias a la presencia del conector, la respuesta de B permite inferir que finalmente es irrelevante plantearse la cuestión evocada en M1. Se presenta el hecho expresado en M2 como el único digno de ser tomado en consideración, el único que debe retener la atención del interlocutor, sin entrar siquiera en la verdad de lo expresado en M1, que queda así relegado a un segundo plano, como información secundaria, que ya no será relevante para la prosecución del discurso. Desde este punto de vista, estos marcadores unen al matiz concesivo un claro valor **conclusivo**: son formas de cierre, al igual que todos los reevaluativos. Su valor de reconsideración, puesto de relieve por el valor del término “*tout/todo*” incluido en la expresión, contribuye a ello, permitiendo que se utilicen para recoger toda una serie de afirmaciones anteriores a las que se les objeta algo, como en (7a) o en (7b), donde introducen lo más importante, tras una serie de hipótesis anteriores:

(7a) S'il n'est pas un enfant gâté, il n'a pas non plus l'air de quelqu'un qui bosse pour gagner sa croûte. *En tout cas*, il n'a rien à voir avec la personne que tu m'avais peinte.

(7b) A: —Supongo que habrá que operar. B: —Bueno, quizás sea posible un tratamiento intensivo a base de... C: —*En todo caso*, hay que esperar los resultados definitivos.

Se zanja, así pues, una cuestión o una posible discusión basada en conjeturas, y se introduce lo fundamental, lo único que por el momento no está sujeto a duda o

⁵El semantismo de los lexemas que constituyen ambas locuciones influye efectivamente en sus instrucciones de uso. Así, los lexemas *cas* y *caso* hacen alusión a un estado de cosas preciso; significan “hipótesis, ejemplo, circunstancia”, y son muy utilizados en locuciones con valor condicional —*au cas où, dans le cas où, pour le cas où, en ce cas, dans ce cas-là, en tel cas, en cas de, le cas échéant, en ese caso, si viene al caso, si acaso, en tal caso, en último caso*, etc.—, expresando lo realizable; de ahí han pasado, en las locuciones *en tout cas* y *en todo caso* a expresar la condición no operativa, es decir, la concesión: ambas unidades marcan como hipótesis que no opera lo que precede; se exponen una serie de hipótesis anteriores, a pesar de cuya posible realización se afirma el segundo enunciado; el hablante no entra en la realización o no de lo evocado en el primer enunciado, que se plantea simplemente como una posibilidad entre otras (Cfr. Fuentes 1995-96).

variabilidad. En definitiva, estos conectores anuncian lo más importante, ponen fin, concluyen, sea cierto o no lo anterior, de ahí que ciertos autores los estudien entre los conectores conclusivos (Spengler 1980, Schelling 1982, Jayez 1983). Tanto desde un punto de vista informativo como argumentativo, el hecho importante es el enunciado en M2, que es presentado como definitivo e incuestionable, exento de toda objeción, efecto pragmático provocado en parte, como decíamos, por la presencia del cuantificador “*tout/todo*”. Y es que el hecho de presentar el enunciado reevaluador como el resultado de una reflexión previa y una reconsideración de todos los aspectos relacionados con el punto de vista reevaluado, es la mejor manera de legitimarlo y ponerlo a resguardo de posibles objeciones. De ahí ejemplos como (8), donde tras el conector, se impone una resolución inapelable:

(8) A: —Je crois que tu as encore la possibilité de t’expliquer avec lui. B: —*En tout cas*, je t’ai déjà dit que je ne voulais pas revenir sur ce point.

Por otra parte, al ser elementos que suponen una reconsideración, una reevaluación de un punto de vista previo, estos conectores pueden tener también un cierto valor **correctivo**: M2 presenta lo que sí quiere decir el hablante, invalidando en cierto modo lo expresado en M1. Suponen, en este caso, un giro enunciativo importante: después de enunciar M1, el locutor reconsidera y vuelve atrás para evaluar sus efectos, que no considera oportunos, por lo que enuncia M2, que va en contra de las conclusiones inferibles de M1. Es lo que ocurre en (9a) y (9b), donde M2 se opone a la orientación argumentativa de M1, intentando rectificar la fuerza ilocutiva de este primer movimiento:

(9a) Je suis persuadé que tu devrais passer ce concours. *En tout cas*, c’est à toi de décider.
 (9b) Puede ser que le convenga...; *en todo caso*, no es asunto nuestro.

Las instrucciones de estos conectores, así como el efecto pragmático de las mismas, los hacen también particularmente aptos para llevar a cabo una **ruptura temática o un cambio de rumbo en la conversación**, indicando que no es pertinente haber enunciado lo anterior o haberse extendido demasiado en ello, porque no viene al caso: es un uso próximo al valor correctivo que acabamos de ver. El locutor intenta adecuar su información a lo que su interlocutor espera de él:

(10a) Tu sais? Hier j’ai rencontré Sophie Duval. J’ai trouvé qu’elle faisait un drôle de tête. Je ne sais pas si c’est parce que je n’ai pas pu assister à son mariage, ou qu’elle a appris que je suis devenue très amie de son ex. Moi, vraiment, je ne comprends pas ce genre d’attitudes. Bon, *en tout cas*, elle m’a demandé des nouvelles de toi et de Michel, et m’a dit qu’elle allait vous appeler.

(10b) A: —Acabo de enterarme de que Pablo y Luisa han roto definitivamente. Parece que él la engañaba con su mejor amiga. ¡Qué cerdo! ¿Lo sabías ya? B: —¿Yo? Ya sabes que nunca me entero de nada, hija. *En todo caso*, lo que yo venía a decirte es que no puedo llevarte mañana al hospital...

Como podemos ver, en (10a) el uso del conector permite al locutor introducir un enunciado que viene a **poner fin a una digresión** comenzada en el movimiento discursivo anterior. Al presentar el estado de cosas introducido por el conector como el único digno de interés, el locutor indica retroactivamente que lo expresado en M1 debe ser considerado como una información secundaria, y por tanto como una desviación, como una digresión con respecto a lo que interesa a su interlocutor y que es evocado en M2. Del mismo modo, (10b) pone de manifiesto el deseo de B de cambiar de tema y no proseguir la conversación que le propone A, deseo que viene expresado por la evocación de un nuevo estado de cosas que no tiene nada que ver con lo enunciado por A.

Por otra parte, observamos que los dos marcadores objeto de estudio llevan añadido un cierto **valor modal**, ya que implican indirectamente la adopción, por parte del hablante, de cierta actitud ante los contenidos enunciados en los movimientos discursivos conectados. En efecto, en ellos, estas dos zonas de lo supraoracional -la conexión y la modalidad- se mezclan: al mismo tiempo que establecen cierta relación entre dos enunciados, exigen cierta estructura modal en ellos. Introducen un punto de vista —el expresado en M2— que se considera definitivo, indiscutible, frente a otro —el enunciado en M1— que es juzgado retroactivamente como cuestionable o no relevante para la prosecución del discurso.

Para terminar con este apartado, relativo a los usos compartidos por ambas locuciones, es preciso hacer una puntualización importante con respecto a la naturaleza de estos marcadores. A veces, la relación interactiva existente entre los dos constituyentes situados a derecha e izquierda del conector reviste un carácter más argumentativo que reevaluativo; es lo que ha llevado a algunos autores (Schelling 1982, Roulet & al.1985) a proponer una descripción argumentativa de *en tout cas*. En estos casos, lo que ocurre es que, al margen de la presencia del conector, los dos enunciados están unidos por una relación argumentativa y el marcador **conecta con un implícito**; es decir que el enunciado en el que aparece el conector puede tener, con relación al constituyente anterior, el *status* de conclusión o argumento, independientemente de la presencia del conector, cuya función sería la de presentar dicha conclusión o dicho argumento como el resultado de la reevaluación de un implícito, reevaluación debida a un cambio de perspectiva del enunciador. Si se suprime el conector reevaluativo, la relación argumentativa existente entre ambos enunciados se mantiene, lo que desaparece es la alusión a un proceso de reevaluación. Es lo que ocurre en (11a) y (11b):

(11a) Tu devrais acheter cette maison (E1). *En tout cas*, elle très bien située et elle n'est pas chère (E2).

(11b) Deberías salir con él (E1). *En todo caso*, te agrada su compañía (E2).

Estos ejemplos muestran que, cuando existe una relación argumentativa entre E1 y E2 —en este caso, E2 funciona como un argumento para E1, prueba de ello es que la presencia de un marcador de justificación como *car* o *ya que* resultaría perfectamente natural en la secuencia—, lo expresado en E2 no cuestiona la pertinencia de lo evocado

en E1, entendiendo por E1 el segmento textual que precede a E2. El conector reevaluativo no remite al segmento textual que lo precede, sino a un punto de vista no formulado explícitamente, es decir que conectaría con un implícito —por ejemplo, “parece un poco pequeña” en (11a) y “no pareces enamorada de él” en (11b)— y no con el enunciado anterior.

Así pues, la retrointerpretación desencadenada por cualquiera de estos dos conectores puede también referirse a un punto de vista no explicitado verbalmente, ya sea porque se trate de una información relativa al saber compartido de los interlocutores, ya sea porque se trate de una inferencia deducida del contexto lingüístico o de la situación de enunciación.

4. *En todo caso 2, marcador reconsiderativo de transacción*

Hasta ahora nos hemos referido a los rasgos comunes a ambas locuciones en tanto que marcadores pertenecientes a un mismo grupo —el de los conectores reevaluativos de distanciamiento—, y las hemos visto figurar en entornos similares. Sin embargo, la observación de las ocurrencias de nuestro corpus nos ha revelado la existencia de otro tipo de contexto en el que podemos encontrar la locución española, pero no la francesa. Hemos comprobado que en dichos usos, *en todo caso* no podría ser traducido por *en tout cas*, sino por locuciones del tipo *tout au plus* o *à la rigueur*. Intentaremos ahora descubrir las instrucciones semánticas que rigen el comportamiento de la locución española en estos otros contextos de uso, así como sus efectos pragmáticos. Nos referimos a enunciados como los que siguen:

(12) Lo siento, hoy no puedo verte. *En todo caso*, me pasaría por tu casa un ratito a última hora.

(13) Yo, en tu lugar, no incluiría ninguna dedicatoria, o *en todo caso* algo sucinto, pero profundo, que dé que pensar.

Estamos en (12) ante un *en todo caso* atenuativo: se transige, se expresa una alternativa atenuada para algo que se ha denegado previamente, con objeto de adecuar la enunciación a lo que el destinatario espera. En (13), el locutor modifica su propia opinión, quizás para prevenir el desacuerdo de su interlocutor. El enunciado introducido por la locución restringe así, tanto en un caso como en otro, el alcance de lo dicho anteriormente, introduciendo una salvedad o rectificación.

Observamos que, si en los ejemplos analizados en el apartado anterior, *en todo caso*, al igual que *en tout cas*, cuestionaba la pertinencia de M1, que se planteaba como hipotético o no operativo, dado que la realización o no realización de lo evocado en él no modificaba en nada la validez de lo enunciado en M2, en los enunciados que ahora proponemos, por el contrario, *en todo caso* marca como hipotético lo expresado en el segmento que le sigue. Equivaldría a expresiones como “*si acaso*”, “*cuando más*”, “*todo lo más*”, “*a lo sumo*”, etc.

En efecto, en estos usos, la locución española se presenta como una expresión reevaluativa también, pero no de distanciamiento, sino más bien de reconsideración (Cfr. M. Muñoz, 2002: 514-515), introduciendo un punto de vista que corrige o matiza lo dicho anteriormente. Se admite una posibilidad, no contemplada hasta el momento, que atenúa, restringe o incluso se opone, según los casos, a lo expresado en una

formulación anterior, anulando de este modo las inferencias que puedan extraerse de la misma; y ello con la intención de adecuarlo a las expectativas y reacciones del destinatario, en un afán de satisfacer el principio de “complétude interactive”. También en este caso el enunciado introducido por el conector se presenta, a pesar de su carácter hipotético, como el más determinante para la prosecución del discurso: el enunciador se da cuenta de que su primera formulación resulta poco cooperativa, la reconsidera y la modifica, enunciando E2.

Es por lo que M. Moliner (1990) incluye esta locución entre las expresiones **transactivas**, “con las que se introduce el enunciado de algo que representa una concesión del que habla, o transacción, con respecto a cierta posición expresada antes o consabida [...] Les acomodaría con exactitud la designación *concesivas*, pero ésta tiene ya un valor consagrado en gramática” (p.1364). En efecto, lo que caracteriza a estos usos de *en todo caso* es el carácter de concesión personal que tiene la corrección, atenuación o salvedad introducida por la locución.

En términos de **polifonía**, explicaríamos el funcionamiento del *en todo caso* reconsiderativo de esta manera: suele aparecer tras un enunciado (E1) negativo refutativo en el que se afirma no-P y con el que el locutor se opone abiertamente a un enunciador real o imaginario que sostiene la proposición contraria P. El enunciado introducido por el conector (E2) permite al locutor conceder algo de razón a dicho enunciador, matizando sin embargo su afirmación (P). Es decir, se reconsidera la negativa expresada en E1 y se atenúa, transigiendo en algo, concediendo parte de razón a ese enunciador que la negación convoca y al que el locutor se oponía de pleno en E1:

(14) No hemos descubierto nada (E1); hemos confirmado un descubrimiento, *en todo caso* (E2).

(15) A: —¡A ti te interesa Jaime! B: —¡Qué dices! No me interesa para nada (E1); *en todo caso, como amigo* (E2).

Así, en (14), donde la locución incide claramente en la enunciación, podríamos parafrasear E2 por: “lo único que podría decirse es que hemos confirmado un descubrimiento”, y en (15) por: “bueno, podría interesarme como amigo”.

En los ejemplos analizados hasta el momento, la conexión se realiza con un miembro explícito (E1), pero también es posible encontrar *en todo caso* conectando con un implícito, que reconstruimos gracias al contexto. Es lo que ocurre en (16), donde el implícito sería: “no me da para vivir”.

(16) Sigo viviendo en casa de mis padres, ¡qué remedio! Lo que me pagan por las clases me da, *en todo caso*, para poder comprarme mi ropa y cuatro caprichos.

Por otro lado, el uso de *en todo caso* con este valor reconsiderativo transactivo requiere que la proposición afirmada en E2, que llamaremos Q, se presente siempre como menos importante argumentativamente que P, siendo P la proposición afirmada en el enunciado al que E1 se opone. P y Q deben pertenecer pues a una misma escala argumentativa, situándose Q en una posición siempre inferior a P. Así en (14) “descubrir algo” (P) es más fuerte argumentativamente que “confirmar un

descubrimiento” (Q); y en (16), “dar para comprarse la ropa” (Q) se localiza en la escala argumentativa en una posición inferior a “dar para vivir” (P).

Sin embargo, en ocasiones, la proposición Q expresada en E2 se opone tan abiertamente a P como la proposición no-P formulada en el primer movimiento discursivo explícito o implícito con el que conecta el marcador, de manera que es difícil percibir el matiz de concesión o transacción que caracteriza a este segundo movimiento discursivo. Es lo que ocurre en (17), donde “mujer perfecta” y “bruja perfecta” se sitúan en escalas inversas, de modo que E2 no parece suavizar lo expresado en el primer movimiento discursivo, inferido de “¡Qué dices!” (“Pepa no es en absoluto la mujer perfecta”), sino por el contrario abundar en este sentido. Pensamos que si en esta intervención es perfectamente aceptable el uso de *en todo caso* es porque se está concediendo también, aunque irónicamente, una parte de P. De hecho la paráfrasis que le correspondería sería algo así como: “¡Vale! Te concedo que es perfecta, ¡pero como bruja!”

(17) A: —¡Pepa es la mujer perfecta! B: —¡Qué dices! ¡En todo caso, la bruja perfecta!

Antes de concluir, nos gustaría también apuntar que la coexistencia de dos valores distintos en una misma unidad –distanciamiento modal y reconsideración– hace que podamos encontrar enunciados ambiguos, susceptibles de una doble lectura. Esta ambigüedad sólo se daría en casos en que la locución conecta con un implícito, como en (18). La entonación y la gestualidad jugarían aquí un papel esencial a la hora de deshacerla:

(18) A: —Una película excelente, ¿verdad? B: —En todo caso, divertida.

En efecto, según el tono que utilice B en su respuesta, A interpretará que B no considera pertinente pronunciarse sobre la excelencia de la película, y que lo que sí está dispuesto a afirmar es que le ha divertido; o bien que B piensa que la película no es en absoluto excelente y que lo único que concede es que pueda ser divertida. En el primer caso, la paráfrasis que le correspondería sería algo así como: “no sé si es excelente o no; no entro en ello, pero lo cierto es que es divertida”. *En todo caso* podría sustituirse aquí por *en cualquier caso* y equivaldría a *en tout cas*. En el segundo, tendríamos como paráfrasis: “de excelente, nada; como mucho, divertida”, por lo que la locución sería sinónima de *si acaso*, *todo lo más*, etc. y no admitiría ser traducida por *en tout cas*, sino por expresiones como *tout au plus* o *à la rigueur*.

5. Para concluir

Tras el análisis realizado, llegamos a la conclusión de que, a pesar de presentar una estructura equivalente e idéntica distribución oracional, ambos conectores no comparten todos los contextos de uso, siendo más amplios los de la locución española: los usos de *en todo caso* engloban en efecto a los de *en tout cas*. De esta manera, siempre podremos traducir *en tout cas* por *en todo caso*, pero no al contrario. La locución francesa es sinónima de *en todo caso 1*, es decir, del que expresa

distanciamiento modal y conmuta con *en cualquier caso*, pero no así de *en todo caso* 2, que presenta un valor reconsiderativo transactivo semejante al de la locución *si acaso*, y que encontraría su equivalente semántico francés en expresiones como *tout au plus* o à *la rigueur*.

A la hora de describir el funcionamiento de estas unidades hemos intentado no dejarnos influir por los contenidos proposicionales de los enunciados articulados. La descripción debe atender exclusivamente a las instrucciones del conector. Es lo que hemos pretendido en este análisis que esperamos haya permitido descubrir que conectores que, a primera vista, pueden parecer equivalentes, poseen instrucciones divergentes que se manifiestan en un comportamiento discursivo distinto y provocan efectos pragmáticos diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. & REVAZ, F. (1989). «Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation», *Langue française*, 81, pp. 59-98.
- FUENTES, C. (1995-96). «El lexema caso y su rendimiento en el ámbito de la conexión», *Pragmalingüística*, 3-4, pp. 329-349.
- JAYEZ, J. (1983). «La 'conclusion': Pour quoi faire?», *Sigma*, 7, pp. 1-47.
- MOLINER, M (1990). *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- MUÑOZ, M. (1993). «Adverbe et cohésion textuelle: étude de quelques adverbes marquant l'opposition», in Grupo Andaluz de Pragmática (ed.): *Estudios pragmáticos: lenguaje y medios de comunicación*, Sevilla, Dpto. de Filología Francesa, pp.113-146.
- (1996). «Conectores pragmáticos y reformulación discursiva», in Alonso, E., M. Bruña & M. Muñoz (eds.): *La lingüística francesa: gramática, historia, epistemología*, Sevilla, Dpto. de Filología Francesa, t. I, pp. 265-278.
- (2002). «Reevaluación y distanciamiento modal: el caso de *en tout cas* y *de toute façon*», in Figuerola, M.C., M. Parra & P. Solà (eds.): *La lingüística francesa en el nuevo milenio*, Lleida: Milenio, pp. 511-527.
- ROULET, E. (1986). «Complétude interactive et mouvements discursifs», *CLF*, 7, pp.193-210.
- (1987). «Complétude interactive et connecteurs reformulatifs», *CLF*, 8, pp. 111-140.
- (1991). «Vers une approche modulaire de l'analyse du discours», *CLF*, 12, pp. 53-82.
- & al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, P. Lang.
- ROSSARI, C. (1994). *Les opérations de reformulation*, Berne, P. Lang.
- SCHELLING, M. (1982). «Quelques modalités de clôture: les conclusifs *finalement*, *en somme*, *au fond*, *de toute façon*», *CLF*, 4, pp.63-106.
- SPENGLER, N. de (1980): «Première approche des marqueurs d'interactivité», *CLF*, 1, pp.128-148.

ÉTUDE LEXICOLOGIQUE DU PHÉNOMÈNE DES FAUX AMIS FRANÇAIS-ESPAGNOL

Juan Manuel Pérez Velasco
Universidad de Salamanca

Les faux amis, ou identification erronée de deux mots de deux langues différentes, réalisée à partir de leur ressemblance formelle lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, constitue un sujet aussi intéressant que peu traité du point de vue de la linguistique. En effet, il est paradoxal que l'intérêt éveillé par ce phénomène¹, notamment dans le domaine de la Traduction et de la Didactique de langues, ne se voit pas reflété dans des travaux de recherche spécifiques.

Cette absence d'études théoriques, particulièrement entre le français et l'espagnol, nous a mené à aborder la question à plusieurs reprises², et de différentes perspectives, persuadés de la grande utilité de telle tâche. Dans cette communication nous nous bornerons à étudier, du point de vue lexicologique, les mécanismes, les principes qui sont à la base de ce phénomène et les conséquences qu'il implique.

À notre avis, le signe linguistique, sa nature, ses propriétés et les relations qui s'établissent entre ses composants doivent constituer le point de départ de ce travail et la lexicologie, en tant que science du mot, peut nous fournir des éléments d'analyse nécessaires.

La définition de la lexicologie d'Alain Rey comme: «Discipline centrale de la linguistique, par ses affinités avec la grammaire des formes (morphologie) et la sémantique; discipline carrefour dans les sciences humaines et en sémiotique, cette

¹Citons, à titre d'exemple, qu'en Espagne dans les programmes des écoles de Traduction et Interprétation ainsi que dans ceux des concours de professeurs de langue étrangère d'enseignement secondaire l'un des sujets abordés est précisément celui dont il est question dans notre travail. Les milliers de pages, d'origine et contenus divers, que l'on peut trouver sur internet à propos des faux amis font preuve aussi de l'intérêt porté à ce phénomène.

²Dans nos travaux cités dans la bibliographie et dans d'autres sous presse nous avons étudié plusieurs aspects des faux amis: les différentes définitions du phénomène; les ressemblances avec d'autres phénomènes intralinguistiques; les implications psychopédagogiques; le traitement lexicographique à la lumière de la linguistique contrastive, etc.

lexicologie contestée est en outre indispensable à la plupart des “applications” de la linguistique, depuis la philologie et la traduction, jusqu’à l’élaboration des dictionnaires» (Rey, 1980: 1-2) nous offre un aperçu des aspects linguistiques impliqués dans l’étude du mot: forme et sens.

Le signe est, d’après la définition déjà classique de Saussure, l’union d’un concept et d’une image acoustique, une unité psychique composée de deux éléments inséparables: signifiant et signifié. Si le mot est un signe, c’est justement parce qu’il établit une relation entre un signifiant et un signifié, et «en tant qu’élément autonome de la langue il nous permet de faire référence au monde extralinguistique» (Yagüello, 1981: 94).

Ces affirmations, incontestables du point de vue de la linguistique, ne correspondent pas à l’usage courant des sujets parlants pour qui le signe est l’image acoustique. D’après les linguistes il n’y a aucune relation naturelle et nécessaire entre les séries de phonèmes /arbr/ ou /sœr/ et les concepts de “soeur” et “arbre” qui leur sont associés, autrement dit, les signes sont *arbitraires*. Néanmoins, pour le locuteur le signifiant et le signifié des mots de sa propre langue constituent le recto et le verso indissociables de la même feuille de papier, ne sont pas conçus comme différents l’un de l’autre:

Ese signo casual se une estrechamente con la vivencia del significado, de tal modo que, para nosotros no es en modo alguno, un signo gratuito y casual; nosotros, como españoles, identificamos el signo con el nombre *perro*, los alemanes con *Hund*, los ingleses con *dog*, los franceses con *chien*. En el juego libre de las asociaciones unimos indisolublemente sonido y sentido a sus connotaciones y así en *flor*, *corazón*, *amor*, *muerte*, tenemos la impresión de que cada una de esas palabras es perfectamente adecuada, auténtica, bella, insustituible e intraducible. (Wandruszka, 1980: 23)

Un *chat* et un *chat* et il faut l’appeler comme ça, et si d’autres l’appellent *cat*, *gato*, etc., il s’agit, sans aucun doute, d’une erreur intolérable. Or, cet état d’innocence originelle, «ne saurait résister en tout cas à l’apprentissage des langues étrangères» (Picoche, 1977: 25).

Pour les étudiants d’une langue étrangère une grande partie de son lexique est immotivée, arbitraire, de telle façon que l’apprentissage du vocabulaire supposerait un effort extraordinaire et deviendrait la mémorisation d’une nomenclature infinie contrevenant le principe d’économie de la langue. Toutefois, on est tous conscients que les choses ne se produisent pas de cette façon. En réalité, lorsque nous apprenons le lexique de notre langue ou d’une langue étrangère, nous avons tous recours à des stratégies d’organisation, de systématisation, au jeu libre d’*associations* dont on a parlé plus haut et qui nous permet de passer de l’incohérent au cohérent, de l’inconnu au connu.

La *motivation* comme mécanisme d’interprétation, d’explication de l’inconnu à l’aide du connu trouve une source de recours dans le mot. Chaque mot constitue le centre d’un champ associatif: «Les mots offrant quelque chose de commun s’associent dans la mémoire, et il se forme ainsi des groupes au sein desquels règnent des rapports

très divers [...]. un mot quelconque peut toujours évoquer tout ce qui est susceptible de lui être associé» (Saussure, 1978: 171, 174).

Ces associations que tout locuteur établit entre les éléments de sa propre langue ne sont pas essentiellement différents des associations que nous créons entre les éléments de langues différentes. En effet, lorsque nous rattachons spontanément et à tort *choucroute* à *chou* par ressemblance de forme nous mettons en marche le même mécanisme qu'utilise l'élève identifiant la forme française *succès* au mot *suceso* en espagnol.

Dans cette perspective, les faux amis doivent être considérés comme un procédé de motivation, d'interprétation des unités lexicales de la langue qu'on est en train d'apprendre par l'intermédiaire des unités de la langue maternelle et dont les facteurs d'apparition seraient les suivants:

- le caractère immotivé du terme originel;
- l'existence d'affinités formelles;
- la loi du moindre effort³.

Ces mêmes facteurs sont à la base du phénomène intralinguistique appelé étymologie populaire. Si «la nature idéologique de l'appellation condescendante 'étymologie populaire' se passe de commentaires» (Todorov, 1972: 288), qu'est-ce qu'on doit entendre par étymologie?:

L'étymologie, réduite à sa plus simple expression, est la recherche d'un rapport de forme et de sens entre deux mots, ou bien le résultat, le fruit de cette recherche. (Orr, 1954: 9)

L'étymologie populaire se présente comme un procédé de motivation des signes de la langue, comme une conséquence inévitable du refus du principe de l'arbitraire du signe, mais elle est aussi un principe d'ordre. Pour tout apprenant, l'existence de micro-systèmes comme les conjugaisons, la dérivation, la composition, etc., l'aide dans sa tâche. C'est justement par cette même raison que l'étymologie populaire, en tant que moyen d'établir des associations d'après des ressemblances formelles ou sémantiques, doit être conçue comme un instrument organisateur.

Ce même procédé est utilisé pour motiver et organiser les termes d'une langue étrangère⁴. Lorsque nous apercevons des ressemblances formelles entre deux mots nous tendons à établir une identification de signifié, de telle sorte qu'on peut rapprocher le français *bigot* de l'espagnol *bigote*; on peut rattacher le français *carpette* à l'espagnol *carpeta*, etc. Or, ces rapprochements ne sont pas gratuits, leur coût est l'erreur, plus ou moins amusant, sur le plan du discours.

Un autre grand principe qui régit les mécanismes du langage qui n'est pas très éloigné du précédent, est l'analogie. Elle occupe et a occupé une place d'honneur parmi les soucis des linguistes, et à juste titre, car l'homme, est imitateur par nature et s'il doit

³Martinet définit la loi du moindre effort comme «l'antinomie permanente entre les besoins communicatifs de l'homme et sa tendance à réduire au minimum son activité mentale et psychique» (1980: 76).

⁴Bally affirmait que dans l'«étude d'un idiome étranger, la tendance au moindre effort, nous invite trop souvent à recourir à l'étymologie comme moyen d'explication» (1965: 66).

inventer une expression, un mot, il préfère plutôt le forger sur un modèle déjà existant que s'évertuer à élaborer une création originale. On doit, par conséquent, considérer l'analogie non comme une cause, mais comme un moyen, comme un mécanisme créateur de la langue dont le principe «se confond tout simplement avec celui des créations linguistiques en general» (Saussure, 1978: 60).

Une forme analogique suppose un modèle et son imitation régulière. Elle ne surgit pas *ex nihilo*, par contre, elle est précédée de la comparaison inconsciente des matériaux déposés dans le système. Le maître suisse dessina la structure analogique au moyen d'une règle de proportion: *oratorem: orator = honorem: X => X = honor*.

Dans ce sens nous sommes du même avis de Javier Elvira pour qui le comportement linguistique proportionnel est considéré:

Esencialmente como creativo. Este comportamiento que se combina en grado variable con la actividad de la memoria, es creativo incluso cuando reproduce palabras que ya hemos oído y están, por tanto, archivadas en la memoria colectiva. El hecho de que una expresión sea conocida no implica que no pueda formarse mediante una proporción. También hay actividad creativa cuando el hablante comete errores. (Elvira, 1998: 11)

Alors, si un enfant dit en espagnol *se ha rompido*, ou en français *vous disez*, par exemple, il est en train de créer une forme imitant un modèle: *rompido* à partir de *comido, dormido, subido*, etc.; *disez* à partir de *lisez, conduisez*.

Si un locuteur utilise les modèles de sa propre langue pour éviter les anomalies du système, il s'ensuit que les étudiants de langues étrangères aient recours au trésor de la leur, notamment dans le cas de langues voisines, pour essayer d'analyser et comprendre la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Un apprenant quelconque qui se trouve face à une forme inconnue d'une autre langue sera enclin à l'interpréter en termes de sa langue maternelle ou d'une autre.

Les faux amis peuvent se produire donc par un choix erroné dans le modèle imité, spécialement dans le cas de langues apparentés comme le français et l'espagnol. Si le français *blanc* equivaut à l'espagnol *blanco* alors *large* équivalra à *largo*.

Dans d'autres cas, le procédé analogique crée une forme inexistante dans la langue cible. Copceag les appelle créations lexicales par homophonie (1976: 36):

Espagnol	Français
<i>lavarse</i>	<i>se laver</i>
<i>portarse</i>	<i>se porter</i>
<i>presentarse</i>	<i>se présenter</i>
<i>personarse</i>	---

↑*se personner*

Une fois examiné le signe linguistique, sa nature, ses propriétés et les principes de création du langage, et après avoir constaté leur pertinence comme outils d'analyse des mécanismes qui sont à l'origine des faux amis, il nous reste à étudier les relations qui

s'établissent entre ses composants, pour essayer d'évaluer les conséquences du phénomène.

Si l'on observe le système lexical de n'importe quelle langue, on peut remarquer qu'il est assez rare qu'un signifiant possède un seul signifié. On peut se demander s'il ne serait plus pratique avoir un seul signifiant auquel correspondrait biunivoquement un signifié. À cette question deux réponses sont possibles. D'une part, l'expérience humaine ne crée pas les signifiés n'importe comment, par contre, elle établit des champs associatifs sur la perception linguistique de différences et de ressemblances des objets de la réalité. D'autre part, notre mémoire se surchargerait d'une liste interminable de signifiants auxquels correspondrait un seul signifié, ce qui contreviendrait le principe d'économie qui contrôle le phénomène de création des signes dont on a déjà parlé plus haut.

Il est alors plus pratique et plus économique de posséder un seul signifiant pour nommer différents aspects de la réalité. C'est ainsi que, par exemple, le signifiant *pot* permet de désigner à la fois: "un récipient de ménage destiné à contenir surtout des liquides et aliments" dans *pot de moutarde*; "son contenu" dans *boire un pot*; "une réunion autour d'une boisson" dans *faire un pot d'adieu*; "l'enjeu dans certains jeux d'argent" dans *ramasser le pot*; "le derrière" se *manier le pot*; "la chance" dans *un coup de pot*.

Ce phénomène de diversification de sens sous un même signifiant n'est pas un événement exceptionnel ni pathologique dans la vie du langage, en revanche, il représente l'un des mécanismes les plus puissants et efficaces pour conceptualiser une grande partie de l'expérience humaine.

Une manifestation de cette diversification de signifiés sous la même forme est l'homonymie. On appelle homonymes deux termes qui présentent une identité graphique et/ou phonique et des signifiés différentes. En français, par exemple *louer* "déclarer (une personne ou une chose) digne d'admiration" et *louer* "donner ou prendre en location" sont deux homonymes de la même façon que *pupila* des yeux et *pupila* "hôte payant" en espagnol.

Dans ce phénomène de l'homonymie, la convergence accidentelle des formes peut inciter à la recherche d'une identité sémantique.

Si l'on observe attentivement l'essence de l'homonymie, il n'est pas difficile de découvrir sa similitude avec les faux amis, les deux phénomènes étant la conséquence d'une identification formelle sur le plan de la langue.

Cependant, cette identification provoque des effets différents. Dans le cas des homonymes leur emploi provoque un énoncé dont l'ambiguïté sera levée par le contexte. Par exemple, dans une phrase comme *il boit son verre de vin*, le contexte facilite la compréhension de *verre*, et non de *ver*, *vers*, *vair* ou *vert*. Tandis que s'il s'agit des faux amis, l'attraction des formes entraîne, non une ambiguïté, mais un glissement référentiel, comme par exemple: *le film a été un fracaso* (par attraction de l'espagnol *fracaso* "échec").

Le rôle prépondérant de la forme par rapport au sens est manifeste dans les mots de Martinet:

Il serait irréaliste de réclamer du signifié la même constance que du signifiant: seule la forme, parce que ses variations sont discrètes, permet au sujet de s'orienter dans l'inextricable fouillis des significations. Il ne faut jamais oublier que le signifiant représente, dans le signe, la langue sous son aspect ordonné, organisé, réellement commun à tous les usagers alors que le signifié va être constamment amené à s'infléchir dans tous les sens pour s'adapter au mieux à la variété de l'expérience humaine. (Martinet, 1974: 45)

Loin de éviter l'homonymie, les locuteurs s'amuse souvent à la créer⁵. Dans cette perspective on pourrait affirmer que, d'une certaine façon, ils se transforment en poètes car

[...] que fait le poète qui rime songe avec mensonge, sinon, établir un rapport harmonieux et satisfaisant, bien que momentané, de forme et de sens: satisfaisant parce qu'il contente cette aspiration obscure vers l'ordre [...] Être poète, c'est, selon Mallarmé, "donner un sens plus pur aux mots de la tribu". Il y aurait donc comme une poésie inconsciente à donner à un mot un sens apparemment plus approprié à sa structure phonique. (Orr, 1954: 154-155)

Selon ce point de vue, il n'y aurait aucune différence entre les créations d'un élève et celles d'un poète sinon l'intention⁶. Les faux amis pourraient être considérés un équivalent linguistique de la paronomase, figure rhétorique dont ils pourraient emprunter la définition mot à mot:

Vecindad por la presencia o por el reenvío implícito, de palabras que tienen cierta semejanza fónica, independientemente del parentesco etimológico, pero que son diferentes en cuanto al significado (Mortara Garavelli, 1991: 237).

En effet, il existe un parallélisme évident, du point de vue des mécanismes et principes linguistiques impliqués, entre le calembour et les faux amis, car tous les deux reposent sur un rapprochement formel inattendu.

À côté des faux amis qui se fondent sur la pure ressemblance formelle et qu'on pourrait appeler, à juste titre, homonymes et paronymes (fr. *gâteau*, esp. *gato*; fr. *bourreau*, esp. *burro*; fr. *sable*, esp. *sable*, etc.) on étudiera maintenant le groupe de formes qui présentent aussi une ressemblance sur la plan du signifié: les polysèmes interlinguaux suivant la terminologie de Wandruzka:

⁵L'homonymie et la paronymie sont le champ le plus fertile pour les jeux de mots.

⁶Il ne s'agit pas ici de chercher des analogies entre le langage littéraire et le langage spontané notamment parce qu'elles "n'existent pas. C'est entre les créations du style d'un écrivain et les créations du langage spontané que nous croyons reconnaître certaines affinités secrètes. Sans doute, le langage ne connaît pas de création *ex nihilo*; un examen un peu attentif fait toujours trouver dans la langue existante les modèles qui ont servi pour les formes nouvelles. [...] ce sont ces créations qui nous font comprendre le mécanisme du langage. [...] Ce qui diffère c'est l'intention; le résultat est différent parce que l'objet visé n'est pas le même" (Bally, 1965: 28-29).

Las lenguas europeas están llenas de falsos amigos (faux amis). Así se llama a la palabra griega, latina o francesa que ha adquirido distintas significaciones, de tal modo que surgen interferencias de lengua a lengua entre palabras de fonetismo parecido; falsos amigos que inducen a cometer faltas; así fr. *le pilote*, ing. *the pilot* no es sólo el español “piloto”, sino también el “práctico del puerto”[...].
Los falsos amigos surgen de la polisemia. Forman, en cierto modo, una red de polisemias europeas o americanas.

La polysémie suppose l’adjonction d’un nouveau signifié à une unité de la langue. Ce nouveau sens s’ajoute à ceux qui existaient avant. C’est ainsi que, par exemple, *bouton* “petite tumeur” vient s’ajouter par analogie de forme au sens “excroissance d’où naissent les branches, fleurs, fruits...” et le locuteur perçoit qu’il y a une relation naturelle entre ces sens. Cela explique que lorsqu’on identifie deux polysèmes entre deux langues différentes la pluralité de signifiés et leur parenté soient ressenties comme nécessaires. Dans le cas des faux amis, lorsqu’on rapproche deux mots polysémiques qui recouvrent des signifiés semblables et différents à la fois, les élèves ont la tendance à calquer le spectre sémantique du modèle de la langue maternelle. Cette fois-ci, les conséquences de ce rapprochement ne sont ni l’ambiguïté, ni le glissement référentiel, mais l’extension ou la restriction du signifié.

Mettons un exemple: le français *globe* et l’espagnol *globo* partagent le sens de “corps sphérique” mais l’espagnol a aussi les sens de “sphère d’une pellicule très mince gonflée de gaz et qui sert de jouet aux enfants” et de “montgolfière, dirigeable”. Lorsqu’un français emploie *globo* il est très probable que, par l’identification avec *globe*, il opère une restriction du signifié du terme de la langue cible. Par contre, le locuteur espagnol aura tendance à prêter les sens de *globo* à la forme française.

Ce phénomène de changement de signification ne concerne, dans le cas des substantifs, que le signifié, avec l’addition ou suppression de *sèmes spécifiques*. En revanche, dans le cas des verbes et des adjectifs, en plus du signifié, c’est leur nature combinatoire qui se voit atteinte, ainsi que les rapports qu’ils établissent avec les éléments de leur entourage: le sème et les actants (Martin, 1983: 63-83). Par exemple, le verbe français *marcher* avec le sens de “se déplacer par mouvements successifs des jambes et des pieds” peut porter comme sujet une personne ou un être animé, tandis que l’espagnol *marchar*, avec ce même sens, n’admet pas de sujet humain et préférerait dans ce cas les verbes *andar* ou *caminar*.

Quant aux adjectifs le problème est essentiellement le même. Selon le type de substantif qu’il accompagne, il aura un signifié ou un autre. Le français *volubile*, appliqué à une tige, signifie “qui ne peut s’élever qu’en s’enroulant” et équivaut à l’espagnol *voluble*; mais, appliqué à une personne, acquiert le sens de “quelqu’un qui parle avec abondance, rapidité”, en espagnol *hablador*, *charlatán*. L’espagnol *voluble*, de son côté, dit d’une personne, indique quelqu’un “à caractère inconstant, versatile”, en français *changeant*, *inconstant*.

On peut donc conclure que les faux amis entre le français et l’espagnol, en tant qu’association de deux formes semblables à deux signifiés différents, ne constituent pas un phénomène très éloigné, ni par son origine, ni par ses conséquences d’autres faits linguistiques au sein d’une seule langue. Au contraire, ils participent des mêmes

principes et des mêmes mécanismes au moyen desquels les locuteurs interprètent, analysent et construisent leurs propres langues (analogie, homonymie, paronymie, polysémie). Nous sommes persuadés que leur étude servira à prédire, d'un point de vue didactique, les erreurs possibles et, d'un point de vue linguistique, à mieux comprendre le fonctionnement du langage.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLY, C. (1965). *Le langage et la vie*, Genève, Droz.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHUQUET, H.; PAILLARD, M. (1987). *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais-français*, Paris, Ophrys.
- COPCEAG, D. (1976). «Los 'falsos amigos' y la teoría de la traducción», *Español Actual*, 31, pp. 33-38.
- ELVIRA, J. (1998). *El cambio analógico*, Madrid, Gredos.
- MARTIN, R. (1983). *Pour une logique du sens*, Paris, P.U.F.
- MARTINET, A. (1974). «Homonymes et polysèmes», *La linguistique. Revue internationale de linguistique générale*, 10-2, pp. 37-45.
- (1980). *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin (1^a ed. 1960).
- MORTARA GARAVELLI, B. (1991). *Manual de retórica*, Madrid, Catedra.
- ORR, J. (1954). «L'étymologie populaire», *Revue de Linguistique Romane*, 71-72, pp. 129-142.
- PÉREZ VELASCO, J. M. (1995). «Algunas consideraciones teóricas sobre el término 'falsos amigos'», in RUIZ RUIZ, J. M. [et al.] (eds.): *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Universidad de Valladolid, pp. 597-603.
- (2001). «Falsos amigos, adquisición de lenguas y cambio lingüístico», in UZCANGA VIVAR, I. et al. (eds.), pp. 377-384.
- PICOCHÉ, J. (1977). *Précis de lexicologie française*, Paris, Nathan.
- (1986). *Structures sémantique du lexique français*, Paris, Nathan.
- REY, A. (1980). *La lexicologie*, 3^e tirage, Paris, Klincksieck.
- SAUSSURE, F. (1978). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- TODOROV, T. (1972). «Introduction à la symbolique», *Poétique*, 11, pp. 273-308.
- UZCANGA VIVAR, I.; LLAMAS POMBO, E.; PÉREZ VELASCO, J. M. (eds.) (2001). *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, Ediciones Universidad de Salamanca.
- WANDRUZSKA, M. (1980). *Interlingüística. Esbozo para una nueva ciencia del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- YAGUELLO, M. (1981). *Alice au pays du langage*, Paris, Seuil.

LE DICTIONNAIRE DU FRANÇAIS USUEL: UN OUTIL NOUVEAU POUR L'ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Jacqueline Picoche

Université d'Amiens

Jean-Claude Rolland

Institut français de Valencia

Un outil *nouveau*, vraiment? On se méfie toujours un peu, et souvent avec raison, quand on lit ou entend ce mot que la publicité affectionne. Les rayons éducatifs des librairies regorgent de *nouveautés* qui n'ont souvent de nouveau que leurs titres. L'intitulé de cette communication serait-il lui aussi destiné à attirer abusivement l'attention sur un ouvrage au titre quant à lui bien banal? On pourra en juger au fil de cette présentation – espérons-nous – et mieux encore en consultant l'ouvrage dans sa version livre ou dans sa version cédérom. Qu'il nous suffise de dire en guise d'introduction que le *Dictionnaire du français usuel* (Picoche-Rolland, 2002) est un dictionnaire d'apprentissage et non pour un enseignement systématique du vocabulaire, à l'usage des enseignants de français langue étrangère ou maternelle, et de tous ceux qui désirent améliorer leurs compétences en français. Après avoir exposé ce que nous entendons par un mot usuel, nous nous efforcerons donc de démontrer en quoi ce dictionnaire peut légitimement se prétendre nouveau, aussi bien par sa macrostructure (organisation générale et index) que par sa microstructure (l'organisation des articles).

1. Qu'est-ce qu'un mot «usuel»?

Un mot usuel, c'est un mot qui n'est pas propre à une région ou à une catégorie sociale particulière, ni un mot d'argot destiné par définition à ne pas être compris en dehors d'un certain milieu, ni un mot de spécialiste. Les dictionnaires courants donnent une quantité de mots savants, scientifiques et techniques, dont le non-spécialiste pourra être amené à chercher le sens à l'occasion d'une lecture, mais qu'il n'emploiera jamais de lui-même et que le spécialiste n'emploiera qu'avec ses collègues. Un mot usuel n'est pas non plus un mot archaïque ni le dernier néologisme émergé. Outre que les néologismes sont en général le fait de milieux sociaux particuliers, ils ne tardent généralement pas à se démoder. Nous avons donc préféré les mots qui ont quelque peu résisté à l'épreuve du temps.

Notre objectif était d'offrir, de façon cohérente et intelligible, un *trésor de mots* relativement modeste permettant à tous les francophones de communiquer aisément à travers le monde. Les mots sont assez performants pour qu'un nombre limité d'entre eux permette de dire un nombre de choses illimité. Les 15000 mots environ que contient notre dictionnaire, c'est peu si l'on considère que le Littré en compte quelque 70000 et le Petit Robert quelque 50000. Mais c'est beaucoup si l'on considère qu'il n'a pas fallu plus de 4000 mots à Corneille, ni plus de 3500 à Racine pour écrire tout leur théâtre, et que, parmi les modernes, des auteurs comme Pal Valéry, Jules Romains, Aragon, Bernanos, Giraudoux, Colette, Mauriac, Sartre, ou Camus, se tiennent dans une moyenne de 10000 mots pour l'ensemble de leur œuvre dépouillée.

Nous savons bien que la notion d'usuel est en partie subjective. Il n'y a pas de cloison étanche entre les mots techniques, les mots nouveaux, les mots d'argot, les mots provinciaux et ceux qui ne le sont pas. Ce qui est usuel à Paris ne l'est pas toujours à Montréal ni à Dakar, et vice-versa. Nous sommes des Français de France, de milieu universitaire. Partant de notre usage propre, nous ouvrons des pistes, nous ne dressons pas de barrières. On ne sera donc pas surpris de ne pas trouver dans notre dictionnaire tous les mots que l'on trouve dans un dictionnaire ordinaire. Nous offrons un *panorama* du vocabulaire français. L'observateur d'un panorama ne distingue pas tous les détails, mais il voit comment les grandes masses s'articulent et s'harmonisent entre elles.

2. La macro-structure

Il existe plusieurs listes de fréquences des mots de la langue française. Nous avons, parmi ces listes, privilégié le *Dictionnaire des fréquences du Trésor de la Langue Française* élaboré en marge du *Trésor de la langue française* (le *TLF*), lequel repose sur le dépouillement informatique de la quasi-totalité des grands textes littéraires du XIX^e et du XX^e siècles, représentant 70 millions d'occurrences, et un certain nombre de textes non littéraires qui ont fourni 20 millions d'occurrences. Ces 90 millions d'occurrences représentent environ 70000 vocables. Le travail statistique d'Étienne Brunet, dans son ouvrage intitulé *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours*, a révélé qu'environ 90% du corpus est couvert par les mots de fréquence supérieure à 7000, qui sont 907, 8% par les mots de fréquence inférieure à 7000 et supérieure à 5000, qui sont environ 5800, et 2% par tout le reste, soit 64000, dont 21000 hapax. Il est vrai que ces mots rares sont généralement porteurs de beaucoup d'information, mais la plupart d'entre eux s'acquièrent «en situation», en cas de besoin dans une circonstance particulière. Ils ne constituent pas la première urgence pour qui veut explorer de façon *systématique* et *progressive* le lexique français. Si 6707 mots suffisent pour couvrir 98% du corpus du *TLF*, un vocabulaire de 15000 mots peut être considéré comme un bagage relativement riche.

Nous avons donc pris pour guide principal la liste du *TLF*, mais nous en rendons esclaves. Les mots-vedettes qui apparaissent en tête de nos articles sont des hyper fréquents ou des mots de très haute fréquence. Ils se trouvent être 613. L'objectif de 15000 mots environ, à répartir entre les divers articles, a été assez tôt préconçu au

cours de notre travail. Nous comptons alors devoir élaborer environ 500 articles pour l'atteindre.

Le nombre final de 613 hyperfréquents regroupés en 442 articles s'est imposé à nous de façon tout à fait empirique, en procédant par éliminations et par regroupements. De la liste des mots-vedettes nous avons éliminé les mots grammaticaux (à l'exception de quelques prépositions plus riches de foisonnements que les autres), mais surtout, nous avons regroupé sous un titre unique des mots dont le rapprochement et le traitement dans un unique article nous a paru particulièrement éclairant. Par exemple:

-deux antonymes: **CHAUD** et **FROID**

-deux paronymes: **SAVOIR** et **CONNAÎTRE**

-deux mots ayant entre eux une relation de réciprocité: **VENDRE** et **ACHETER**

-un verbe et le nom correspondant. **VIVRE** et **VIE**

-trois mots, même, parfois: **FILS**, **FILLE** et **GARÇON**.

Cette manière de procéder, qui est une des principales originalités de notre dictionnaire, évite de nombreuses répétitions, et surtout permet de rendre plus sensibles les différences et les ressemblances sémantiques et syntaxiques entre ces mots, leurs traits communs et leurs oppositions.

Notre objectif de 15000 mots usuels, nous l'avons atteint en constituant ensuite autour des hyperfréquents de grosses grappes de mots de moindre fréquence, 25 en moyenne par article, en utilisant toutes les ressources de la synonymie, de l'antonymie, des relations de genre à espèce, et de la dérivation. On remarquera à ce sujet que beaucoup de nos articles commencent par la mise en valeur de *bases savantes* d'origine latine ou grecque. En effet, la langue française présente cette particularité que les mots fréquents et surtout hyperfréquents, qui sont pour la plupart des mots d'origine populaire depuis longtemps installés dans la langue, présentent de faibles possibilités de dérivation. Ainsi, un mot aussi fondamental que *eau* ne possède aucun dérivé morphologique. Les dérivés sémantiques qui existent sont fondés sur la base latine *aqu-* ou sur la base grecque *hydr-*. C'est un phénomène fondamental qu'il était nécessaire de mettre en lumière, tant la connaissance de ces bases savantes est importante pour comprendre non seulement nombre de mots répertoriés dans les dictionnaires mais encore toutes sortes de néologismes en formation.

Les réseaux ainsi constitués mettent en lumière les relations qui s'établissent normalement à l'intérieur d'une phrase simple entre des mots de toutes catégories morphosyntaxiques ayant entre eux certaines affinités sémantiques. Reportons-nous, par exemple, à l'article **CHARMER** et **ENCHANTER** dont nous reproduisons ci-dessous la deuxième sous-partie, laquelle représente à peu près la moitié de l'ensemble:

II. Léa *charme* Max par sa beauté

A1 *charme* A2 humain par A3, sa beauté physique, ses talents, etc.

1)A1 humain est **CHARMANT** (*E*), syn. il *a du charme*. Une femme charmante peut être BELLE, RAVISSANTE, ou simplement, ATTIRANTE, (*ant.* SÉVÈRE, REVÊCHE) par sa grâce, son ESPRIT, son AMABILITE; ces qualités font (tout) son **CHARME**, syn. son ATTRAIT. – Un CHANTEUR *de charme* chante des chansons d'AMOUR. C'est un

CHARMEUR; *il exerce son charme sur ses auditeurs (A2), il les tient sous le charme. A2 est charmé par A1, sous le charme de A1, il éprouve un vif PLAISIR grâce à A1.*

-A1 non humain est *charmant*: un jardin, un poème charmant est simplement JOLI, AGRÉABLE; syn. faible: MIGNON. *Parfois ironique: Vous m'insultez? C'est charmant!*

2) A1 SÉDUCTEUR (*f. SÉDUCTRICE*) est **SÉDUISANTE**. DÉsirANT A2, il exerce sa **SEDUCTION** sur A2; A1 tente de le **SÉDUIRE**, de l'ATTIRER par A3, ses charmes (les formes de son corps), ou par son *charme* (ce qui est attirant dans sa personnalité), ou par des paroles flatteuses, des cadeaux, etc.; A1 *fait du charme* à A2.

-Syn. intensif: A1 **FASCINE** A2, *exerce une FASCINATION sur A2* qui ne peut pas s'en détacher, dont la volonté est **CAPTIVE**, A2 est **CAPTIVÉ** par un spectacle **FASCINANT**, un livre **CAPTIVANT**. A1 **HYPNOTISE** A2 (*voir l'article DORMIR*).- Lorsque *le charme est rompu*, A2 retrouve sa liberté de pensée et d'action.

3) *Il ya à Grenade des jardins enchanteurs*: vraiment admirables. *Les regarder, écouter le bruit des fontaines est un ENCHANTEMENT*, un **RAVISSEMENT**: A2 y éprouve un plaisir extraordinaire. *Ces jardins l'enchantent*, le **RAVISSENT**.

-Emploi affaibli. A2 humain *est enchanté de A4*: A2 est très content de A4. *Je suis enchanté de ma nouvelle voiture*. Dans les salutations: *Enchanté de faire votre connaissance!* : Je suis très heureux, **RAVI**, de vous connaître.

(Picoche-Rolland, 2002: 138).

On constate que la moitié d'un article, qui n'est pas des plus longs, regroupe déjà 16 mots en capitales grasses, ceux qui ont ici leur place préférentielle et leur explication, et 19 mots en capitales maigres, pour lesquels l'index renseignera l'utilisateur sur l'article (ou les articles) où ils sont traités plus complètement.

Quant aux diverses parties du discours choisies comme têtes d'articles, on ne sera pas étonné de la prédominance des verbes: la liste de nos articles comporte un grand tiers de verbes, un grand quart de noms à référent abstrait, environ un huitième d'adjectifs et un huitième de noms à référent concret, plus une pincée de prépositions et d'adverbes.

Nous avons deux types d'articles fondamentalement différents: ceux dont le mot-vedette est un verbe et ceux dont le mot-vedette est un nom, notamment un *nom à référent concret*, cas relativement rare dans notre dictionnaire. Cette rareté tient à ce que ces noms dénotent pour la plupart des objets particuliers dont on ne parle, de façon aléatoire, que lorsque le contexte et la situation l'exigent, et qui n'ont donc pas de fréquence significative du point de vue statistique. Dans le domaine animal, par exemple, nous ne trouvons, parmi les hyperfréquents, que les mots *animal, bête, oiseau, chien et cheval*. Nous avons donc regroupé les noms des animaux les plus familiers sous ces entrées et occasionnellement sous quelques autres, sans aucune recherche d'exhaustivité ni de précision zoologique.

Les articles qui ont pour entrée un *nom* nous ont posé le problème de *l'encyclopédisme*. Les noms hyperfréquents à référent concret désignent des réalités tout à fait basiques: les quatre éléments, le jour et la nuit, le soleil et la lune, le ciel, la terre et la mer, les parties du corps, la maison, etc. Soit l'article **SOLEIL et LUNE**. Sous

lequel on trouve entre autres mots EQUINOXE, SATELLITE, ÉCLIPSE, RAYONNEMENT, RADIATION, les mots en HÉLIO- et les quatre points cardinaux. Allions-nous en faire une leçon d'astronomie ou de physique? Certainement pas. Fallait-il, dans l'article *CHEVAL*, intégrer tout ce qu'en disent les zoologistes et les moniteurs d'équitation? Pas davantage. Par contre, nous avons collectionné soigneusement ce qui nous paraît avoir le plus d'intérêt linguistique: les locutions fort nombreuses du genre *donner un coup de collier, prendre le mors aux dents, mettre le pied à l'étrier, ruer dans les brancards*, etc. Nous les avons élucidées, classées, et elles nous ont servi de guide pour sélectionner, dans l'ensemble du vocabulaire du *cheval* les mots qui permettent de parler de choses non chevalines, et qui révèlent, dans l'inconscient des francophones, une certaine image du cheval qu'il y aurait grand intérêt à comparer avec celle qui doit exister dans l'inconscient des locuteurs d'autres langues. Est-ce que le cheval andalou, par exemple, ressemble, linguistiquement parlant, au cheval français? Notre point de vue n'est nullement encyclopédique, parce que notre but est de montrer le fonctionnement de la langue et non d'apporter un enseignement scientifique sur le monde. Les mots «concrets» usuels étant, pour tout un chacun, le point d'ancrage de la langue sur l'univers, leur définition ne suppose rien d'autre que la connaissance commune des réalités auxquelles ils réfèrent. Nous faisons donc état, en étudiant leur vocabulaire, de ce qui nous semble être *le savoir du non spécialiste moyen*, quitte à ce que le spécialiste y voie parfois sinon une erreur du moins de l'à-peu-près.

Cela dit, et compte tenu de la réserve qui précède, certains articles à caractère au moins partiellement encyclopédique, devraient pouvoir rendre quelque service aux professeurs des sections bilingues franco-X de par le monde. Des articles comme **COMPTER, DEUX, ÉGAL, NOMBRE**, etc., peuvent être utilement travaillés en classe de français en guise de propédeutique à tel ou tel cours de mathématiques, pour libérer le professeur enseignant cette matière de la tâche – qui n'est pas la sienne – d'avoir à enseigner le vocabulaire de base de sa discipline. Il en sera de même en physique avec des articles comme **AIR, DUR, FORCE, LUMIÈRE, LOURD, MESURER, MATIÈRE**, ou en histoire ou en éducation civique avec des articles comme **ÉTAT, GUERRE, HISTOIRE, NATION**, etc. De trop nombreux articles pour être tous cités pourraient de la même manière constituer de bonnes introductions à telle ou telle partie d'un cours de philosophie.

3.L'index

Comment trouver un mot qui vous intéresse, s'il n'est pas un mot vedette? En le cherchant dans *l'index*, qui vous renverra à un article où vous le trouverez écrit en capitales grasses. Soit le mot **POUMON**. On le trouvera en compagnie du verbe **RESPIRER** dans l'article **AIR**. C'est là qu'il est traité de la façon la plus explicite. Mais, bien sûr, cette place n'était pas la seule possible. Pourquoi ne pas traiter **POUMON** sous **POITRINE**? Nous avons préféré l'associer à **RESPIRER** parce que, lorsque le référent d'un nom est un objet concret ayant une fonction, nous traitons ce mot de préférence avec le verbe qui exprime cette fonction. Ainsi les noms d'objets

dont la fonction est de contenir d'autres objets sont répertoriés dans l'article **CONTENIR**.

Il arrive que l'index vous oriente vers plusieurs articles différents. C'est le cas lorsque nous n'avons pas trouvé de raison de préférer une place à une autre. Soit le mot *plâtre*. À quoi sert le plâtre? Principalement à enduire les murs des maisons, à faire des moulages, à réparer les membres cassés. On trouvera donc ce mot dans l'article **CONSTRUIRE**, dans **ART** et **TECHNIQUE**, et dans **CASSER**. Mais les cas de double possibilité ou de possibilités multiples, dont l'une s'impose plus que les autres, l'index donne une seule référence et nous pratiquons des renvois, en utilisant les capitales maigres. Ainsi, dans l'article **AIR**, on trouvera le mot **POITRINE** en capitales maigres et dans l'article **POITRINE**, le mot **POUMON** en capitales maigres.

Avec de fréquents retours à l'index de la version papier, ou avec de simples clics de souris si l'on utilise le cédérom, le jeu des capitales grasses et des capitales maigres permet de circuler d'un article à un autre et de constituer des réseaux transversaux à ceux que nous proposons. Il est ainsi possible de travailler par *thèmes* même si nos articles sont des *réseaux lexicaux*. Quiconque travaille par thèmes prend pour point de départ un certain secteur de la réalité extralinguistique: c'est la méthode qu'emploient la plupart des auteurs qui entreprennent de classer un vocabulaire. La question qu'on se pose alors est: *De quels mots ai-je besoin pour parler de cette réalité?* Supposons que l'on prenne pour thème la *forêt*: on constituera un ensemble linguistiquement hétérogène de noms d'arbres, de noms d'autres végétaux (mousses, champignons), de noms de parties non boisées (clairières, voies de communication), de noms d'animaux qui y vivent, de noms de personnes qui en vivent (bûcherons, gardes forestiers), avec quelques adjectifs, et très peu de verbes. On constituera une documentation certainement utile aux randonneurs et aux professionnels du bois, mais de faible intérêt linguistique. Le travail par thèmes aboutit à disjoindre les diverses acceptions des mots polysémiques, à isoler celle qui convient au thème retenu et à la coller comme une étiquette sur une certaine portion de notre univers. C'est le propre d'une conception encyclopédique de l'étude du lexique.

À l'inverse, quiconque travaille par réseaux prend pour point de départ un hyperfréquent, grosse machine sémantique, fortement *polysémique*, c'est-à-dire produisant nombre d'effets de sens divers, et la question qu'on se pose dans ce cas-ci est: *De quoi puis-je parler avec cet outil que la langue met à ma disposition, et avec son escorte de dérivés, de synonymes et d'antonymes?* Supposons qu'on prenne pour point de départ de mot *feu*: ce mot permet, bien sûr, de parler de chauffage et d'incendies, mais aussi de toutes sortes de passions de l'âme, et la relation métaphorique entre l'un et l'autre a un véritable intérêt linguistique. Le travail par réseaux aboutit à rendre compte de la polysémie du mot pris pour point de départ, qui n'est pas un fâcheux accident, mais un caractère fondamental du langage humain, et de la cohérence sémantique interne du lexique. C'est le propre d'une conception *linguistique* de l'étude du lexique. Si l'on veut – autre exemple – constituer un vocabulaire sur le thème de la maison, on circulera entre les articles **MAISON**, **CONSTRUIRE**, **CHÂTEAU**, **HABITER**, etc. On aura l'embryon d'un vocabulaire technique, mais cela n'apportera aucune lumière sur la relation qui existe entre le verbe *construire*, le nom *structure*, et l'ensemble assez

imposant des mots français à référents concrets ou abstraits formés sur la base *-struc-*, ni sur le fait qu'on peut *construire* une *phrase*, une *raisonnement*, et toutes sortes d'autres choses qui ne sont pas des bâtiments.

4. La micro-structure

Chaque mot est un système à lui tout seul, irréductible à un autre système; en lexicologie, passé le niveau de quelques grands principes généraux, il n'y a que des cas particuliers. Qu'on ne s'attende pas à ce que nos articles soient, artificiellement, tous construits sur le même plan, ce qui aurait été contraire à la nature des choses. Nous avons essayé de traiter la polysémie de chaque hyperfréquent en profondeur, en classant ses différentes acceptions dans l'ordre le plus intelligible possible, qui souvent s'impose de façon contraignante et parfois laisse au lexicographe une certaine latitude de choix.

Il existe toujours deux types particulièrement importants de polysémie. Dans l'article **OR** et **ARGENT**, par exemple, on ne sera pas surpris que nous traitions d'abord des emplois où il s'agit de ces métaux précieux dans leur usage le plus concret, ensuite de leur emploi particulier dans la frappe des monnaies, et en troisième lieu de l'argent abstrait, matérialisé par une ligne sur un relevé bancaire ou une puce dans une carte électronique. Passer de l'un à l'autre dans l'ordre inverse serait inintelligible. Nous avons affaire, ici, à un mouvement de pensée qui a donné naissance à la figure de rhétorique appelée *métonymie*. Chaque emploi utilise un élément sémantique du précédent en le combinant avec d'autres, de sorte que le dernier n'a plus qu'un rapport ténu, sinon parfois inexistant, avec le premier. Les articles de ce type sont relativement rares parce que la métonymie engendre des polysémies à cohérence faible, avec des emplois très disjoints, qui se trouvent souvent dispersés dans plusieurs articles.

En revanche, dans l'article **DEVOIR**, première partie, où Jean doit de l'argent à son garagiste, Jean, en contactant une dette a engagé son avenir; il a maintenant une obligation, mais il reste possible qu'il s'en acquitte, ce qui reste à l'état d'hypothèse, ce qu'il fera au terme fixé aura pour cause ce qu'il a fait le jour où il a contracté cette dette. D'une partie à l'autre, on verra s'appauvrir cet ensemble sémantique riche et complexe et apparaître l'obligation qui ne résulte pas d'un contrat formel mais d'un simple «contrat social» non négociable ni négocié, individuellement du moins (*Tout le monde doit respecter le code de la route*), avec son corollaire, le nom devoir (*En soignant ses malades, le médecin fait son devoir*), puis la «dette de reconnaissance» dont on ne connaît pas le montant et qu'on n'a jamais fini de payer (*Nous devons la vie à nos parents*) puis la simple relation de cause à effet (*L'épidémie de choléra est due à une mauvaise hygiène*) avec son corollaire la nécessité (*Max doit se soigner, pour guérir*) et enfin la simple probabilité (*Le typhon doit atteindre l'île dans les prochaines heures*). Passer de l'un à l'autre dans l'ordre inverse serait inintelligible. Nous avons affaire, ici, à un mouvement de pensée qui a donné naissance à la figure de rhétorique appelée *métaphore*. Les articles de ce type sont relativement fréquents parce que la métaphore engendre des polysémies à cohérence forte, avec des emplois très conjoints, qu'il est facile de regrouper dans un seul article.

Comme on aura pu le constater plus haut par l'extrait de **CHARMER** et **ENCHANTER**, nos articles sont divisés en plusieurs grandes parties ayant pour titre une phrase simple précédée d'un chiffre romain. Viennent ensuite des sous-parties signalées par des chiffres arabes. Chacune de ces grandes parties est consacrée à l'une des acceptions principales du mot-vedette. Avant toute définition, la phrase simple a pour raison d'être de présenter le mot-vedette en contexte. Il arrive même que le contexte soit assez clair pour qu'on puisse faire l'économie d'une définition ou se contenter d'une définition sommaire. Les *verbes* ont besoins de noms et les *noms* ont besoin de verbes pour fonctionner. Tout nom ne s'associe pas à n'importe quel verbe ni à n'importe quel adjectif. L'étude et la mise en lumière de ces compatibilités a évidemment constitué une partie importante de notre tâche.

Nous ne définissons pas les verbes à l'infinitif, qui présente l'inconvénient d'occulter le sujet; nous les définissons à un temps conjugué, le plus souvent à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif. En effet, nous considérons que les verbes ne peuvent être valablement définis sans que soient catégorisés leur sujet et leurs compléments essentiels, l'un et les autres appelés leurs *actants* comme le fait Lucien Tesnière. Mais nous ne nous limitons pas comme lui à trois actants; nous avons étendu l'emploi de ce terme selon les nécessités de notre travail. La phrase-titre est toujours accompagnée de sa structure actancielle abstraite, car il est évident qu'un exemple est toujours trop particulier pour être entièrement significatif. Soit, dans l'article **ASSOCIER**:

1. Jean a associé Marie à ses travaux.

A1 humain *associe* A2 à A3

Cette structure abstraite, permettant toutes les généralisations, est la base de nos définitions. Tout collégien frotté d'un peu d'algèbre sait qu'une *variable* peut prendre diverses **valeurs** comme c'est le cas ici. «A» signifie *actant* et le numéro qui lui est attribué restera toujours le même, quelque transformation que puisse subir la phrase de base. Ainsi **Marie est associée aux travaux de Jean** se réécrira: A2 est *associé* à A3 de A1. Nous considérons qu'un mot ne perd pas sa qualité d'actant en entrant dans une structure nominale. Ainsi **l'association de Marie aux travaux de Jean** se réécrira: *l'association* de A2 à A3 de A1. Certains verbes, comme *passer*, nous imposent d'en distinguer un plus grand nombre, et ces actants ne sont nécessairement des noms. Ils peuvent être un infinitif, une proposition - complétive par *que* ou interrogative indirecte -, un adjectif, dans le cas où un verbe appelle nécessairement u attribut, et même parfois un adverbe, par exemple dans un cas comme **Les affaires de Marc vont mal**, soit A1 *va* A2 adv. Nous considérons comme compléments *essentiels* au fonctionnement de certains verbes des compléments traditionnellement tenus pour *circonstanciels*; par exemple, le verbe aller ne peut généralement pas fonctionner sans un complément de lieu ni le verbe durer sans un complément de temps. Un «A» peut être non seulement humain, concret, abstrait, mais recevoir des déterminants beaucoup plus précis. Exemples: **Jeannot fait ses devoirs**: A1 enfant *fait ses devoirs*. – **Luc porte sa valise à**

la gare: A1 humain *porte* A2 concret à A3 spatial.- **Luc porte un blouson noir:** A1 humain *porte* A2 vêtement.

Pour conclure, notre souhait serait que les concepteurs de programmes éducatifs considèrent un jour le vocabulaire – où il y a de quoi faire! – comme une matière d'enseignement au même titre que la grammaire ou le calcul. On pourrait commencer par travailler des mots fréquents et polysémiques – ils sont souvent à la fois l'un et l'autre – pour bien clarifier les structures mentales qu'ils recouvrent; premier travail qui amène, en passant tout naturellement du connu à l'inconnu (ou au mal connu) – son lot de dérivés, de synonymes et d'antonymes propres à enrichir raisonnablement le vocabulaire de l'apprenant et à lui faire trouver le mot le plus juste dans un contextes et une situation donnés. Cela fait, des mots plus rares, quand on les rencontrera, se situeront tout naturellement dans un ensemble cohérent. Acquérir les bons outils forgés par une expérience séculaire et l'aisance dans leur maniement, c'est libérer son intelligence et lui permettre de donner toute sa mesure. Nous espérons que notre dictionnaire permettra à ses utilisateurs d'acquérir à la fois ces outils et cette aisance.

Je terminerai par un regret et une exhortation de Harald Weinrich, extraite d'un entretien paru dans *Le Français dans le Monde* n° 303, mars-avril 99, p. 27-29, et que nous avons mis en exergue à notre dictionnaire:

«Les linguistes sont un peu lâches, il faut bien le dire, parce qu'ils abandonnent les domaines dans lesquels la mémoire est la plus importante, le lexique, pour se concentrer sur la syntaxe où la mémoire est secondaire. On abandonne le lexique aux praticiens. Regardez, il est presque impossible pour un linguiste de se distinguer en travaillant sur le lexique... et c'est un grammairien qui vous le dit! Il faut donc ramener la linguistique vers le lexique où la complexité des langues parvient à son plus haut degré de force et d'épanouissement.»

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEAUDOT, J. (1992). *Fréquence d'utilisation des mots en français écrit contemporain*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- BRUNET, E. (1981). *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours d'après les données du «Trésor de la Langue Française»*, Genève-Paris, Slatkine-Champion, 3 vol.
- ENGWALL, G. (1984). *Vocabulaire du roman français (1962-1968), Dictionnaire des fréquences*, Stockholm, Almqvist et Wiksell.
- GOUGENHEIM, G. et al. (1956). *L'Élaboration du français fondamental 1^{er} degré*, Paris, Didier.
- INALF (1971). *Dictionnaire des fréquences du Trésor de la Langue Française*, Paris, Didier, 6 vol.
- JUILLAND, A., BRODIN, D., DAVIDOVITCH, C. (1970). *Frequency dictionary of French words*, The Hague-Paris, Mouton.
- MULLER, Ch. (1977). *Principes et méthodes de statistique lexicale*, Paris, Hachette Université.

- PICOCHÉ, J. (1986). *Structures sémantiques du lexique français*, Paris, Nathan.
- (1993). *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan.
- et Rolland, J. (2002). *Dictionnaire du français usuel, 15000 mots utiles en 442 articles*, Bruxelles, Duculot-De Boeck.

MAIS DANS LES DICTIONNAIRES FRANÇAIS: DE RICHELET A PIERRE LAROUSSE

Amalia Rodríguez Somolinos
Universidad Complutense de Madrid

1. Les deux *mais* du français

La description de *mais*, adverbe et conjonction, a prêté depuis toujours à confusion. La grammaire traditionnelle ne disposait pas des outils théoriques permettant de décrire ce qu'elle appelait les mots-outils, et encore moins une forme comme *mais*, dont le fonctionnement est essentiellement énonciatif et pragmatique.

Le *mais* du français moderne présente d'un point de vue morphologique une forme unique qui recouvre en fait des emplois très différents. Comme il s'ensuit des travaux de O. Ducrot et de J.-C. Anscombe, il faut distinguer sous la forme *mais* deux connecteurs distincts: un *mais* argumentatif et un *mais* réfutatif. *Mais* argumentatif équivaut à l'espagnol *pero* et à l'allemand *aber*. La description sémantique de *mais* argumentatif, présentée pour la première fois dans Anscombe/Ducrot (1977), est suffisamment connue. Nous la rappellerons ici très rapidement. Dans une structure *p mais q*, ce n'est pas le contenu informatif de *p* et de *q* qui doit être pris en compte. *P* et *q* sont des arguments, ils se présentent comme amenant l'allocutaire vers tel ou tel type de conclusion. Lorsqu'il énonce *p mais q*, le locuteur adopte les deux attitudes suivantes:

1. Il présente *p* comme un argument pour une conclusion *r*.
2. Il présente *q* comme un argument pour la conclusion inverse non-*r*.

Autrement dit, les propositions *p* et *q*, visant des conclusions opposées, sont anti-orientées argumentativement. Par ailleurs, *q* est un argument plus fort en faveur de non-*r* que ne l'est *p* en faveur de *r*. Par conséquent, la suite *p mais q* dans son ensemble est orientée vers non-*r*.

D'un point de vue diachronique, *mais* argumentatif existe depuis l'ancien français et constitue l'emploi le plus fréquent de *mais* en français. Nous analyserons ici un exemple de Furetière:

Je voudrais bien vous prêter mon cheval, *mais* il est boiteux.

Le connecteur précède ici une proposition p = “Je voudrais bien vous prêter mon cheval”, qui est orientée argumentativement vers une conclusion r favorable au prêt du cheval. La proposition q = “il est boiteux”, quant à elle, est orientée vers la conclusion inverse non- r , défavorable au prêt du cheval. La suite p mais q dans son ensemble est orientée vers non- r , c’est-à-dire que l’énoncé permet au locuteur de refuser de prêter son cheval. C’est là l’emploi le plus habituel de *mais* argumentatif, mais le connecteur peut donner lieu par ailleurs en discours à des effets de sens plus complexes, comme nous le verrons par la suite.

Il faut distinguer par ailleurs un *mais* à valeur réfutative, équivalant à l’espagnol *sino* et à l’allemand *sondern*, qui a été décrit par Anscombe/Ducrot (1977) et par Ducrot (1978).

Mais réfutatif apparaît dans de suites p mais q , où p est une proposition négative, analysable comme $\text{neg.}+p'$. Q ne s’oppose pas à p , mais à p' , la proposition affirmative présente dans p . Voyons un exemple du *Dictionnaire de l’Académie* de 1694:

(1) Sa puissance n’est pas diminuée, *mais* plustost accruë.

Q = “sa puissance est plustost accruë” est coorientée argumentativement avec p = “sa puissance n’est pas diminuée”. Q s’oppose en fait à p' = “sa puissance est diminuée”. Le mouvement réfutatif mis en place par *mais* est suivant: le locuteur refuse d’abord l’assertion de p' , il rejette p' , qui est présenté comme inadéquat. Q vient alors modifier, rectifier p' . Le locuteur oppose deux énonciations, tout en présentant la deuxième comme préférable à la première.

L’ancien français présentait, à côté de *mais*, un deuxième connecteur fortement réfutatif: *ainz*. *Ainz* et *mais* réfutatif avaient en ancien français un fonctionnement syntaxique nettement différent. A partir du XIV^e siècle, la distinction syntaxique entre ces deux morphèmes s’estompe et il s’ensuit une confusion entre les deux. *Ainz*, devenu *ains*, est perçu comme superflu et devient de moins en moins fréquent dans les textes. Il finira par être remplacé par *mais* au cours du XVII^e siècle (Cf. Rodríguez Somolinos, 2000).

Nous voudrions analyser ici les différentes entrées que donnent pour *mais* —et pour *ains*— les plus anciens dictionnaires du français. Les premiers dictionnaires de langue française sont plurilingues, comme on sait, mettant en contraste le français et le latin. Le *Dictionnaire françois-latin contenant les motz et manieres de parler françois tournez en latin*, de Robert Estienne (1539), est le premier à prendre pour point de départ le mot français, suivi par son équivalent en latin. Une réédition améliorée de ce dictionnaire sera faite par Jean Nicot et publiée en 1606 sous le titre *Thresor de la langue françoise tant ancienne que moderne*. Nous laisserons ici de côté ces premiers essais lexicographiques concernant le français, qui ne sont pas spécialement utiles pour notre sujet. Nous avons choisi comme corpus les principaux dictionnaires du français depuis l’apparition du premier dictionnaire monolingue de langue française au XVII^e siècle, celui de Richelet, jusqu’aux deux grands ouvrages de la deuxième moitié du

XIX^e siècle: les dictionnaires d'Emile Littré et de Pierre Larousse. Nous analysons donc ici essentiellement la description qui est faite de *mais* dans les dictionnaires suivants:

Pierre Richelet, *Dictionnaire françois*, Genève, 1680.

Antoine Furetière, *Dictionnaire universel*, La Haye et Rotterdam, 1690.

Dictionnaire de l'Académie française, Paris, 1694, et éditions successives.

Le Littré, Dictionnaire de la langue française classique, édition de 1872 et du supplément de 1876.

LAROUSSE, P. *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* (1865-1876) 15 vols. + 2 suppléments 1878 et 1890.

Nous analyserons d'abord les ouvrages de la fin du XVII^e siècle, pour aborder par la suite les deux grands dictionnaires de la deuxième moitié du XIX^e siècle.

2. *Mais* dans les dictionnaires du XVII^e siècle

2.1. *Mais* argumentatif

Le premier dictionnaire monolingue de langue française est celui de Richelet, qui publie en 1680 le *Dictionnaire français contenant les mots et les choses*. Comme le signale Jean Pruvost: "Il s'agit d'un dictionnaire descriptif du bel usage, avec des exemples choisis dans l'œuvre de Boileau, Molière, Pascal, Vaugelas, [...]. Ce dictionnaire préfigure l'ouvrage de Littré et de Paul Robert: le grand dictionnaire de langue s'appuyant sur des citations d'auteurs est né." Pour ce qui est de *mais*, le dictionnaire de Richelet ne se révèle pas très utile. Les emplois les plus usités du connecteur sont ignorés au profit de locutions comme *Je n'en puis mais*, *C'est un homme qui n'a ni si ni mais*, ou encore la locution conjonctive *mais que*. Richelet ne donne pas un seul exemple de *mais* argumentatif ni de *mais* réfutatif. Il s'attache à décrire non pas les emplois usuels du mot, mais ceux qui peuvent poser problème au locuteur contemporain.

De façon quelque peu paradoxale, la description lexicographique de *mais* commence chronologiquement avec le dictionnaire de Furetière, de 1690, qui est pourtant davantage un "dictionnaire de choses", c'est-à-dire un ouvrage de type encyclopédique. C'est ainsi qu'il est décrit par Pruvost: "Furetière préfigure Pierre Larousse et le dictionnaire encyclopédique, ce dernier étant davantage centré sur les idées et les choses décrites par les mots que sur l'usage du mot dans la langue." De toute façon, pour ce qui est de la description d'un connecteur pragmatique, l'opposition traditionnelle entre dictionnaire de langue et dictionnaire encyclopédique n'est pas opérante.

Le *Dictionnaire de l'Académie* décrit l'usage contemporain de la langue à l'aide d'exemples qui sont construits et non pas tirés des bons auteurs. Voici la description qu'en fait Pruvost (2002a: 8): "Enfin, c'est en 1694 que naît la première édition du *Dictionnaire de l'Académie* (2 vol.), dictionnaire de la langue française à visée normative, voire didactique, décrivant le bon usage de l'époque, en l'illustrant d'exemples forgés. C'est le point de départ des dictionnaires à volonté normative et didactique."

Dans la description d'un mot comme *mais*, les aspects sémantiques et pragmatiques l'emportent de loin sur les considérations de type syntaxique ou formel. Traditionnellement cependant, la sémantique, et à plus forte raison la pragmatique, ont été absentes de la description grammaticale et lexicographique. S'il est fait appel au sens, c'est généralement de façon impressionniste. Les critères suivis traditionnellement pour la description de *mais* sont le plus souvent de type formel: *mais* est présenté en fonction de son environnement dans la chaîne parlée. Sont ainsi privilégiées les expressions figées (Furetière: *Mais ne vous en déplaise, je n'en puis mais*) ou les locutions conjonctives dans lesquelles entre *mais* (*mais que*).

Mais est décrit comme une conjonction reliant deux propositions présentant entre elles un certain type d'opposition:

(2a) Il est plus souvent conjonction adversative & corrective. C'est un beau mestier que la guerre, mais il est fort dangereux. Je voudrais bien vous prester mon cheval, mais il est boiteux. (Furetière, 1690)

(2b) Conjonction adversative. Elle sert à marquer contrariété, exception, différence. *Il est fort honnête homme, mais il a un tel défaut. Vous pouvez faire un tel marché, mais prenez garde qu'on ne vous trompe.* (Académie, 1694)

Les deux dictionnaires signalent séparément les énoncés servant à réaliser un acte d'excuse, alors que ces énoncés présentent un *mais* argumentatif qui ne se distingue en rien de celui des exemples ci-dessus:

(3a) MAIS se dit aussi dans des défenses et sert d'excuse. Je lui dois telle somme, mais il m'en doit d'ailleurs une plus grande. (Furetière, 1690)

(3b) On s'en sert encore en rendant raison de quelque chose, dont on se veut excuser. *Il est vray je l'ay battu, mais j'en avois sujet.* (Académie, 1694)

L'analyse de ce dernier énoncé correspond à la description générale de *mais* argumentatif. Il s'agit d'une suite p *mais* q, dans laquelle p = "Il est vray je l'ay battu" est orienté vers une conclusion "J'ai eu tort", alors que q est orienté vers la conclusion inverse "J'ai eu raison de le battre". L'énoncé dans son ensemble est orienté vers cette dernière conclusion et sert à réaliser un acte d'excuse.

Nous retrouvons là une erreur méthodologique très courante dans les dictionnaires, même les plus modernes, lorsqu'ils abordent la description de *mais*. On ne peut décrire *mais* à partir du contenu des propositions p et q qu'il relie ou, comme c'est le cas ici, en fonction de la valeur illocutoire de l'énoncé dans lequel il entre. Ce type d'approche fournirait autant de *mais* que de phrases où le connecteur apparaît. Ducrot *et al.* (1980) considèrent qu'il fait tenir compte, dans la description de *mais* argumentatif, de critères d'ordre relationnel: ce qui est important, ce sont les rapports ou les enchaînements que *mais* introduit.

2.2. *Mais* réfutatif et *ains*

La distinction entre *mais* argumentatif et *mais* réfutatif, comme nous l'avons signalé ci-dessus, est relativement récente: elle a été exposée dans Anscombe et Ducrot (1977). Jusqu'à cette date, tant les dictionnaires que les grammaires présentent une confusion totale entre ces deux morphèmes, alors que les deux *mais* possèdent des propriétés distributionnelles et sémantiques fort différentes:

(4a) MAIS s'oppose souvent à *non seulement* pour marquer quelque augmentation ou quelque contrariété. Il luy a donné non seulement la propriété de sa terre, *mais* aussi l'usufruit. Les Martirs non seulement souffroient les supplices, *mais* encore ils les cherchoient. J'avois pris ce remede pour me rafraischir, *mais* au contraire il m'a eschauffé. Vous pouvez luy faire une insulte, *mais* gare le retour. (Furetière, 1690)

(4b) Elle sert aussi à marquer l'augmentation ou la diminution. *Non seulement il est bon, mais encore il est brave. Sa puissance n'est pas diminuée, mais plustost accruë. Il a fait, il a dit telle chose, mais bien plus, il est allé &c. Mais qui plus est.* (Académie, 1694)

Dans ces deux dictionnaires, la confusion entre les deux connecteurs est complète. C'est *mais* réfutatif qui est compatible avec *non seulement*. Mais les deux derniers exemples de Furetière, ainsi que les derniers exemples du *Dictionnaire de l'Académie*, correspondent à un *mais* argumentatif qui suit une proposition p affirmative.

Il est curieux de constater que les dictionnaires du XVII^e siècle ne mettent pas en rapport *mais* et *ains*, alors que l'évolution de ces deux connecteurs s'est faite de façon complémentaire: à partir du moyen français *mais* réfutatif vient concurrencer *ains*, qui finit par disparaître. Tant le *Dictionnaire* de Furetière que celui de de l'Académie de 1694 présentent pourtant une entrée *ains* où il est fait mention de *mais*.

Dans les entrées consacrées à *mais*, cependant, aucun auteur ne signale le rapport entre *ains*, qui disparaît, et *mais* réfutatif qui vient le remplacer. Il est vrai que *ains* était déjà à la fin du XVII^e siècle très inusité, il ne s'employait guère plus que dans l'expression *ains au contraire*. Le mouvement réfutatif de *ains* est aussi plus fort que celui qu'instaure *mais*, ce qui a pu dérouter les auteurs.

2.3. Emplois énonciatifs de *mais*

Tant Furetière que le *Dictionnaire de l'Académie* font preuve cependant d'une intuition très juste en signalant ce qu'on peut appeler un *mais* énonciatif ou de transition:

(5a) MAIS sert quelquefois de liaison aux discours, & d'interrogation. Les Advocats disent souvent dans leurs plaidoyers, Ouy, *mais*, quand ils veulent passer à une objection qu'ils prevoient qu'on leur peut faire. Ils disent aussi, *Mais* supposé que cela soit: *mais* revenons à notre cause: *mais* remontons à la source: *mais* que pouvez-vous répondre à cette piece que je rapporte? *Mais* pourquoy avez-vous voulu user de violence? *Mais* quand serons-nous payez? [...] *Mais* il est temps d'abreger, &c. (Furetière, 1690)

(5b) On dit aussi, *Mais*, dans la conversation en commençant une période, qui a quelque rapport à ce qui a précédé. *Mais ne cesserez-vous jamais de parler de ces choses-là. Mais dites-nous, quand est-ce que vous nous satisferez? mais ne vous osterez-vous pas de là? mais pourquoy vous en prenez-vous à moy? [...] mais que j'ay esté heureux dans cette occasion!*

Il sert quelquefois de transition pour revenir à un sujet qu'on avoit laissé, ou pour quitter celui dont on parloit. *Mais revenons à nostre propos. mais c'est trop parler de cela. mais il est temps de finir.* (Académie, 1694)

Ce sont là des effets de sens de *mais* argumentatif en discours. En emploi monologal, le locuteur utilisera *Mais revenons à notre cause/ Mais remontons à la source / Mais il est temps d'abrèger* pour marquer un changement de propos. *Mais q* enchaîne sur une proposition p produite par le même locuteur, mais il s'oppose en fait à l'attente de l'allocutaire selon laquelle le discours va continuer dans le même sens. Le mouvement argumentatif imposé par *mais* serait ici: "Vous auriez tendance à croire que le discours va se poursuivre dans le même sens, or vous vous trompez, car voici que j'introduis un changement de propos". Le locuteur utilise *mais* pour réaliser un commentaire sur sa propre énonciation, sur le déroulement de son discours.

Mais en début de réplique dans un dialogue peut également marquer un tournant dans la conversation. L'avocat s'adressant à l'inculpé pourra dire, par exemple, *Mais pourquoy avez-vous voulu user de violence? ou encore Mais que pouvez-vous répondre à cette piece que je rapporte? Mais* introduisant une interrogation en début de réplique permet au locuteur de réorienter son discours, de poser une question qui n'a pas de rapport avec ce qui précède. Le mouvement argumentatif est le suivant: "Vos propos tendent à faire croire que ce que vous dites m'intéresse, or vous vous trompez, car je préfère vous poser la question suivante". Le connecteur établit un lien avec le contexte antérieur, tout en évitant l'incohérence. *Mais q* s'oppose ici en fait à l'énonciation, il met en cause la pertinence du dire de l'allocutaire, la prétention de celui-ci à poursuivre le dialogue dans la même direction.

Mais ne relie pas forcément des éléments verbaux. Comme cela a été démontré par Ducrot *et al.* (1980: 93), *mais q* peut enchaîner sur une proposition p produite par le même locuteur ou par l'allocutaire, mais il peut enchaîner aussi sur du non-verbal. Il peut réagir alors à un comportement, à une situation. En début de réplique, *mais* peut s'opposer à l'acte de parole réalisé par l'allocutaire, au dire, et il enchaîne alors sur l'énonciation.

Pour interpréter *mais*, la connaissance du contexte linguistique et extra-linguistique est indispensable. On peut cependant interpréter certains des exemples fournis par Furetière ou le Dictionnaire de l'Académie comme présentant un *mais* qui enchaîne sur du non-verbal. Cet emploi est possible en français depuis la fin du moyen âge, et par conséquent courant au XVII^e siècle. Prenons *Mais ne vous osterez-vous pas de là?* *Mais* ne s'oppose pas ici à une réplique de l'allocutaire, mais à un comportement. Il conteste la prétention de l'allocutaire selon laquelle il a le droit d'agir comme il le fait. Le mouvement argumentatif serait le suivant: "Vous me gênez et vous avez l'air de

croire que vous avez le droit de le faire; il n'en est rien car je vous demande de vous mettre de côté". L'énoncé comporte en fait un acte illocutoire indirect. Il ne s'agit pas d'une vraie interrogation, mais plutôt d'une demande. En ce sens cet énoncé est à rapprocher des *mais* suivis d'un impératif: *Mais ôtez-vous de là*.

Reste le *mais* suivi d'un énoncé exclamatif: *Mais que j'ay esté heureux dans cette occasion!* Il peut s'agir d'un emploi monologal, ou dialogal en début de réplique, enchaînant sur un élément verbal. Remarquons que le connecteur n'est pas ici strictement nécessaire. *Mais* simule une sorte d'incrédulité et s'oppose à un énonciateur —le locuteur même ou l'allocutaire— qui aurait l'opinion contraire, à savoir que "je n'ai pas été heureux dans cette occasion". L'opposition marquée par *mais* vient renforcer l'énoncé exclamatif. C'est là un emploi de *mais* qui n'a pas été très étudié à cette date. Une étude en profondeur reste à faire sur *mais* introduisant un énoncé exclamatif, ainsi que, en général, sur les *mais* dialogaux à l'initiale d'une réplique.

Dans tous les cas, ces *mais* énonciatifs ou de transition sont analysables à partir de la description sémantique proposée par O. Ducrot pour *mais*. Il s'agit donc de variantes discursives de *mais* argumentatif.

2.4. *Mais* adverbe

Le dictionnaire de Furetière distingue globalement trois *mais*. Il y a d'abord le substantif masculin: "Il y a toujours quelque si ou quelque *mais* qui l'empêche de tenir ses promesses." *Mais* est le plus souvent "conjonction adversative & corrective", mais il y a aussi un *mais* adverbe:

(6a) MAIS, es aussi adverbe en cette phrase: *Je n'en puis mais*, Je n'en suis pas cause, j'en suis innocent, je n'en suis pas responsable."

MAIS, signifioit aussi autrefois, Plus, d'avantage. On le dit encore en Lyonnais & autrefois à Paris. Vous dites qu'il n'y a là que quatre aunes de ruban, il y en a *mais*, pour dire, il y en a davantage. Ce mot vient de *Magis*.

On disoit aussi autrefois, A toujours *mais*, pour dire, A toujours. (Furetière, 1690)

Le Dictionnaire de l'Académie (1694) distingue quant à lui *mais* conjonction adversative et *mais* adverbe. *Mais* substantif n'apparaîtra que dans l'édition de 1762.

(6b) Il est quelquefois adv. & alors il se joint toujours avec le verbe Pouvoir, par la negative, ou en interrogeant. *Je n'en puis mais. le fils a fait une faute, mais le père n'en peut mais. si cela est arrivé en puis-je mais?* On ne s'en sert guère que dans le stile familier." (Académie, 1694)

Cette valeur adverbale de *mais* est une survivance de l'ancien français. En fait *mais* adverbe ne s'est conservé que dans quelques rares expressions figées, notamment *n'en pouvoir mais*, qui appartient au XVII^e siècle au langage familier.

3. Les dictionnaires du XIX^e siècle: de Littré à Pierre Larousse

La lexicographie française connaîtra un essor important dans la deuxième partie du XIX^e siècle. Tant le positivisme que le développement de la linguistique historique et comparative au cours du XIX^e siècle auront une large part dans ce renouveau. C'est dans ce cadre théorique que se situent les deux grands dictionnaires français de l'époque:

Le *Dictionnaire de la langue française classique*, d'Emile Littré, rédigé de 1859 à 1872, avec un *Supplément* de 1878.

Le *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, de Pierre Larousse, (1865-1876) 15 vols. + 2 suppléments 1878 et 1890.

3.1. Le *Dictionnaire de la langue française classique* d'Émile Littré

On sait la considération et le prestige, tout à fait mérités, dont a toujours joui le Littré. C'est un ouvrage qui a fait autorité pendant longtemps, jusqu'à la publication du *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* de Paul Robert, en 6 volumes, publié en 1964.

Le Littré est un dictionnaire de langue décrivant le bon usage à partir de citations d'auteurs. L'accent est mis sur le français classique et sur l'évolution de la langue. Chaque article comporte une section appelée "Historique" où sont présentés sans commentaires des exemples remontant jusqu'à l'ancien français. Comme le signale Pruvost (2002b): "Pour Littré, comme pour nombre de linguistes de la fin du XIX^e siècle, l'apogée se situait au XVII^e siècle. Aussi, son dictionnaire enregistre-t-il principalement la langue française comprise entre le XVII^e siècle et le début du XIX^e. Les citations présentées ne sont jamais postérieures à 1830."

L'entrée *mais* dans le dictionnaire d'Emile Littré est divisée en 14 paragraphes. Les deux premiers correspondent à *mais* adverbe, les paragraphes 3 à 9 à *mais* conjonction et le quatorzième traite de *mais* substantif.

Nous retrouvons chez Littré, sous la dénomination de *mais* conjonction, la confusion traditionnelle entre *mais* argumentatif et *mais* réfutatif. La classification qu'il donne par ailleurs des onze différents emplois de *mais* conjonction est peu systématique, car elle repose sur des critères hétérogènes: ils sont parfois purement formels —répétition de *mais*, compatibilité avec *cependant*, avec *non seulement*—, parfois sémantiques.

C'est le *mais* adverbial qui présente chez Littré le plus grand intérêt:

(7) 1^o Adv. qui signifie plus, et qui, usité en ce sens dans l'ancienne langue, ne se conserve plus aujourd'hui que dans la locution suivante: pouvoir *mais*, avec une négation ou une interrogation, n'être pas cause de, n'être pas responsable de. Souvent nous imputons nos fautes au malheur Qui n'en peut *mais*, RÉGNIER, Sat. XIV. Le malheureux lion.... Bat l'air qui n'en peut *mais*, LA FONT. Fabl. II, 9. [...]

2° Dans le sens de oui, certes, qui est une extension du sens de plus. Elle y fut reçue très bien, *mais* très bien, c'est-à-dire que le roi la fit mettre dans sa calèche avec les dames, SÉV. 43. Je trouve le petit-fils fort joli, *mais* fort joli, ID. 3 avr. 1680. Parlerai-je d'Iris? chacun la prône et l'aime, C'est un coeur, *mais* un coeur... c'est l'humanité même, GILB. Le XVIII^e s.

Il se dit familièrement avec oui servant de réponse, et ne fait que renforcer l'affirmation. Viendrez-vous? —*Mais* oui.

Littré classe ici ensemble sous l'étiquette de *mais* adverbe, trois *mais* qui n'ont aucun rapport entre eux. Il y a tout d'abord en 1° le *mais* adverbe qui se retrouve dans la locution *n'en pouvoir mais*. Cela vient rejoindre les dictionnaires précédents sans grands changements.

Le mérite principal de Littré tient à avoir signalé l'existence d'un *mais* d'insistance —ou *mais* surréalisant— qui existe au moins depuis le XVII^e siècle, mais qui était passé totalement inaperçu jusque là. Il ne s'agit cependant pas d'un *mais* adverbial, mais d'un emploi purement conjonctif. Le premier à avoir étudié cet emploi de *mais* est Hultenberg (1903: 17) dans sa thèse sur *Le renforcement du sens des adjectifs et des adverbes*. Il donne une analyse intuitive tout à fait juste du fonctionnement intensif de *mais*: "Dans "J'étais furieux, mais furieux!" le sens doit être à peu près: *pas* furieux tout simplement comme beaucoup le sont, *mais* furieux d'une manière exceptionnelle, "de la belle façon", "comme on ne l'est pas". La réfutation de l'idée anticipée d'un degré *ordinaire* de la qualité doit donc être l'origine de cette manière de parler." Le fonctionnement sémantique de *mais* surréalisant a été décrit plus récemment par García Negroni (1995) dans le cadre de la théorie de l'argumentation dans la langue. Dans une suite *p mais q* avec un *mais* surréalisant, *p* et *q* sont coorientés, *mais q* constituant un renforcement de la force argumentative de *p*. *Mais q* est très marqué énonciativement et représente un commentaire du locuteur. La suite *mais q* ne s'oppose pas directement à *p*, elle oblige à une réinterprétation de *p* dans laquelle ne seraient considérés que les degrés ordinaires du prédicat *p*.

(8) Elle y fut reçue très bien, *mais* très bien...

L'expression *très bien* suivant *mais* désigne le degré extrême de la gradation dans laquelle elle s'insère: "...c'est le haut de l'échelle qui est visé par les M.S. [modificateurs surréalisants], toutes les valeurs en dessous de cette limite étant considérées comme inadéquates pour l'appréhension argumentative de la situation" (García Negroni, 1995: 129). Le locuteur s'oppose à un énonciateur qui pourrait penser "qu'elle ne fut reçue que très bien" et réalise une qualification à caractère interjectif visant les degrés les plus forts de *très bien* dans une gradation.

Littré place encore sous l'étiquette de *mais* adverbe la suite *Mais oui* à l'initiale d'une réplique. Il ne s'agit pas là d'un adverbe, et encore moins d'un *mais* surréalisant. C'est un emploi énonciatif de *mais* argumentatif, similaire à ceux que nous avons analysés ci-dessus. Voyons l'exemple donné par Littré:

(9) Viendrez-vous? —*Mais* oui.

Alors que la réponse *oui* suffirait à elle seule, la présence du connecteur *mais* amène à interpréter la réponse comme marquant un certain agacement du locuteur. *Mais oui* enchaîne sur la réplique p d'un premier locuteur A, en l'occurrence l'interrogation *Viendrez-vous?*, et marque l'opposition du locuteur B à l'acte de parole de A. Comme le signale Anscombe / Ducrot (1983), une question totale présente la même orientation argumentative que la phrase négative correspondante. L'interrogation *Viendrez-vous?* est coorientée avec *Vous ne viendrez pas*. Le locuteur de *Mais oui* nie ce qui est affirmé par A à l'aide du prophrase *oui —je viendrai—* et il reproche en même temps à A de l'avoir affirmé. *Mais oui* s'oppose d'une part à la vérité de p et d'autre part au dire, à la pertinence même de la question ou de l'assertion négative équivalente. En nous inspirant des l'analyses proposées par Ducrot *et al.* (1980) nous donnons l'interprétation suivante de ce *mais*:

P "Tu affirmes que je ne viendrai pas"

Tu prétends donc que r "que tu as le droit de faire cette assertion"

Je nie r, car Q "Je viendrai".

Il s'agit donc là d'un *mais* dialogal en début de réplique qui correspond à la description générale de *mais* argumentatif.

Malgré ces confusions, compréhensibles étant donné l'état des connaissances linguistiques sur les mots argumentatifs à l'époque, l'entrée *mais* du Dictionnaire de Littré est beaucoup plus complexe que celles des dictionnaires antérieurs et constitue une innovation importante, ainsi qu'une réflexion nouvelle sur la question. La mention de *mais* surréalisant est particulièrement importante, puisque cet emploi de *mais* n'avait pas été signalé jusque là.

3.2. Le *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* de Pierre Larousse

Le *Grand dictionnaire* de Pierre Larousse (1865-1876), en dix-sept volumes, est un ouvrage de type encyclopédique qui ne néglige pas pour autant les informations sur la langue. Il s'appuie sur des citations d'auteurs du XVII^e et XVIII^e siècles, mais a recours également à des auteurs du XIX^e siècle. En ce sens, il s'intéresse plus que Littré à la langue contemporaine,

Le Larousse consacre à *mais* un article complexe, qui vient compléter celui du Littré. Il reprend la confusion traditionnelle entre *mais* argumentatif et *mais* réfutatif, mais il a pourtant bien vu la différence syntaxique dans les propositions introduites par les deux *mais*, et notamment l'effacement de la partie commune dans p et q lorsqu'ils sont reliés par *mais* réfutatif:

(10) L'homme ne naît point dans le péché, *mais* dans l'innocence. (Lamenn.)

C'est là la principale contribution de Larousse pour ce qui est de *mais*. Par ailleurs *mais* surréalisant y est totalement ignoré.

Tant le Littré que le Larousse consacrent un article à *ains*, alors que ce connecteur avait disparu depuis longtemps de l'usage. Il s'appuient tous les deux sur des exemples du XVII^e siècle —Régnier, Vaugelas—. Littré signale dans le Supplément *ains au contraire* utilisé par Mirabeau. Il présente par ailleurs une remarque sur *ains* qui est amusante par sa naïveté linguistique:

(11) Ce mot est hors d'usage; mais s'il était possible de le faire rentrer dans la langue, cela serait à désirer; car nous avons parfois des *mais* qui, s'échelonnant, deviennent fastidieux; *ains* se mettrait en place avec beaucoup d'avantage. (Littré)

Cette observation est courante chez les grammairiens et remarqueurs du XVII^e siècle, et notamment chez Vaugelas, qui déplore la disparition de *ains* (Cf. Antoine, 1962: 1141-42). C'est à lui que Littré a dû l'emprunter.

4. Le Dictionnaire de l'Académie: de 1694 à 1935

Il est curieux de constater que l'entrée *mais* s'est conservée sans grands changements dans les huit éditions successives du *Dictionnaire de l'Académie*, de 1694 à 1932-35. L'organisation générale et les définitions sont conservées dans leurs grandes lignes, avec quelques modifications: certains exemples sont remplacés par d'autres, la langue des exemples est modernisée. *Mais* substantif apparaît pour la première fois dans l'édition de 1762. *Mais* surréalisant n'apparaît que dans l'édition de 1878:

(12) Il s'emploie quelquefois familièrement pour insister. *Il fut reçu très bien, mais très bien. Cet enfant est joli, mais très joli.* (Académie, 1878)

Le Dictionnaire de l'Académie s'inspire ici de Littré, puisque les deux exemples ont été empruntés à celui-ci avec quelques modifications. L'influence du Littré est également visible dans le *Grand Robert* (1953-1964), qui continue à classer *mais* surréalisant avec *mais* adverbe.

5. Conclusion

Signalons pour finir que tant les dictionnaires du XVII^e que ceux du XIX^e siècle ont passé sous silence le *mais* rectificatif, dialogal ou monologal, qui existe toujours en français classique:

(13) MATAMORE
 Mais quelle emotion paroist sur ce visage?
 Où sont vos ennemis, que j'en face un carnage?
 GERONTE
 Monsieur, graces aux Dieux, je n'ay point d'ennemis.
 MATAMORE
Mais graces à ce bras qui vous les a soubmis.
 Pierre Corneille, *L'Illusion comique*, III, 3, 1639.

Il s'agit là à l'origine d'un *mais* réfutatif qui marque en emploi dialogal, dès l'ancien français, une rectification portant sur l'énonciation. *Mais* met en cause la pertinence des propos de l'allocutaire. Il pourrait être paraphrasé de la sorte: "Ce n'est pas *graces aux Dieux* que vous devriez dire, vous devriez plutôt dire *graces à ce bras...*" Cet emploi est caractéristique du moyen français, il est particulièrement fréquent au XVI^e siècle et subsiste jusqu'en français classique.

Nous avons vu par ailleurs que les deux *mais* du français, ainsi que les différentes variantes que présente *mais* argumentatif en discours, ont été mal perçus dans les différents dictionnaires. Cela est tout à fait compréhensible dans la mesure où le dictionnaire reflète les connaissances linguistiques de l'époque. La description lexicographique des connecteurs et des particules pragmatiques pose des problèmes qui n'ont pas été résolus à ce jour. Mainueneau (1990: 56) l'a bien vu: "Le signifié de *mais* dans un dictionnaire, ce ne peut pas être un ensemble de traits sémantiques permettant de sélectionner un référent dans le monde, mais plutôt une sorte de "mode d'emploi" indiquant comment procéder pour reconstruire la connexion argumentative établie par telle ou telle énonciation particulière." La signification d'un connecteur, ou sa définition dans un dictionnaire, ne peut pas consister en un ensemble de traits sémantiques renvoyant à un référent dans le monde. La signification des marqueurs du discours ne peut être qu'instructionnelle: elle consiste en un ensemble d'instructions permettant d'interpréter le fonctionnement du connecteur dans les différents contextes dans lesquels il peut apparaître.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Ouvrages et articles

- ANSCOMBRE, J.C.L. et DUCROT, O. (1977). «Deux *mais* en français?», *Lingua*, 43, pp. 23- 40.
- (1983). *L'argumentation dans la langue*, Liège, Pierre Mardaga.
- ANTOINE, G. (1962). «L'opposition *mais/ainz (ainçois)*», in *La coordination en français*, Paris, d'Artrey, vol. 2, pp. 1114-1157.
- DUCROT, O. (1978). «Deux *mais*», *Cahiers de linguistique*, 8, pp. 109-120, Montréal.
- *et al.* (1980). «*Mais* occupe-toi d'Amélie», in *Les mots du discours*, Paris, Minuit, pp. 93- 130.
- GARCIA NEGRONI, M.M. (1995). «Scalarité et réinterprétation: les modificateurs surréalisants», in J.C. Anscombe (éd.): *Théorie des topoï*, Paris, Kimé, pp. 101-144.
- HULTENBERG, H. (1903). *Le renforcement du sens de adjectifs et des adverbes dans les langues romanes*, Uppsala.
- JACQUET-PFAU, C. (2002). «Les dictionnaires du français sur Cédérom», *International Journal of Lexicography*, volume 15, 1, pp. 38-54.
- MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire.*, Paris, Bordas, pp. 63- 66.

- MELANDER, J. (1916). *Etude sur magis et les expressions adversatives dans les langues romanes*, Uppsala, Imprimerie Almqvist & Wiksell., 168 p.
- PRUVOST, Jean (2002a). *Les dictionnaires de langue française*, Paris, P.U.F.
- (2002b). «Le musée virtuel des dictionnaires», www.u-cergy.fr/dictionnaires.
- (2002c). «Du lexicographe Pierre Larousse (XIX^e s.) à la maison Larousse (XX^e-XXI^e s.)», *International Journal of Lexicography*, volume 15, 1, pp. 38-54.
- QUEMADA, B. (1967). «Dictionnaire», in *Encyclopedia Universalis*.
- RODRÍGUEZ SOMOLINOS, A. (2000). «*Mais*, *ains*, *ainçois* en moyen français: syntaxe et sémantique », *Le moyen français*, 46-47, pp. 449-465, Montréal.
- (2002a). «Narration et dialogue: un *mais* de transition en ancien français», in D. Lagorgette y M. Lignereux (éds.): *Comme la lettre dit la vie*, Mélanges offerts à Michèle Perret, *Linx*, n° spécial, pp. 345-358, Paris X-Nanterre.
- (2002b). «*Ainz* et *mais* en ancien français», *Romania* vol. 120 (3-4), pp. 505-541. Paris.

2. Dictionnaires du français sur cédérom

- Dictionnaires des XVI^e et XVII^e siècles*, cd-rom pc, version 1.0, Champion électronique, 1998.
- Robert Estienne, *Dictionnaire françois-latin*, Paris, 1549.
- Jean Nicot, *Thresor de la langue françoise*, Paris, 1606.
- Randle Cotgrave, *A dictionarie of the French and English tongues*, London, 1611.
- Gilles Ménage, *Les origines de la langue françoise*, Paris, 1650.
- Pierre Richelet, *Dictionnaire françois*, Genève, 1680.
- Antoine Furetière, *Essais d'un dictionnaire universel*, Amsterdam, 1687.
- Antoine Furetière, *Dictionnaire universel*, La Haye et Rotterdam, 1690.
- Gilles Ménage, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, 1694.
- Dictionnaire de l'Académie française*, Paris, 1694.
- Thomas Corneille, *Le Dictionnaire des Arts et des Sciences*, Paris, 1694.
- L'Atelier historique de la langue française sur cédérom*, Marsanne: Redon, 1998.
- La Curne de Saint-Palaye, *Dictionnaire historique*, édition Favre, 1876.
- Furetière, *Dictionnaire*, Rotterdam, édition Leers, 1690.
- Dictionnaire de l'Académie française*, édition de 1762, 4^{ème} édition.
- Dictionnaire Le Littré*, édition de 1872 et du supplément de 1876.
- Antoine Oudin, *Curiosités françaises*, 1640.
- Voltaire, *Dictionnaire philosophique*, édition de Kehl, 1765, et compléments.
- F. Guizot, *Dictionnaire universel des synonymes de la langue française*, 1822.
- LAROUSSE, P. (1865-1876) *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, 15 vols. + 2 suppléments 1878 et 1890. Marsanne, Redon, DVD-Rom, 2003.
- Dictionnaire de l'Académie française*. Les huit éditions originales de 1694 à 1935, cd-rom pc. Marsanne, Redon, 2002.
- Le Grand Robert électronique*, cd-rom pc/mac, Dictionnaires Le Robert, 1994.

CREACION LÉXICA EN LENGUA FRANCESA EN EL CAMPO DE LAS TIC

Mercedes Sanz Gil

Universitat Jaume I (Castellón)

Introducción

Las lenguas, al igual que las tecnologías, en tanto que instrumentos que sirven para la comunicación, son elementos dinámicos que están en continua evolución.

El uso cada vez más frecuente de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) pone de manifiesto la necesidad de hablar de ellas como algo habitual, tanto es así, que desde hace un par de décadas asistimos a una explosión de términos y expresiones nuevas que forman parte ya de nuestra realidad más cercana y bagaje lingüístico de uso corriente.

Estos términos proceden habitualmente de campos especializados (tecnológico y científico) y generalmente de otras lenguas (inglés).

En el presente trabajo, nos proponemos, por un lado, señalar cuáles han sido los mecanismos utilizados por los hablantes en esta creación léxica (neologismos, derivaciones, etc.) para adaptarlos a la lengua francesa, y por otro, destacar el papel de los organismos oficiales encargados de oficializar dichos términos con respecto al uso habitual de los mismos.

Incorporación oficial de términos a la lengua francesa

El vocabulario francés relacionado con las TIC es un campo de estudio que interesa no sólo a lexicólogos, lexicógrafos o terminólogos, sino también y de manera creciente a los usuarios de las mismas, que las utilizan como medio de elaboración y de difusión de sus propios listas de términos.

Realizando una búsqueda por Internet al azar encontramos glosarios de diferente naturaleza, algunos establecidos por organismos oficiales, otros propuestos por sociedades privadas e incluso algunos proceden de iniciativas particulares:

- ABC du Multimédia de Formation, par l'Observatoire du Multimédia de Formation.
- Acronymes informatiques, par Indexa.
- Assitance Technique: Glossaire, par France Pratique.
- Base de connaissances en Télécommunication et Informatique, par Philippe Molinié.
- Dictionnaire de l'internaute, par Lillian Arsenault d'IBM, Canada Ltée.
- Glossaire de l'ORSTOM. Etc.

La mayor parte de estos glosarios se limitan a recoger los términos que se utilizan en inglés explicando el significado en francés, anotando la expresión expandida si se trata de siglas o acrónimos y/o presentan una traducción libre de dichos términos, independientemente de si son términos oficiales o no. En campos especializados, por otra parte, se hace necesario el uso de una terminología específica que, solamente la frecuencia de uso permitirá que sea recogida en un documento oficial. Estos listados suelen por y para un público especializado.

En el caso de la lengua francesa, la *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF)*¹, organismo estatal encargado de las actualizaciones terminológicas y oficialización de neologismos, ha hecho público en el *Journal Officiel*, en apenas 6 años (desde 1998 hasta 2003), siete documentos que recogen términos relacionados con la informática e Internet, acelerándose en los últimos meses con tres publicaciones en apenas siete meses (el 8 de diciembre de 2002, el 27 de febrero de 2003 y el 20 de junio de 2003). Se trata de un dato significativo, si tenemos en cuenta que normalmente se tardan varias décadas en introducir y oficializar nuevos términos dentro de una lengua.

La *DGLFLF*, creada en 1989, es un órgano de reflexión, de vigilancia, de coordinación, de impulsión y de síntesis entre todos los ministerios, establecimientos públicos, asociaciones y profesionales relacionados con los temas lingüísticos. Interviene principalmente en dos ámbitos en los que se crean herramientas favorables a la voluntad siempre presente en los principios de la *DGLFLF*, de hacer de la lengua francesa una lengua de futuro, estos son: la neología del francés y las nuevas tecnologías. Desde 1997 publica regularmente listas terminológicas en el *Journal Officiel*.

La Comisión General de Terminología y de Neología trabaja igualmente en estrecha colaboración con la *Académie Française*². Ésta, participa activamente en los trabajos de terminología y de neología, y es quien, en última instancia, aprueba los términos que se incorporarán al diccionario.

En cuestión de neología, la Comisión ha establecido unos criterios que deciden la incorporación o no de nuevos términos:

¹<<http://www.dglf.culture.gouv.fr/>>.

²<<http://www.academie-francaise.fr/>>.

- a) La necesidad. Es decir, tener en cuenta si la creación de un término nuevo es indispensable para designar la noción.
- b) La transparencia. Es decir, que el término nuevo se asocie inmediatamente a la realidad o a la noción que designa.
- c) La correcta formación. El término debe respetar el sistema morfológico y sintáctico del francés.

Contrariamente a las normas técnicas, y a los listados terminológicos a los que hemos hecho referencia anteriormente, las listas elaboradas por la Comisión, se dirigen a no especialistas. Por lo tanto, el objetivo de las definiciones es explicar la noción que recubre un término con una formulación clara y sencilla con el fin de hacerlas comprensibles por un vasto público.

En cuanto al vocabulario de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, el programa de acción gubernamental “Préparer l’entrée de la France dans la société de l’information”, que el Primer Ministro presentó el 16 de enero de 1998, insistía en el papel que debía jugar la terminología en francés en la apropiación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y confiaba a la Comisión general de terminología y de neología la responsabilidad de elaborar las recomendaciones regulares relativas a los términos franceses relacionados con dichas tecnologías. En este sentido, tal y como hemos apuntado anteriormente, las actualizaciones y nuevas incorporaciones de términos relacionados con Internet, la informática y el mundo de las telecomunicaciones, son cada vez más frecuentes en las publicaciones del *Journal Officiel*.

La Académie Française, por su parte, ha incluido en la novena edición del diccionario, términos como: *logiciel, Internet, interface, initialiser, internationalisation, interconnecter, interconnexion, ergonomie, ergonomique, disquette*, etc. incluso recoge términos de origen extranjero como *drive/driver*.

Neologismos y creación léxica en torno a las TIC

Réseaux des réseaux, cyberspace, toile d’araignée électronique, toile, espace virtuel, no faltan términos en lengua francesa, al igual que en todas las lenguas, para designar el fenómeno *Internet*.

En torno a esta gran red se ha desarrollado un fenómeno sociológico sin precedentes en el ámbito de la comunicación y difusión del conocimiento, que ha dado lugar al nacimiento de lo que podríamos llamar una cibercultura global, en la que la creación terminológica relacionada con el tema, juega un papel primordial. P. Lévy opina y define la cibercultura en los siguientes términos:

Pour moi la cyberculture ce n’est pas la culture des fanatiques d’Internet, c’est une transformation profonde de la notion même de culture. Et c’est difficilement séparable des autres transformations sociales que nous connaissons depuis 20 à 25 ans: l’urbanisation galopante; la montée du niveau d’éducation [...] l’accroissement des échanges internationaux et la mondialisation économique; le fait qu’il y ait de plus en plus de gens qui voyagent et qui rencontrent d’autres cultures. (Lévy, 1998)

Consecuencia directa de esta cibercultura es la aparición de un nuevo sentido del término, que estaría relacionado con la producción de documentos y manejo del medio. Algunos rasgos de este segundo tipo, los vemos reflejados en aspectos léxico-lingüísticos como son la acuñación de nuevos términos y/o nuevos usos relacionados con Internet y sus componentes.

Algunos de los mecanismos más frecuentes utilizados para la formación léxica e introducción de neologismos en el campo de las TIC en lengua francesa son: los préstamos procedentes de otros dominios técnicos análogos, la extensión del sentido, la omisión de constituyentes cuando el sintagma de origen es demasiado largo, la derivación (propia o impropia para responder a las necesidades de denominación y enriquecimiento léxico).

Como hemos mencionado en la introducción, la mayoría de los términos relacionados con Internet proceden de la lengua inglesa. Ante la incursión en una lengua de términos procedentes de otra que los ha creado, la lengua receptora actúa de tres maneras diferentes:

- a) Adopta el término, tanto en la grafía como en la pronunciación, tal y cómo aparece en la lengua origen, ej. *chat*.
- b) Adapta el término a la grafía y a la fonética de la lengua propia, ej. *céderom*
- c) Busca o crea un equivalente propio, ej. *logiciel*

Señalamos a continuación algunas de las creaciones léxicas en el campo de las TIC, más consolidadas en la lengua francesa.

En primer lugar, haciendo referencia a las denominaciones con las que abríamos este apartado, señalamos otro término utilizado por la lengua francesa para referirse a Internet. Se trata de la palabra inglesa *Net*, que significa red (*réseau*). Su traducción literal como *réseau* también se usa como sinónimo de *Internet* o de *cyberespace*. Aunque el uso más común es tomarlo como prefijo o sufijo para la creación de nuevos términos relacionados con el ciberespacio. En la mayoría de los casos se trata de nombres de empresas, asociaciones, organizaciones, secciones dentro de una publicación: *FLENET* (proyecto de Francés Lengua Extranjera en Internet), *netothèque* (biblioteca en la red), *classicalnet* (sitio web de música clásica), *ofinet* (empresa que ofrece recursos en las áreas de mercadeo, tecnología, logística de eventos y en el diseño de estrategias de publicidad en el Web), *netcam* (sección dentro de una página en la que se puede acceder a documentos vídeo), *imaginet* (sitio de encuentro relacionado con el cine, la música y los viajes), etc.

En la línea de lo expuesto anteriormente nos encontramos con el término *netiquette*, muy extendido entre los usuarios de Internet. Se refiere al conjunto de normas de estilo, de educación, convivencia o cortesía que deben seguir los usuarios de Internet en sus sesiones interactivas. No son obligatorias pero sí aconsejables si se quiere ser bien recibido en la red. Un ejemplo: “Utilisez des minuscules et des majuscules. LES MAJUSCULES DONNENT L’IMPRESSION QUE VOUS CRIEZ”. Se entrecruzan en este sentido dos fenómenos, el sociológico y el filológico.

En menor medida hemos encontrado también términos compuestos con *toile*, vocablo francés equivalente a Internet (creado a partir de la conversión a la lengua francesa de *World Wide Web*), tomado como prefijo: *toilhèque*, o como sufijo: *CINE'TOILE*, *cybertoile*, *hypertoile*.

Otro prefijo muy rentable, en este caso relacionado más bien con lo virtual, no sólo con Internet, es *cyber-*: *cybernétique*, *cyberespace*, *cyberculture*, *cybernaute*, *cybermagazine*, *cybertoile*, *cybercafé*, *cyberjournalisme*, etc.

Una de las equivalencias que más éxito ha tenido en la lengua francesa, para eludir la palabra correspondiente inglesa es *logiciel*.

En 1967, Philippe Renard inventa la palabra *logiciel* para remplazar al término inglés *software*. A partir de *logiciel* se crearán nuevos términos, más o menos reconocidos oficialmente³ según el tipo de aplicación del mismo: *didacticiel*, para programas destinados a la enseñanza y/o aprendizaje; *ludiciel*, para los programas de juegos, *tutoriel*, para programas guía de funcionamiento, *gratuiciel*, para los programas gratuitos que se pueden descargar de la red.

Términos como *naviguer*, *virtuel*, *se brancher*, *portail*, *surfer*, *site*, por citar algunos, adquieren una nueva dimensión y amplían su uso al nuevo contexto.

Del mismo modo surgen nuevos términos, adaptados o derivados normalmente de su equivalente inglés que se hacen habituales entre los usuarios de la red: chat, chater, pronunciado con sonido africado, más próximo de la pronunciación original que de la adaptación verbal francesa. A pesar de que oficialmente no están recogidos y se opta institucionalmente por la utilización de *causette* o *logiciel de causette*⁴, estos nuevos vocablos no tardarán de ser incluidos en el diccionario debido a su gran difusión y mayor utilización que los equivalentes franceses. Este mecanismo se ha utilizado también para la creación del verbo *googler*, utilizado por quienes acostumbraban a manejar el buscador google en sus prácticas informáticas. Veamos un ejemplo de uso: “Quand je cherchais un locataire pour mon appartement, j’ai googlé tous les candidats”⁵, es decir, realizar una búsqueda a través de google para obtener información sobre los candidatos.

Relacionado con la mensajería electrónica, encontramos entre toda la influencia de origen anglosajón, una palabra de origen bien diferente, que define uno de los componentes de las direcciones electrónicas. Se trata de *arrobe*⁶, término que identifica el carácter @ necesario en las direcciones de correo electrónico para separar el nombre que identifica el usuario con el del que gestiona el servicio. @ es en su origen el símbolo de la *arroba* (del árabe *ar-roub*, que significa *el cuarto*), antigua unidad de

³La *Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France* (dglff) <<http://www.dglf.culture.gouv.fr/>> no los registra aunque son de uso común entre especialistas de la informática y de la educación.

⁴Journal Officiel du 16 mars 1999.

⁵Ejemplo extraído del texto “Je google, tu googles, il google...” *Internet Actuel*, <http://www.vanin.be/nl/html/sec/uitgaven/frans/internetactuel/n36arc_02.htm> (12/10/03).

⁶Journal Officiel du 8 décembre 2002.

capacidad y de peso española y portuguesa. Este símbolo es utilizado igualmente en las lenguas anglosajonas, en fórmulas como “tanto de tal artículo @ tanto la unidad”. En estos empleos, se le llama *a comercial* y su trazado, idéntico al de la *arroba*, resultaría de la unión del acento grave con la *a* de la preposición francesa *à*, antiguamente de uso corriente en el comercio internacional. También se recoge oficialmente, con el mismo sentido, el vocablo *arobase*.

Numerosos neologismos relacionados con Internet parecen salir exclusivamente del escrito, de los media o publicaciones para internautas, y muchos de ellos se intuyen como poco estables, tanto por el contenido como por la forma, es decir, presentan múltiples grafías para un mismo concepto. Estos términos forman parte cada vez más del uso cotidiano, y al final se estabilizarán o desaparecerán, el uso decidirá.

En este sentido encontramos las diferentes expresiones referidas al correo electrónico, *courrier électronique: courriel, mèl, mél, e-mail, email*.

En sus orígenes, la expresión americana e-mail dominó los primeros ámbitos de uso. E-mail significa correo electrónico. Se trata de un término polisémico basado en una relación metonímica ya que puede designar: el modo de transmisión técnica, la dirección electrónica de los participantes en la comunicación y el mismo mensaje. La palabra francesa *courrier*, por su parte también ha sido objeto de una extensión metonímica ya que en sus orígenes sólo designaba al mensajero que despachaba la correspondencia, pasando posteriormente a designar también el objeto de envío (Sanz, 2002: 700)

En la adaptación del término americano a la lengua francesa nos encontramos principalmente con dos propuestas diferentes: *courriel* y *mél*⁷.

Courriel, palabra formada por la unión de *courrier* + *électronique*, es la propuesta que ofrece la Oficina Gubernamental de la Lengua Francesa en Québec, inscribiéndose así dentro de una lista de palabras compuestas a partir del mismo procedimiento pertenecientes al ámbito de la informática como son: *logiciel* (*logic-* + *matériel*), *didacticiel* (*logiciel* + *didactique*), *ludiciel* (*logiciel* + *ludique*) (Ernotte, 1999).

En Francia, la Comisión General de Terminología y de Neología, acepta la normalización del vocablo *mél* basándose principalmente en razones de analogía:

- es un término homófono de su equivalente americano *mail*, abreviatura frecuente de e-mail, que permite su identificación inmediata,
- en cuanto a su escritura, se aproxima a *Tél.*, abreviatura de *téléphone*, muy útil en el ámbito de la ofimática,
- a pesar de presentar una terminación extraña para la morfología del francés, permite la creación de neologismos espontáneos de aspecto *franglais*, como por ejemplo el verbo transitivo *méler*, homófono del entonces ya constatado *mailer* de raíz anglófona.

⁷Hemos encontrado también las formas *mèl* y *email* en diferentes escritos. Estas formas, contrariamente a *courriel* y *mél* no han sido tenidas en cuenta por los organismos oficiales.

Este término se oficializa en diciembre de 1997⁸ en aplicación del decreto n° 96-602 del 3 de julio de 1996 relativo al enriquecimiento de la lengua francesa. Sin embargo su utilización queda restringida únicamente a la abreviatura de la dirección de correo electrónico, semejante a *Tél.*, es decir, en mayúscula y con punto de abreviatura *Mél.*, para remplazar a *e-mail* en las tarjetas de visita:

Mél., pour messagerie électronique peut figurer devant l'adresse électronique sur un document (papier à lettres ou cartes de visite, par exemple) tout comme *Tél.*, devant le numéro de téléphone. *Mél.* ne doit pas être employé comme substantif⁹.

El uso de *mél* como sustantivo queda desaconsejado del lado ministerial, produciéndose así un vacío terminológico en dos de los empleos de la palabra anglófona *e-mail*: modo de transmisión y mensaje.

El término *courriel* ha necesitado varios años más para aceptarse en territorio francés. La Comisión General de Terminología y Neología lo ha adoptado y publicado recientemente en el *Journal Officiel du 20 juin 2003*, justificando dicha adopción por el uso mayoritario que de él se hace en general, y en la prensa de manera particular, en detrimento del préstamo inglés. Por otra parte, dicho término presenta una sonoridad fácilmente identificable como una expresión francesa. En esta publicación, se insiste en la consideración de *Mél.* como un símbolo, no como un sustantivo.

Conclusión

Las perspectivas lexicográficas que se abren con la incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación al uso cotidiano de las mismas, son inmensas. Con este trabajo, hemos querido poner de manifiesto que la adaptación terminológica a la lengua francesa, y por extensión a las diferentes lenguas europeas, de los términos relacionados con las TIC, es uno de los retos actuales de las mismas. Desde el punto de vista de la sociolingüística, una lengua viva es el fiel reflejo de los pueblos que la hablan, y su vitalidad y supervivencia dependerán de la adaptación de la misma a los nuevos tiempos. Las lenguas sólo progresarán si son vehículo de cultura, de ciencia y de tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEPECKER, L. (1997). "L'Internet, un médium qui bouleverse les contenus linguistiques", *Multimédia, réseaux et formation, Le français dans le Monde, Recherches et applications*, EDICEF, Paris, pp. 165-182.

⁸Journal Officiel de la République Française du 2 décembre 1997.

⁹Cita extraída de la definición de *Adresse de Courrier Électronique*, aparecida en el *Journal Officiel de la République Française* del 2 de diciembre de 1997.

- ERNOTTE, P. (1999). "Un vocable n'a pas de vocation: "Mél" ou les infortunes de la vertu terminologique", *Revue de la Maison de la Francité*, 24, <<http://www.maisondelafrancite.be/francite/>> (12/10/03).
- FRANQUESA, E. (2001). "Langue, technologie et terminologie", *Développement linguistique: enjeux et perspectives*, *Cahiers du Rifal* 22, <<http://www.cfwb.be/franca/termin/charger/rifal22.pdf>> (12/10/03).
- Journal Officiel de la République Française* du 2 décembre 1997.
- Journal Officiel de la République Française* du 10 octobre 1998.
- Journal Officiel de la République Française* du 16 mars 1999.
- Journal Officiel de la République Française* du 1^{er} septembre 2000.
- Journal Officiel de la République Française* du 8 décembre 2002
- Journal Officiel de la République Française* du 27 février 2003.
- Journal Officiel de la République Française* du 20 juin 2003.
- LÉVY, P. (1998). "La cyberculture, c'est l'universel sans totalité", @rchipress, <http://www.archipress.org/levy/entretien.htm>, (12/10/03).
- PETRALLI, A. (1999). "Néologismes, internationalismes et mondialisation", *Nouveaux outils pour la néologie*, *Cahiers du Rifal* 20, pp. 60-66, <<http://www.cfwb.be/franca/termin/charger/rint20.pdf>> (12/10/03).
- ROUSSEAU, L.-J. et DEPECKER, L. (1999). "Nouveaux outils pour la néologie", *Nouveaux outils pour la néologie*, *Cahiers du Rifal* 20, pp.2-3, <<http://www.cfwb.be/franca/termin/charger/rint20.pdf>> (12/10/03).
- SANZ, M. (2002). "Rasgos estilísticos y lingüísticos en la mensajería electrónica en Lengua Francesa", in FIGUEROLA, M.C., PARRA, M., SOLÀ, P. (eds.): *La Lingüística Francesa en el nuevo milenio*, editorial MILENIO, Universitat de Lleida, pp. 699-706.

LÉXICO DE GUERRA EN LA PRENSA FRANCESA, A PROPÓSITO DE LA GUERRA DE IRAQ

Pere Solà Solé

Universitat de Lleida

José Luis de Vilallonga, en un artículo aparecido en *La Vanguardia* del 22 de septiembre de 2003, ilustra con la siguiente escena un diálogo ficticio entre el presidente del gobierno español, J. M. Aznar, y el presidente de la República Francesa, Jacques Chirac:

Cada vez que el presidente del Gobierno español alude al caos provocado en Iraq por los terroristas, Chirac bisbisea entre dientes: “Résistants, ce sont des résistants...” (Resistentes, son resistentes). No hay nada que hacer. Los dos hombres hablan un lenguaje diferente y ni el uno ni el otro van a hacer el menor esfuerzo para entender lo que dice el enemigo. Son mentalidades irreconciliables.

Según este diálogo, podríamos afirmar que se codifica en el léxico un significado negativo y positivo del muy conocido par “terrorista” *versus* “resistente”. La misma realidad es designada por vocablos diferentes, el presidente español, que pertenece al *in-group* (países que han participado directamente o indirectamente en la invasión de Iraq, emplea el término “terroristas” y el presidente francés, que pertenece al *out-group* (países que se han opuesto), utiliza el término “resistentes”. Así pues, la elección léxica realizada por ambos estadistas hace aflorar los procesos discursivos que hay en juego y que evidencian la posición ideológica de cada uno de ellos. Como afirma la Teoría de la Argumentación en la lengua, el léxico es portador de juicios de valor (cf. Anscombe & Ducrot, 1994:230-233) y permite descubrir el posicionamiento ideológico de los locutores.

La guerra de Iraq, la guerra de Bush, la invasión de Iraq o la liberación de Iraq como ha sido denominada la intervención militar de Estados Unidos e Inglaterra en Iraq y cuyo resultado ha sido su ocupación, ha sido abundantemente comentada en la prensa.

En los meses que han precedido la intervención, se han articulado discursos dirigidos a argumentar y avalar la decisión de invadir Iraq y hacer aceptable tal

decisión. Jean Pierre Faye en su libro *Introduction aux langages totalitaires, Théorie et transformations du récit* señala como se procede:

les structures narratives –fictives ou non– engendrent un procès, et par leurs transformations ont un effet sur un autre terrain: celui de l’action même, et ses intérêts réels.

Mais bien entendu, les transformations combinées du discours ne sont pas l’action. Ce ne sont pas la combinaison de la narration de Saint-Just et celle de Tallien, et la série des discours successifs, qui arrêtent Robespierre, c’est la main des huissiers. Ce n’est pas le développement simultané du discours Jung-von Papen et des déclarations de Röhm qui tue Edgar Jung et Rhöm à la fois, ce sont les armes des S.S. Mais là comme ici, un champ de langage se constitue, qui débouche sur l’acceptabilité des décisions. (Faye, 2003: 130-131)

En una sociedad mediática como la nuestra, en la que se recibe constantemente información, se recurre muchas veces para transmitirla a enunciados breves, a titulares. Los mensajes deben ser claros y escuetos. Esta técnica propia de la radio y de la televisión ha sido incorporada por la prensa escrita en menor grado. De ahí la importancia que reviste la selección del léxico. Todo ello se inscribe en el marco de la comunicación verbal. Como afirma Yaguello, “la communication verbale, inséparable des autres formes de communication, implique conflit, rapports de domination et de résistance, adaptation ou résistance à la hiérarchie, utilisation de langue par la classe dominante pour renforcer son pouvoir, etc.” (Baktine, 1977:13).

En lo que respecta a la prensa francesa, ésta no sólo ha incorporado y consolidado nuevos préstamos (anglicismos, arabismos) y acrónimos en sus páginas cotidianas, sino que también ha plasmado a través del léxico el conflicto político e ideológico generado por esta guerra. Nuestro propósito será, como señala el título de la comunicación, analizar este léxico en el que se incorporan nuevas expresiones metafóricas, extranjerismos con o sin modificaciones morfológicas, y señalar la manipulación ideológica que han sufrido los significados de algunas palabras convertidos en *leitmotiv*.

Junto al conflicto estrictamente militar, ha existido una guerra mediática en la que “le camp de la guerre” y “le camp de la paix” han hecho un uso partidista de los medios de comunicación. Se han seleccionado las imágenes y el lenguaje. De la anarquía audiovisual de la guerra del Vietnam, que hizo prácticamente perder la guerra a los Estados Unidos, con imágenes tan conmovedoras como la de la niña que corría ardiendo tras ser alcanzada por el napalm arrojado por los bombarderos estadounidenses, hemos pasado al intento, por parte de la “coalition des volontaires”, de control de las imágenes de los bombardeos y de la ocupación de Iraq, así como al esfuerzo por imponer el uso de eufemismos para referirse a la destrucción y muerte causada por la intervención militar, un buen ejemplo de ello son los sintagmas “dégâts collatéraux” y “dommages collatéraux” para referirse a las víctimas civiles.

La prensa transmite información pero también mensaje ideológico, por ello el lenguaje adquiere una extraordinaria importancia puesto que puede llevar valores. El conflicto ideológico es verbalizado y, como afirma Marina Yaguello, “chacun vise à redéfinir ou à conserver la valeur des mots, à les confisquer, en quelque sorte, pour les

mettre au service de son idéologie. Il n'est donc guère étonnant que certains mots à fort contenu idéologique soient connotés différemment, sinon de façon diametralement opposée selon l'utilisateur" (Yaguello, 1992:70). No es extraño pues que *Le Figaro* (20/02/2003) recurra a la expresión "les Patton du stylo" para designar a los periodistas de la prensa norteamericana que son fervientes defensores de la intervención armada en Iraq.

De ahí que las informaciones que transmite el lenguaje puedan quedar repartidas en jerarquías semánticas de difícil estructuración, puesto que ya no es posible señalar con precisión el universal "real" que las palabras señalizan o simbolizan. Todo un conglomerado de interpretaciones, propuestas, exhortaciones, prohibiciones, descripciones llegan a cada uno de los receptores en diferente grado de intensidad y claridad.

Un ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente pasaje de un artículo de la corresponsal de *Le Monde* en Madrid, publicado el 27 de febrero de 2003: "Le Parti populaire [...] cherche [...] à mieux expliquer ses positions sur la guerre; un petit fascicule a été distribué par voie de presse: les mots "paix" et "sécurité" y sont constants, et le mot "guerre" à peine mentionné". La corresponsal añade que en un documento "confidentiel destiné aux ministres et aux cadres du PP" se ha sugerido para explicar la crisis de Iraq responder a las preguntas con un "le gouvernement travaille pour la paix". Los millones de ciudadanos que decían "no a la guerra" en las calles no compartían el sentido que el gobierno quería dar a la expresión "trabajar por la paz", sino todo lo contrario.

Así pues, como afirma Teun A. van Dijk:

en la filosofía del lenguaje, al igual que en la psicología y la mayoría de las ciencias sociales, los significados no son tanto propiedades abstractas de las palabras o expresiones, sino más bien el tipo de cosas que los usuarios del lenguaje *asignan* a cada expresión en procesos de interpretación o comprensión. Esto también permite la variación contextual: un hablante y un receptor pueden asignar (pensar, interpretar, inferir) distintos significados a la misma expresión y, por supuesto, la misma expresión puede, en consecuencia, significar distintas cosas en diferentes contextos. (Dijk, 1999: 258-259)

Tomemos la expresión "changement de régime", según el corresponsal de *Le Monde* (10 mars 2003) en Washington: "l'expression [...] n'est pas innocente" y añade el siguiente comentario: "La philosophie politique classique est guidée par la question du meilleur régime", répétait Strauss. Le "régime" (la *politeia* chez Aristote) désigne non seulement le gouvernement, mais aussi les institutions, les règles qui régissent la société, le système éducatif, le moral de la population, "l'esprit des lois"... Lorsque les néoconservateurs parlent aujourd'hui de "changement de régime" en Irak, ils ne pensent pas seulement à la chute de Saddam: ils rêvent de rebâtir, au cœur du Moyen-Orient, une *politeia* sous l'influence occidentale".

Así pues, el hecho de inferir distintos significados a la misma palabra, sintagma o expresión puede derivar también de modelos ideológicos diversos. Esos mismos

modelos ideológicos incitan a la selección de un léxico específico y a la sustitución de una palabra por otra cuando se considera que ésta contiene connotaciones negativas para el emisor. Recordemos la opción entre “victimes civiles” y “dégâts collatéraux” para darnos cuenta cómo la ideología opera en la selección de las palabras para hablar del mismo acontecimiento.

La restricción ideológica es una fuente de variación léxica y a la vez genera en algunos casos combinaciones sintagmáticas llenas de significado contradictorio como en las siguientes expresiones: “tirs amis”, “tirs fratricides”. Si no existe restricción ideológica, el empleo de una palabra puede provocar una conmoción, así lo cuenta el periódico *Le Figaro* (20/02/03): “l'éloquent général Wesley Clark [...] disait [...] lundi, “les Américains se retrouveront en position de colonisateur au Moyen-Orient”. Le mot “colonisateur”, appliqué à une nation sans ambitions territoriales avouables et fière de sa guerre d'indépendance, a eu l'effet d'un électrochoc dans le microcosme washingtonien”. El término “colonisateur” ha operado como un “outil de la conscience” y “c'est grâce à ce rôle exceptionnel d'outil de la conscience que *le mot fonctionne comme élément essentiel accompagnant toute création idéologique, quelle qu'elle soit*” (Bakhtine, 2000: 33).

La prensa, a lo largo de este conflicto, ha evidenciado la validez de la afirmación de Marina Yaguello cuando dice que “la langue est aussi, dans une large mesure (par sa structure ou par le jeu des connotations ou de la métaphore), un *miroir culturel*, qui fixe les représentations symboliques, et se fait l'écho des préjugés et des stéréotypes, en même temps qu'il alimente et entretient ceux-ci” (Yaguello, 1992:8). Los prejuicios y estereotipos se han manifestado en este conflicto a través de los insultos.

Para injuriar se recurre muy a menudo a las expresiones metafóricas, el mundo animal es una fuente inagotable para establecer analogías y operar sustituciones. Veamos algunas de ellas: *L'Humanité* en su edición del 18 de marzo del 2003 al referirse a la rueda de prensa del presidente de EE.UU y sus aliados, el presidente del gobierno español y el primer ministro británico, dice: “Le président des États-Unis, flanqué du caniche de Londres et du roquet de Madrid”; *Le Monde* y *Le Figaro* recogen en sus páginas los insultos de la prensa inglesa, continuamos en el reino animal: Chirac es “un ver”, “un rat hurlant”, la prensa americana llama a Chirac y Schröder “dinosaurés de la “vieille Europe””. Señalemos la siguiente excepción, aunque nos mantengamos en el mismo reino animal, del periódico *New York Times*, que llama al ministro de exterior francés, Villepin, “le lapin Duracell” “pour son infatigable activisme” (*Libération*, 10/03/2003).

Para designar a los soldados también se recurre a este tipo de expresiones metafóricas, *Le Monde* (1/04/2003) habla de 4000 “rats du désert” británicos, *Libération* de «“Aigles hurlants” de la 101e division aéroportée”». *L'Humanité* (1/02/2003) emplea una expresión figurada mucho más amplia cuando habla del “lancement des chiens de guerre sur l'Irak”.

A veces se acude a un estereotipo lleno de sarcasmo cuando se llama a los franceses “singes capitulars mangeurs de fromages”, “l'expression est tirée d'un

épisode des Simpsons dans lequel le jardinier de l'école, Willie, devant faire un remplacement dans une classe de français, s'exclame: "Bonjour, you cheese-aitin'surrender-monkeys'", comenta *Libération* (1/02/2003) a sus lectores para explicar el origen de tal expresión. Además de la identificación que conlleva el término "singes", el adjetivo "capitulards" nos remite a un sinónimo suyo lleno de connotaciones históricas como es "munichois" no recogido por los lexicógrafos en los diccionarios, pero muy utilizado en la prensa angloamericana para designar la actuación "du camp du refus" los días previos a la intervención militar en Iraq.

Le Figaro manifiesta una gran sensibilidad ante la francofobia anglosajona y no duda en crear a partir del término "néo-conservateurs" o "néoconservateurs", con o sin guión, empleado por *Libération*, *Le Monde* y *L'Humanité*, un nuevo neologismo: "neocons". A nadie se le escapa que la abreviación operada mediante la supresión de las tres últimas sílabas no obedece solamente al principio de la economía del lenguaje y a la ley del mínimo esfuerzo sino a la voluntad de operar un desplazamiento semántico lleno de intencionalidad peyorativa. En un artículo de la edición del día 17 de febrero *Le Figaro* habla de los "néo-cons" -néo-conservateurs- francophobes du Pentagone", en otro texto del mismo día inserta para referirse a ellos el sintagma "néo-cons" américains. Finalmente, tres días más tarde, el 20 de febrero, da la siguiente información: "Le Comité de libération de l'Irak compte parmi ses administrateurs un aréopage de neocons distingués, parmi lesquels, mais c'est pléonastique, une cohorte de francophobes rabiques".

Para designar "le couple franco-allemand", Richard Perle, alias "Le Prince des ténèbres" (*Libération* y *L'Humanité*) "Héraut de la croisade anti-française" (*Le Figaro*), utiliza la expresión que según *Libération* "fait florès: "Axis of Weasel"; *Weasel*, comenta este periódico, "désigne une belette, mais aussi, au sens figuré, un personnage surnois, une planche pourrie. Le New York Post en a fait sa manchette le 24 janvier". Como podemos observar, lo que está en juego es el derecho a designar, cómo uno se designa a sí mismo y cómo designa al otro. De ahí la dualidad de las expresiones "le camp de la paix", "le camp de guerre", "le mouvement antiguerre", "les va-t-en-guerre", "la coalition pacifique", "la coalition de volontaires". Toda persona que se oponga a la guerra pertenece a "l'axe des poules mouillées", según el *New York Post* (*Libération*, 21/02/2003). Frente a "les pro-guerre" existe el "front du refus" y para *Le Figaro* (26/02/2003) no existe ninguna duda sobre en quién recae el protagonismo cuando escribe "La France, clef de voûte du "front du refus"

En esta guerra se ha recurrido, también, al léxico religioso. Se habla de "croisade", término lleno de connotaciones contradictorias, basta recordar el comentario de un periodista de *Libération* (31/03/2003) sobre el uso de esta palabra: "Bush, juste après le 11 septembre 2001, avait parlé de mener une "croisade" contre le terrorisme (avant de regretter l'utilisation de ce mot)"; "croisade" incita a referirnos a su antónimo religioso "jihad" o "djihad". *Le Monde* (31/03/2003), habla del "choc de deux fondamentalismes" para explicar algunas de las claves de este conflicto y *L'Humanité* (28/02/2003) menciona los términos empleados por los dos fundamentalismos: el conflicto bélico se resume en la "lutte pour le bien" o en la "guerre sainte" du bien

“contre le mal”. *Libération* (26/02/2003) proclama “le triomphe des croisés washingtoniens du néo-capitalisme”.

La terminología de la guerra fría aparece de nuevo con las expresiones “chasse aux sorcières”, “les années noires de la chasse aux sorcières à Hollywood”, “listes noires”, “maccarthysme”, “blacklistés” para referirse a la actitud de los artistas americanos que ahora forman parte de “la gauche limousine” (*Libération*, 10/03/2003). *Libération* al referirse a la actitud de los artistas en la ceremonia de los Goyas se hace eco del calificativo que les dirigió la ministra Pilar del Castillo llamándoles “bras armé de l’opposition”. La expresión pertenece a la terminología marxista, como también forma parte del repertorio marxista antiamericano hablar de “gouvernement fantoche”, de “l’impérialisme américain”, de “la stratégie impérialiste des États-Unis”, de “les visées hégémoniques des américains”, “des rétorsions américaines”, “du chantage américain”. “des tentacules américaines”, “du grand frère capitaliste américain”, etc., expresiones todas ellas muy presentes en las páginas del diario comunista *L’Humanité*.

Términos muy de uso en los años 60, momento álgido de la lucha contra el colonialismo, vuelven nuevamente con fuerza; se habla de “colonisation”, de “recolonisation”, de “protectorat”, de “proconsul”, de “empire” y se incorpora el nuevo neologismo “gouvernorat” (*L’Humanité*, 20/03/2003). En el par ya citado “terrorista” versus “resistente” encontramos los sintagmas “danger terroriste”, “actes terroristes et de sabotage”, “terrorisme international”, “représailles terroristes”, “fléau du terrorisme”, “sabotages de la résistance”, “attentats-suicides de la résistance”, etc.

El sustantivo “guerre” se acompaña a menudo de distintos adjetivos. En los sintagmas resultantes se privilegia el adjetivo; en “guerre juste”, “guerre préventive”, “guerre impérialiste”, “guerre illégitime”, “guerre chirurgicale” observamos cómo el adjetivo determina fuertemente el significado de guerra. De ahí el interés del emisor por acompañar “guerre” con el correspondiente adjetivo en función de su posición ideológica. *L’Humanité* (18/03/2003) no ahorra los adjetivos y habla de “guerre illégale, injuste, archaïque, pétrolière, affairiste, impérialiste”. Un efecto semántico parecido ocurre en los sintagmas “guerre de libération”, “guerre d’agression” “guerre de Bush”, aunque en estos sintagmas el sustantivo precedido de la preposición *de* tiene un matiz de subordinación.

La prensa, para relatar una actualidad que trasciende los límites geográficos de su ámbito lingüístico, debe caracterizarse por un espíritu abierto a las aportaciones de las otras lenguas. Las lenguas son algo vivo, en permanente evolución y se “contaminan” en cada momento del idioma dominante. Los puristas dirían que se hace un uso desmedido y gratuito de extranjerismos, y especialmente de anglicismos. Pero los préstamos son algo habitual, constituyen siempre un enriquecimiento y una renovación de las posibilidades de expresión. Según H. Walter, mientras haya lenguas continuarán cambiándose palabras entre ellas sin miedo a perder su alma, porque una lengua que vive es una lengua que da y que recibe (Walter, 1994:425). El francés tiene una amplia tradición en ambas direcciones a lo largo de los siglos.

Los idiomas cambian, inventando voces, introduciendo las de otros o modificando las propias, y ello tiene, en algunos casos, consecuencias beneficiosas para la lengua receptora. Así lo afirma Josette Rey-Debove cuando, después de reconocer un evidente “impact (de l’emprunt) sur la morphologie lexicale du français”, asevera que “il a permis à notre néologie de changer ses règles et de trouver la créativité nécessaire à une langue vivante” (Rey-Debove 1998:8).

La lengua nos permite vivir en la época moderna, una época en la que la ciencia, la técnica, la política, los modelos de vida los están marcando las personas de lengua anglosajona. De ahí que la prensa francesa, en un conflicto como el de Iraq en el que los protagonistas pertenecen al mundo anglosajón y árabe, no ha podido o querido sustraerse a la influencia de la prensa anglosajona. La presencia de numerosos anglicismos lo confirman. Constatamos que conviven los términos “tour de force” y “bras de fer” con el anglicismo “forcing”, lo mismo ocurre con “bacille du charbon” y “anthrax”. *L’Humanité* (8/02/2003), después de escribir el término francés “charbon”, añade “(anthrax, selon la terminologie américaine)”. Las palabras “lobbying”, “leadership” aparecen ya como definitivamente incorporadas al léxico propio.

Junto a los términos árabes “fatwa”, “raïs”, “jihad” o “djihad”, estos últimos incorporados en el *Petit Robert*, encontramos la palabra de origen persa “satrape” en su acepción “Homme despotique, riche et voluptueux”, el calificativo más suave que la prensa ha destinado al dictador iraquí. *Libération* (22/04/2003) incorporó en sus páginas para sus lectores un *Petit glossaire du chiisme* con el subtítulo *Mots et noms clés de cette branche dissidente de l’islam*.

La escenografía previa a la guerra reactivó el uso de términos propios de las situaciones conflictivas, como la palabra alemana de origen latino “diktat”, cuyo significado es “chose imposée, en politique internationale”. La selección del término no podía ser más adecuada para describir las exigencias americanas. Los préstamos latinos no son nuevos, encontramos “ultimatum”, “mémorandum” (incorporado al francés a través del inglés), “manu militari”, “veto”, “consensus” y el sintagma “PAX AMERICANA” que *L’Humanité* escribe en mayúsculas con una evidente intencionalidad. Los préstamos de la lengua española corresponden a “armada”, “embargo”, ambos incorporados por los lexicógrafos. En cambio no figuran las palabras “desesperados” y “basta”. El contexto en el que *L’Humanité* (21/08/2003) usa “basta” no tiene equívocos: “basta du terrorisme”, “basta à la politique impériale de Bush and Co”.

Como resultado de la misma escenografía, encontramos nuevos neologismos como “blacklistés” (hace referencia a las listas negras de la caza de brujas) y “altermondialiste” o “altermondialiste” (nouveau concept des antimondialisation). Como afirma M. F. Mortureux:

C’est dans les discours que naissent les néologismes. Ce terme, bien connu, désigne des mots nouveaux. Cela semble simple, mais, en fait, il s’agit d’une notion qui définit un statut éminemment instable, à la limite de la contradiction. En effet, un **néologisme** est un mot reconnu à la fois comme nouveau et susceptible de

se lexicaliser. Car on l'applique essentiellement à des mots en cours de diffusion, avant que leur diffusion n'ait abouti à les faire enregistrer dans les dictionnaires généraux. (Mortureux, 1997: 105)

En el caso de “blacklistés” no apreciamos ningún problema de orden gramatical. En cambio, el sustantivo “fedayin”, incorporado en el diccionario por el *Petit Robert* (1990) con la siguiente definición:

FED(D)AYIN [fedajin]. *n. m. pl.* (1972); arabe *fed(d)ayin*, au sing. *fedai, feddai*, «ceux qui se sacrifient»). Se dit des résistants palestiniens menant une action de guérilla. «*Les camps d'entraînement des fedayin*» (*Nouv. Obst.*, 1973.- Au sing. *Un fedayin* ou (mieux) *un fedai*).

presenta algunas peculiaridades que merecen un comentario. *Le Monde* y *L'Humanité* hacen caso omiso de las indicaciones de los lexicógrafos y añaden el morfema *-s*, característica del plural en la lengua francesa, escribiendo “fedayins” y “feddayins” respectivamente. *Libération* sigue el criterio de los lexicógrafos y escribe “les fedayin de Saddam” y “aux fedayin” (*Libération*, 29 y 31 de marzo de 2003) aunque también ofrece la fórmula “les fedayins de Saddam” en un artículo del día 27 de marzo. Es evidente que, al admitir el singular “fedayin”, existe una fuerte tentación entre los usuarios de la lengua francesa de aplicar la analogía y añadir el morfema *-s*, característica del plural, a pesar de que el vocablo sea un “nom masculin pluriel”, tal como es en árabe.

Las siglas, formadas por la unión de las letras iniciales de las palabras que forman unidades léxicas complejas, aparecen constantemente en la prensa y constituyen un fenómeno lingüístico muy corriente y una fuente importante de creación de neologismos. Las siglas “offrent des possibilités infinies pour baptiser de nouveaux organismes, de nouveaux produits; ils leur assurent un nom qui cumule les avantages de la motivation (celle de la séquence de base, à sens plus ou moins compositionnel) et de la lexicalisation par sa conformité aux modèles répandus” (Mortureux, 1997:54). El primer motivo esgrimido para invadir Iraq ha sido la posesión de armas de destrucción masiva, de ahí “les ADM (armements de destruction massive)” (*L'Humanité*, 22/07/2003), también designadas “les ADM fantômes” (*L'Humanité*, 27/08/2003); como era de prever, los productos más utilizados en esta guerra son las bombas y una de las de mayor mortalidad es la «BLU82 surnommée “Daisy Cutter” littéralement “faucheuse de marguerites”» (*L'Humanité*, 13/03/2003), otra expresión metafórica para sus terribles efectos, se menciona la MOAB «la Massive Ordnance Air Blast, surnommée la “mère de toutes les bombes”» (*Libération*, 13/03/2003). Aparecen unas siglas ya tradicionales como DCA y ONU, ésta ha dado lugar a la aparición de la palabra *onusien* derivada por sufijación.

Los eslóganes han abundado, algunos han jugado únicamente con el significado como en el caso de “FOUTEZ-NOUS LA PAIX”, otras han modificado nombres propios y han jugado con un doble significado “Halte à la Busherie”. Este último eslogan merece un comentario ya que nos encontramos ante un caso de empleo de un *mot-valise*. Los *mots-valises* “sont formés du debut du premier composant et de la fin du

deuxième” (Lehmann, Martín-Berthet, 1998: 168), en el caso de “Busherie”, al ser el nombre del presidente norteamericano monosilábico, se mantiene íntegramente y se añade el final de “boucherie”. Al examinar algunos eslóganes con esta característica, J-M. Adam y M. Bonhomme señalan que:

grâce à divers processus de refunctionalisation discursive, l’agrammaticalité peut venir renforcer le rendement syntaxico-sémantique des énoncés. [...] loin d’être des aberrations répréhensibles, ces slogans trouvent leur portée argumentative dans les déviations qu’ils imposent à la langue standard, dans le jeu qu’ils introduisent au cœur même de la grammaire (Adam, Bonhomme, 2003: 158).

De todo lo expuesto podríamos concluir que los conflictos ideológicos se manifiestan con el lenguaje y que la ideología determina la selección y el valor de las palabras. La prensa se hace eco de ello, pero también participa en la innovación del lenguaje, a través de la creación de neologismos, recurriendo a préstamos e incluso a dar nuevos significados mediante la creación metafórica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J-M., BONHOMME, M. (2003). *L’argumentation publicitaire*, Paris, Nathan.
- ANSCOMBRE, J-Cl., DUCROT, O. (1994). *La argumentación en la lengua*, Madrid, Gredos.
- BAKTINE, M. (2000). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- FAYE, J. P. (2003). *Introduction aux Langages totalitaires, Théorie et transformations du récit*, Paris, Hermann.
- LEHMANN, A., MARTIN-BERTHET, F. (1998). *Introduction à la lexicologie*, Paris, Dunod.
- MORTUREUX, M-Fr. (1997). *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, SEDES.
- REY-DEBOVE, J. (1998). *La linguistique du signe, une approche sémiotique du langage*, Paris, Armand Colin.
- WALTER, H. (1994). *L’aventure des langues en occident*, Paris, Robert Laffont.
- YAGUELLO, M. (1992). *Les mots et les femmes*, Paris, Payot.

DICTIONNAIRE COMBINATOIRE DES EXPRESSIONS FRANÇAISES: PERSPECTIVES THÉORIQUES ET DIDACTIQUES

Henri Zinglé

Université de Nice – Sophia Antipolis

Pour bien parler ou écrire une langue il est indispensable de connaître non seulement le sens des mots mais aussi la façon dont les mots s'associent pour former des énoncés. Dans le *Dictionnaire combinatoire des expressions françaises, expressions, locutions et constructions* (Zinglé, H. et M-L., La Maison du dictionnaire. Paris, 2003) les mots sont présentés au travers d'un ensemble de constructions usuelles. On se propose, dans cette présentation, de donner quelques indications concernant la genèse de cet ouvrage, sa conception et son élaboration ainsi que les perspectives théoriques et didactiques ouvertes.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, un tel ouvrage n'est pas seulement un besoin pour les apprenants étrangers. Quelques exemples glanés dans la presse française écrite ou radiodiffusée permettent de s'en convaincre aisément: *la CAP à l'aide des parents* (Nice Matin), *sans pressuriser les cadres* (Les Échos, 14/10/03), *un buffet campagnard et une buvette tiendront place au jardin de la Lutherie* (Nice Matin, 4/07/03), *terme qui enclenchera une polémique* (Nice Matin, 30/06/03), *le printemps sera bourré de vitamines* (Nice Matin, 1/07/03), *on a réussi à réunifier 40 personnes* (RMC, 30/04/99), *un verre d'une lucidité extraordinaire* (RMC, 18/04/99), *escalader la troisième marche du podium* (Nice Matin, 1/07/03) *une tentation de corruption* (Nice Matin, 4/11/99). Il n'est pas certain non plus que les apprenants étrangers soient les seuls à ne pas comprendre des expressions comme: *dépoter son géranium, enfiler des perles, faire jambe de vin, filer la cloche, hacher de la paille, rouler sur la jante, piquer/tirer un macadam, pousser son bidet, tirer le chat aux jambes de qqn ou tuer le ver*. Est-il besoin de rappeler en outre les difficultés posées par la traduction (ici de l'allemand en français): *es wird Tag/Nacht* (le jour se lève, la nuit tombe), *es steckt etw dahinter* (il y a anguille sous roche), *jemanden aus dem Bett jagen* (tirer qqn du lit), *Eulen nach Athen tragen* (porter de l'eau à la rivière), *dem Frieden nicht trauen* (rester sur ses gardes), *Gummibeine haben* (avoir les jambes en coton), *jdn auf der Latte haben*

(ne pas pouvoir piffer qqn), *seinen Hut nehmen können* (pouvoir rendre son tablier), *den Braten riechen* (se douter de qqch), *den Mantel nach dem Wind kehren* (être une vraie girouette, retourner sa veste).

Une étude de C. Abrudeanu (2003) portant sur une population d'étudiants roumains (204 tests de traduction roumain/français, à raison de 10 items par test) révèle que les difficultés majeures se situent au niveau du choix de l'unité phraséologique cible (261 cas), des éléments de relation (325 cas), de la transposition des métaphores (519 cas) qu'au niveau de l'actualisation des pronoms (61 cas), des erreurs de genre (43 cas), de nombre (45 cas), du choix du verbe (178 cas) ou du déterminant (181 cas). On note également des lacunes importantes dans la connaissance des unités phraséologiques cibles, les unités phraséologiques sources étant souvent remplacées par des paraphrases (717 cas).

Mais les étudiants ne sont-ils pas excusables? En effet, la recherche du sens d'unités phraséologiques comme *porter le deuil de sa blanchisseuse* ou *se monter la bobèche* constituent une véritable course d'obstacles pour tout utilisateur de dictionnaire. Sous quelle entrée ou quelle partie d'article de dictionnaire faut-il chercher? Tout le monde connaît le jeu du dictionnaire qui amène à voyager dans l'univers des mots sans jamais trouver le sens d'une construction donnée. Si au bout de sa quête on trouve parfois la construction en question, il n'est pas rare que les explications soient sibyllines voire manquantes. Dès lors pourquoi ne pourrait-on pas rêver d'un dictionnaire offrant un accès rapide à l'information, évitant le jeu des renvois, proposant des explications systématiques et claires et des indications concernant l'emploi?

Le Dictionnaire combinatoire du français: expressions, locutions et constructions constitue une tentative en ce sens. Il est consacré non pas aux mots pris individuellement, mais à leur interaction. Contrairement à la majeure partie des ouvrages consacrés aux locutions et aux expressions, qui privilégient le côté anecdotique ou cherchent à motiver leur sens d'un point de vue diachronique, cet ouvrage a été conçu d'emblée comme une aide à la compréhension et à la rédaction, en prenant en compte non pas les besoins des francophones, mais celui des apprenants étrangers. La notion d'unité phraséologique n'est pas sans importance ici. En effet, il s'agit de considérer tout regroupement de mots récurrent à valeur non nominale¹ dont le sens n'est pas strictement componentiel. Ceci permet d'évacuer les problèmes terminologiques (locutions, expressions, idiotismes etc.) qui résultent souvent d'un simple point de vue sur les données considérées.

La collecte des unités phraséologiques a été menée à partir d'un grand nombre de sources: journaux, magazines, émissions télévisées et radiodiffusées, romans contemporains, essais, documents de la vie courante ... L'échantillonnage est volontairement large; il englobe autant la langue orale que la langue écrite. Les données

¹On notera, en passant, que la notion de figement conduit souvent à des analyses contestables qui amènent à mettre les mots composés sur le même plan, alors que pour une langue comme l'allemand le problème ne se pose même pas.

collectées ont été structurées et codées pour aboutir à un corpus informatisé. Le codage utilise en particulier un jeu d'étiquettes varié (étiquettes fonctionnelles, marques de domaine et/ou d'usage, symboles catégoriels). Les données ont été traitées grâce au logiciel ZLOC, conçu pour

- effectuer la gestion du corpus
- permettre une consultation interactive des données
- créer des ressources applicatives.

La base de données a été exploitée dans son intégralité pour constituer la version étendue du *Dictionnaire combinatoire*; celle-ci n'est disponible que sous forme de CD-Rom. Une sélection des unités phraséologiques destinée à l'enseignement du Français langue étrangère a été opérée pour la version imprimée², qui ne tient pas compte de l'argot et de la langue familière.

L'utilisateur pourra ainsi consulter rapidement les différents sens de *cracher*

cracher à la face de qqn: phr. manifester son mépris envers qqn

cracher dans les mains: phr. se préparer à un travail manuel éprouvant

cracher de la fumée: phr. projeter de la fumée

cracher de la lave: phr. projeter de la lave

cracher des flammes, du feu: phr. projeter des flammes

cracher des injures: phr. proférer des injures

cracher du sang: phr. rejeter du sang par la bouche

cracher par terre: ~

cracher son fiel: phr. donner libre cours à sa colère, à son amertume

Il pourra également obtenir rapidement la liste des actions associées à un substantif donné. Par exemple, pour *débat* on trouvera: *avoir un débat avec qqn, dépassionner le débat, diriger un débat, éclairer le débat, élargir un débat, entrer dans le débat, mener les débats, ouvrir le débat, porter le débat devant l'opinion publique, présenter un débat, présider un débat, renvoyer un débat, soulever un débat; terminer un débat.*

De par la vision topologique des données linguistiques qu'offre le Dictionnaire combinatoire, celui-ci constitue un excellent outil pour étudier divers problèmes de linguistique théorique et appliquée (analyse syntactico-sémantique, aspects cognitifs). Il devrait permettre également de faciliter aux enseignants de français l'élaboration d'exercices de compréhension ou de formulation.

Au-delà de cet horizon, une exploitation des données du corpus informatisé est actuellement en cours pour l'élaboration d'outils spécifiques d'aide à la compréhension (Zlect), à la rédaction (ZArt) et à la traduction (ZTAO). Ces outils cherchent à promouvoir, en particulier, une interaction conjointe avec le texte et avec l'utilisateur.

²La version réduite est également disponible sur CD-Rom

Le français face aux défis actuels...
Javier Suso & Rodrigo López (coord.), 2004, II,

Dialectologie et sociolinguistique

L'avenir du français au Québec

Hilmi Alacakli

Université de Marmara (Istanbul)

Le français est encore une grande langue internationale, qui s'impose par son histoire certes, mais aussi par la richesse des productions culturelles et artistiques actuelles de ses locuteurs. Contrairement à ce que certains donnent à penser, le nouveau contexte mondial et le développement des nouvelles technologies de la communication vont contribuer à consolider. L'avenir du français, un véritable espace virtuel, potentiel francophone est déjà en train de se mettre en place, espace qui va permettre aux petites communautés où vivent des francophones d'être en relation avec les centres de la francophonie. La toile qui se tisse sera multilingue et le français est en bonne position pour y trouver une place de choix. Dominé par l'anglais, certes, le nouvel espace virtuel parlera aussi français, et la nouvelle économie du savoir donnera une place au français. Le principal défi auquel sera confronté le Québec de demain est celui de bâtir une société dans laquelle la langue française sera plus qu'une langue fonctionnelle, plus qu'un simple moyen de communication.

Pour que les francophones relèvent de nombreux défis, il faut que la France continue d'être une puissance économique de bon niveau et que le français soit une langue dominante dans les institutions européennes, qu'il continue sans répit son extension en Afrique du Nord et en Afrique noire, qu'il reprenne en même temps de l'ampleur en Amérique, tout notamment au Québec, et qu'il retrouve une certaine influence en Asie. Il faut regarder le monde francophone différemment.

La culture québécoise est de plus en plus reconnue partout à travers le monde et ce, dans les domaines aussi variés que la musique, la littérature, la peinture, la télévision, le théâtre, le desing, la création architecturale et le cirque.

Plusieurs études ont montré que la concurrence entre le français et l'anglais au Québec en général et plus particulièrement à Montréal favorisait le maintien des langues tierces: c'est ainsi que 83 % des enfants italiens de Montréal utilisent l'italien dans les conversations avec leurs parents (Toronto, Painchaud et Poulin, 1983).

Au Québec et dans les régions frontalières de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick, la population francophone, par son importance numérique et sa vitalité, pourra influencer l'attitude des anglophones. Il lui sera cependant beaucoup moins facile de le faire dans les autres régions du Canada.

L'identité québécoise doit reposer sur une réalité socioculturelle unique en Amérique du Nord. Nier l'importance du bilinguisme qui se fait jour, aussi bien au Canada anglais qu'au Canada français revient à tomber dans le même piège (William P. Irvine). Une certaine opinion radicale au Québec affiche un désintéressement total pour ce qui se passe ailleurs au Canada (André Raynaud).

La résistance franco-canadienne à l'assimilation: les communautés francophones à l'âge du postmodernisme: la tendance vers l'élimination finale de la situation bilingue est un trait général et permanent. L'avenir du français à Montréal est en jeu. L'intensification de l'immigration lance au Québec, le défi sans cesse renouvelé d'offrir aux nouveaux arrivants et à leurs enfants la chance de s'approprier pleinement la langue française. Pour se sentir chez eux au Québec, ils devront d'abord se sentir chez eux dans la langue française, l'outil indispensable de l'intégration, de l'accès aux savoirs, au travail, à la culture et à la citoyenneté. En somme, la promotion de la langue française est un défi qui touche toute la société. L'avenir du français ne peut être assuré que si toute la collectivité en saisit l'importance aujourd'hui.

Le Québec voit l'avenir avec confiance à cause de cette situation favorable. Il est évident que le maintien du français dans le monde du travail est capital pour le statut de cette langue au Québec. Il est clair que beaucoup a été fait au Québec pour la francisation des milieux de travail.

La France et ses partenaires de la Francophonie doivent absolument continuer la bataille amorcée en faveur de la diversité culturelle. C'est une évidence. La France doit être au coeur de toutes les actions favorisant la langue française, car elle est le catalyseur de la Francophonie. Le dynamisme de la langue française sur le territoire français est le moteur qui influencera l'usage de la langue française sur tous les continents.

Pourtant, sous le couvert que l'anglais est maintenant devenu la langue internationale par excellence –la langue des affaires, la langue de prestige– on voit la langue anglaise se propager en France à grande vitesse depuis quelques années. Il s'agit d'une tendance dangereuse tant pour les compagnies françaises que québécoises, et «cela nous inquiète» (Clément Duhaime). Les Américains préfèrent généraliser l'usage de la langue anglaise et en tout temps. Mais il est possible de faire autrement. La singularité québécoise, la capacité à penser à la fois en Américain, en Français et en Québécois, ne l'empêche pas d'être partie prenante des Amériques.

La spécificité de l'avenir du français: penser le français dans le conflit géopolitico-linguistique à venir (Jacques Attali).

Le Québec est un militant de l'appartenance à ce grand ensemble qu'est la Francophonie. La réalité conduit à un sentiment réaliste de la fragilité linguistique et culturelle.

Il existe, d'une part, une forte tendance à l'auto-marginalisation et au séparatisme qui se manifestent dans la tentative de sauvegarder sa propre culture et sa propre langue; d'autre part, on observe, de toute évidence, une acceptation quasi-passive des modèles de l'Amérique anglo-saxonne.

On doute du langage quand on n'est plus chez soi (Fernand Dumont). Une ample prise de conscience de la population, une mobilisation des raisons communes. La reconnaissance que le français n'est pas un héritage lourd à porter, mais l'instrument primordial du développement de l'économie, de la culture, de l'enseignement au Québec. L'appartenance de la culture québécoise à la culture française lui impose une tâche de plus en plus rendue urgente (Michel Morin-Claude Bertrand).

Le véritable statut juridique et politique qui a été donné à la langue française, lui donne en même temps un puissant partenaire, l'anglais. Cette dualité va jouer contre elle et renforcer l'inégalité entre les deux langues. Bientôt, elle s'affaiblit. Pourtant, repliée sur elle-même, la langue fait ses forces, elle fait pressentir aux Québécois l'échec du rêve d'un Canada français. Après la charte de la langue française (Loi 101, 1977), dans cette période d'une reconquête politique, économique et culturelle qui révèle le rôle fondamental de la langue française, le Québec se voit confronté aux défis de la mondialisation et de la nouvelle société de l'information, qui posent d'une autre façon, la question centrale des relations entre la langue nationale plurilinguisme.

Au Québec, on parle à la maison: 82,8 % le français, 10,8 % l'anglais, 6,4 % une autre langue, dont l'italien, l'espagnol, l'arabe, le chinois, le grec, le vietnamien, le portugais (Le Québec en un clin d'oeil, Relations internationales).

Les Québécois s'acharnent depuis quatre siècles à défendre leur langue et leur culture dans un contexte difficile. Ils n'y réussit pas si mal (Sylvain Simard).

Les tendances récentes donnent à penser qu'une défrancophonisation de l'île de Montréal est en train de s'opérer. La question clé pour l'avenir du français à Montréal est de savoir si la tendance à la baisse du nombre de résidents de langue maternelle française est un signe avant-coureur de la défrancisation de l'île et de la région. Il est important de souligner que les deux phénomènes ne sont pas nécessairement synonymes. L'immigration a réduit la proportion de francophones à Montréal.

Au Québec, la généralisation de la micro-informatique et des technologies de la communication et de l'information influence la concurrence entre la langue française et la langue anglaise. Elle intensifie la pression de l'anglais sur le français. L'Etat doit, par voie de conséquence, réagir et se doter d'un plan d'action en ce domaine. Nous pouvons remarquer que les similitudes relevées chez les écrivains américains et québécois nous renvoient à une conception de l'américanité et à une prise en considération de l'universalité (Jean Morency).

Un regard critique sur les accomplissements et les insuffisances de la recherche scientifique sur la francophonie canadienne: les chiffres et les analyses de recensement de 1996 ne font que confirmer ce qu'avance Castonguay, à savoir que les minorités francophones hors du Québec sont en déclin et donc en danger, mais il soulève aussi le problème épineux de la ville de Montréal, et tire une sonnette d'alarme: la population d'expression française de cette ville risque de passer sous les 50 pour cent de la population totale de par le faible taux de francisation des immigrants (un sur trois) (Jürgen Erfurt).

L'impact des politiques linguistiques sur l'économie québécoise mériterait d'être étudié davantage. La langue (et son étude en société) fait désormais figure d'élément incontournable dans les sciences sociales canadiennes.

Pour ce qui est de l'avenir du français dans les entreprises du Québec, les Commentaires de Jacques Maurais semblent pertinents: «que sera l'avenir du français comme langue du travail si les négociations actuelles devaient aboutir à un traité canado-américain de libre-échange (Maurais 1987)?»

Quelle que soit leur langue d'origine, les cadres supérieurs doivent maintenant être bilingues. Il semble que les tendances actuelles à la convergence réciproque pourraient favoriser la qualité des échanges interculturels, voire neutraliser l'antagonisme latent entre les deux communautés linguistiques du Québec.

Le français au Québec un présent garant de l'avenir. Le fait français est plus que jamais réalité au Québec. Le français doit également être le reflet de sociétés modernes, dynamiques, bien engagées dans le virage technologique du XXI^e siècle si l'on veut qu'il reprenne le pouvoir d'attraction qu'il exerçait encore au début de ce siècle.

La préservation d'une langue ou d'une culture peut être considérée comme un bien public. L'enjeu en est la survie culturelle et les moyens afin d'atteindre cet objectif.

Vers la conquête de nouveaux marchés: le levier francophone

En marge des volets techniques de la coopération franco-québécoise, les éléments informels ne doivent pas être négligés. Américains francophones tout autant que descendants des Français de la Belle Province, les Québécois disposent d'un marché intérieur. Le Québec dispose, en outre de centres d'expertise et de transferts technologiques très performants.

Favoriser l'intégration des immigrants et plus particulièrement des enfants via le livre et le plaisir de lire: c'est l'initiative citoyenne mise en place par les responsables de la bibliothèque de Montréal. Une expérience pleine de promesses... avec la langue et la culture françaises, une relation de plaisir. La francisation des immigrantes peut passer par d'autres voies: les mères (Françoise Ligier, Québec).

Au Québec le français est, face à la domination de l'anglais, le lieu où se cherche une identité culturelle.

Au Québec la bataille continue pour la sauvegarde du français (depuis la «loi 101» de 1977). La notion de littérature québécoise s'est imposée, grâce aux campagnes des

revues Liberté et Parti-Pris. Une littérature de fièvre et d'engagement semble s'être faite ces années dernières à Montréal plus qu'à Paris, au risque, peut-être, d'un double repli, sur «l'identité québécoise» et sur les fétiches théoriques et idéologiques.

La singularité de la littérature québécoise tient, pour une bonne part, aux enjeux, politique et esthétique, qu'elle représente. L'écrivain québécois doit en effet se battre, en permanence, pour que le français demeure dans son pays la langue de l'Etat et de la culture, et cette situation d'assiégé n'est pas sans avoir de profondes répercussions sur l'écriture. Écrire en français, au Québec, dans un contexte nord-américain, parfois oppressant, c'est donc, à la fois, s'emparer d'une langue opposée –autant à l'anglais qu'au français idéal– et prendre possession d'une terre identifiée au pays réel de cette langue. «Nous avons besoin de plus que d'une langue maternelle pour nous épanouir, affirme Gaston Miron dans *l'Homme rapaillé*, nous avons besoin d'une langue qui soit aussi natale».

Un portefeuille linguistique d'avenir

Dans la perspective de l'intégration des Amériques, la langue française entre en interaction avec les langues anglaise, espagnole et portugaise. La population active de la région métropolitaine de Montréal affiche le portefeuille linguistique le plus diversifié, si on la compare à celle de Toronto ou de Vancouver. Cette population connaît le français à 93 %, l'anglais à 70 % et les deux langues à 63 %. Une personne sur 20 connaît l'espagnol et une sur 25 peut soutenir une conversation dans ces trois langues. Enfin, une personne sur cent connaît le portugais. Le Québec se positionne donc avantageusement sur la carte des Amériques sur le plan des interactions linguistiques d'avenir (Louise Sylvain).

Les chiffres récents tendent à montrer qu'un timide mouvement vers le français est déjà engagé —même si 55 % des immigrants ne parlaient pas le français à leur arrivée au Québec en 2000 (François Brousseau; Québec 2002). Le français piétine sur les lieux de travail. L'affichage français recule. Il faut promouvoir la qualité de la langue. Selon Claude Hagège, en effet la langue française reste bien placée au niveau international. Mais la force d'une langue est étroitement liée à l'histoire économique et politique de son pays. Le français est une affaire éminemment politique.

La langue française au Québec, un projet à reprendre dont parlait Fernand Dumont, un projet qu'il voyait en lien avec le legs historique? Quatre cents ans d'histoire sont là pour l'appuyer.

La question clé pour l'avenir du français à Montréal est de savoir si la tendance à la baisse du nombre de résidents de langue maternelle française est un signe avant-coureur de la défrancisation de l'île et de la région.

D'après Victor Piché, le bilan démolinguistique, compte tenu des objectifs de la politique québécoise en matière de langue, est très positif. Les indicateurs de la langue publique nous permettent de conclure qu'au Québec et à Montréal, c'est en français que ça se passe.

Dans la cohabitation culturelle l'identité doit être valorisée dans sa dimension relationnelle et non pas comme un refuge. Cette problématique risque de se transformer en bombe à retardement (*L'autre mondialisation*, Dominique Wolton).

Au Québec une surdétermination linguistique fait bien souvent des écrivains des militants de la langue française. La situation linguistique demeure toujours fragile. Cette langue constitue l'objet de toutes les attentions. La quête de l'identité a longtemps coïncidé avec la question linguistique.

Le dialogue des cultures: lier la culture à l'identité, d'une part, et réaffirmer, d'autre part, que ces deux valeurs sont aussi importantes pour l'avenir des peuples. La diversité culturelle vécue et acceptée par tous permet le rééquilibrage essentiel que souhaite Lucien Bouchard (premier ministre du Québec) entre richesse économique, culturelle et identitaire.

La mondialisation menace évidemment les minorités francophones de l'Amérique du Nord.

La France est bien sûr toujours présente au Canada français et encore davantage aux DOM-TOM, mais les caractéristiques locales acquises par osmose avec le géant américain sont de plus en plus nombreuses et évidentes.

Les recensements indiquent la perte de vitesse du français vis-à-vis de l'anglais (Ghislain Clermont, Université de Moncton).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRAT, J. (1977). *Géopolitique de la francophonie*, Paris, P.U.F.
 Conseil de la langue française (2000). *Le Français au Québec*, Montréal, FIDES.
Dialogues et Cultures (2002), 47, Paris, FIPF.
Francophonies d'Amérique (2002), 14.
 LACROIX, J.-M. (dir.) (1994). *Canada et Canadiens*, Bordeaux, Presses Universitaires.
 Le Nationalisme et la mondialisation (1977), *Revue internationale d'études canadiennes*.
 MITTERAND, H. (1977). *La Littérature française du XX^e siècle*, Paris, Nathan université.
 PLOURDE, M. (dir.). *Le Français au Québec*, Canada, Conseil de la langue française.
 PONT-HUMBERT, C. Littérature du Québec, Paris, Nathan.
Présence francophone (1988), 33, Canada.
Revue canadienne de linguistique appliquée (1998), vol. I, 1-2.
 RODONNET, J.-C. (1996). *Le Canada*, Paris, P.U.F.
 TÉTU DE LABSADE, F. (1989). *Le Québec*, Paris, Boréal/Seuil.
 VUILLEMIN, A. *Les Banques de données littéraires*, Limoges, PULIM.

À PROPOS DE QUELQUES FACTEURS D'EXPANSION LINGUISTIQUE: LA LANGUE FRANÇAISE AU XXI^e SIÈCLE

André Bénit

Universidad Autónoma de Madrid

Le phénomène de l'expansion linguistique que Klinkenberg définit comme «le processus par lequel une variété de langue est amenée à élargir le champ de ses fonctions sociales» est plus complexe qu'il n'y paraît à première vue. Car, outre son caractère géographique –quand des langues telles que le français ou l'espagnol débordent de leur habitat originel pour s'implanter dans des contrées plus ou moins lointaines–, l'expansion linguistique comporte une dimension plus sociologique: sans que ses frontières «naturelles» en soient affectées, une langue peut se propager à l'intérieur d'une société, tel le français dans l'Hexagone ou en Belgique romane (au préjudice des dialectes ou langues endogènes), ou, en Espagne, les langues régionales aux dépens du castillan. Quoi qu'il en soit, excepté dans le cas exceptionnel d'une colonisation de terres vierges, «l'expansion se fait toujours au détriment d'une autre variété, et produit donc des relations diglossiques. Il y a ainsi un véritable marché des langues, que la mondialisation de la culture rend plus instable que jamais» (Klinkenberg, 1999: 62).

Les facteurs de l'expansion et de la domination linguistique sont divers quoique souvent connexes. Et aucun d'entre eux, si prépondérant paraît-il, n'est à lui seul décisif.

Le rôle des facteurs proprement linguistiques, sans être inexistant, est des plus restreint: sans doute le fait que l'anglais soit un idiome germanique mâtiné de traits romans favorise son acquisition par de nombreux Européens, mais il va de soi que son ample diffusion ne peut être expliquée par une quelconque valeur qui lui serait intrinsèque; l'expansion d'une langue se fait en effet «soit à travers les usagers de la variété (émigration, colonisation, tourisme, occupation militaire...), soit à travers les produits de la société que cette variété véhicule, administration, biens de consommation, connaissances, technique, culture» (Klinkenberg, 2001: 84-85).

C'est dire qu'un des principaux facteurs d'expansion linguistique semble bien, de nos jours, être d'ordre économique. Certes, cette donnée a joué de tout temps: c'est elle qui fut partiellement à l'origine de l'expansion du grec dans le bassin méditerranéen (Klinkenberg, 2001: 85); mais qui oserait douter que, dans notre monde multinationalisé, tertiairisé, câblé et informatisé, les pratiques linguistiques ne soient fondamentalement conditionnées par les pratiques économiques? Ainsi l'écrasante domination des USA sur ce terrain motive-t-elle en majeure partie l'hégémonie de l'anglo-américain, devenu la langue véhiculaire des affaires par excellence. Toutefois, il est intéressant de constater que ce facteur, pour important qu'il soit, est loin de régir de façon absolue le destin des langues. Témoin l'énorme écart entre le développement des tigres asiatiques et le rayonnement de leurs langues ou, plus près de nous, la non-connaissance de l'allemand par de nombreux dirigeants des pays européens occidentaux dont le géant d'outre-Rhin est pourtant le premier partenaire commercial.

Un troisième facteur de l'expansion des langues, aussi ancien –c'est lui qui a motivé la diffusion du latin dans une bonne partie de l'Europe– et essentiel que le précédent –mais auquel il n'est pas forcément lié¹– est celui de la politique internationale. Depuis la Seconde Guerre –et les événements récents le confirment–, la souveraineté politique des États-Unis explique elle aussi l'extraordinaire propagation de l'anglo-américain. Mais, afin de démontrer que ce facteur ne joue pas à lui seul un rôle prépondérant, Klinkenberg rappelle que la langue du conquérant peut parfois se révéler moins légitime que celle(s) qu'elle rencontre; c'est ainsi qu'à l'époque des migrations germaniques, en plusieurs endroits, les Francs –socialement dominants– adoptèrent le latin des vaincus.

Et de se demander si la conjonction de ces deux facteurs structurels peut, quant à elle, se révéler déterminante. Car, si tel est le cas, le risque est énorme de voir le fossé existant entre l'anglais et les autres langues s'élargir considérablement, voire dangereusement: «du marché et de la monnaie uniques, on passe aisément à la langue et à la pensée uniques...» (Klinkenberg, 2001: 88).

D'autres facteurs peuvent opérer de façon nullement négligeable dans la diffusion des langues et dans le phénomène de la domination linguistique: des facteurs que les organes de la Francophonie –et en particulier les États francophones du «premier monde»–, puisque c'est essentiellement la langue française qui nous retient ici, se doivent de prendre plus en compte.

Il s'agit d'une part de la politique intérieure des États et de l'institutionnalisation de leurs langues, car la normalisation d'une langue et les diverses institutions qui la véhiculent en favorisent la diffusion aux quatre coins de la planète; pour notre langue, telle est une des raisons d'être des Instituts, Alliances et Lycées français (Klinkenberg, 1999: 63).

Il s'agit d'autre part d'«un vaste complexe de facteurs relationnels et psychologiques» (Klinkenberg, 2001: 95) au premier rang desquels se situe la représentation que l'on se construit de la langue en expansion, mais aussi de ses

¹«C'est sans nul doute ce facteur –de politique internationale–, et non l'économique, qui est à l'origine du renouveau de l'intérêt pour l'allemand en Europe centrale» (Klinkenberg, 2001: 87).

concurrentes. Pour qu'une langue rayonne –et les «élites» francophones devraient s'en souvenir–, il faut que les locuteurs qui l'ont reçue en héritage aient des raisons de croire en elle, qu'ils lui attribuent du prestige et l'investissent symboliquement de certains projets, en un mot, qu'ils en fassent «une promesse d'avenir» (Klinkenberg, 2001: 90); or, une telle implication dépend de la perception qu'ils ont de leur langue et de la/des culture(s) qu'elle véhicule: nul ne se mobilise pour une langue promise à un piètre avenir, fût-elle la sienne.

A cet égard, Klinkenberg nous met en garde contre les discours fantasmatiques, optimistes ou pessimistes, sur la langue –lesquels fleurissent particulièrement dans les situations de concurrence– et notamment sur ceux qui concernent le français. Si, il y a trois siècles, ce dernier était allègrement défini comme «universel», aujourd'hui, il est décrété «en crise», «et sa défense dans le monde se fait volontiers au nom d'un nouvel humanisme dont le souci majeur serait de sauvegarder les spécificités de chaque culture» (Klinkenberg, 2001: 90).

Sur le plan externe, la crise a la forme de «l'angloglossie», laquelle va de pair avec le recul constant et concomitant du français.

Sur le plan interne, la crise est plus ancienne, puisque le discours sur la soi-disant détérioration de la langue française résonne depuis près d'un siècle², un discours fâcheux car «il renvoie en définitive à l'image d'un corps social dégradé, corps auquel il est peu flatteur d'appartenir» (Klinkenberg, 2001: 93).

Un autre phénomène propice à l'apparition de tels discours et, donc, aux effets dévastateurs pour l'identité collective est celui de l'insécurité linguistique. La perception négative que les locuteurs ont de leurs capacités linguistiques et davantage encore de celles de leurs concitoyens ne peut que hâter la décadence d'un idiome, quelles qu'en fussent ses vertus, réelles ou imaginaires: une langue dont les locuteurs vivent en état de malaise est-elle à même de résister à la concurrence? En effet, des usagers linguistiquement peu sûrs d'eux-mêmes et de leurs proches et se sentant en perpétuel danger de pécher contre leur langue, ont tôt fait de penser que celle-ci manque de plasticité et partant qu'elle ne peut traduire adéquatement la modernité:

Plus résistant au métissage que l'anglais, moins curieux de greffes que ces corps neufs que sont l'américain ou, malgré tout, le russe, le français a tendance aujourd'hui à se complaire dans son authenticité intraduisible. Un temple en somme, dont certaines institutions et organes de presse [...] s'emploient à assurer la fermeture. (Kristeva, 2000: 71)

«L'idée que l'on se fait de la souplesse d'une langue et du caractère peu coercitif de sa norme évaluative peut ainsi jouer en sa faveur sur le marché des langues» (Klinkenberg, 1999: 64). Indéniablement, ce type de représentation contribue au succès de l'anglais –une langue réputée facile à apprendre !–, et ce au détriment notamment du français, une des langues les plus normées et institutionnalisées qui soient³.

²Klinkenberg signale l'existence de deux ouvrages parus à vingt ans d'intervalle et s'intitulant tous les deux *La crise du français*: le premier (1909) est de Lanson, le deuxième (1930) de Bally.

³A ce propos, écoutons l'avis autorisé de Wilmet: «Décrire, prescrire... Décrire et prescrire? Décrire ou prescrire?! Une certaine tradition française (celle de la "haute" couture et de la "grande" cuisine) a malencontreusement choisi la seconde branche de l'alternative. N'importe quel idiome appartient

Une enquête menée il y a une bonne décennie auprès de huit cents francophones de Belgique révèle que, si une majorité tient le français pour «une langue de culture, raffinée, riche, harmonieuse», par contre, «les groupes sociaux culturellement favorisés (diplômés du supérieur, enseignants, titulaires de profession libérale, cadres) ont intériorisé, plus que les autres, l'idée d'un déclin relatif du français, [...] tant à propos du rôle du français dans le monde qu'à propos de l'état de la langue elle-même»; de plus, pour ce qui est des domaines scientifique et technologique, ces groupes culturellement dominants «expriment un manque de confiance tant dans les qualités propres du français que dans son extension comme langue internationale» (Garsou, 1991: 34).

De telles représentations ont de quoi inquiéter puisque ce sont «les détenteurs du capital culturel légitimateur (et particulièrement les enseignants) qui sont les plus atteints par un doute qu'ils ne manquent pas de diffuser» (Garsou, 1991: 34). On le voit, «certaines représentations que l'utilisateur se fait de sa langue constituent des hypothèques plus que des atouts»: «De ces représentations, où le français est associé à des valeurs de type esthétique, voire éthique, à l'idée qu'il ne peut correctement remplir certaines fonctions, par exemple dans le monde des sciences et des techniques, il n'y a qu'un pas. Or c'est précisément chez les décideurs que cette conception pessimiste prévaut» (Klinkenberg, 2001: 91-92). Inutile de dire sur quelle langue porte le choix de ces «fiseurs d'opinion» que Garsou nomme «les clercs» et qu'elle accuse de «démission».

La complexité du phénomène de la domination linguistique recommande donc d'une part, de travailler sur les pratiques et les usages (p. ex., assurer une maîtrise ciblée de la langue⁴) mais aussi sur les attitudes et les représentations⁵, telle l'idée –en partie une pure représentation– selon laquelle que le français serait peu adapté au monde moderne:

pourtant aux individus qui s'en servent, non à une oligarchie d'autoproclamés "arbitres des élégances" qui les brime./ La politique linguistique du bâton entraîne deux conséquences funestes./ D'une part, les francophones natifs, éternellement surveillés, [...] risquent de perdre leur spontanéité créatrice. D'autre part, les nouveaux francophones et les étrangers voient multiplier comme à plaisir sous leurs pieds les écueils et les chausse-trapes./ Le jour où le français se repliera définitivement sur des structures figées, renoncera aux innovations lexicales, morphologiques, syntaxiques..., il ne sera plus loin d'une langue morte./ Des remèdes? Repenser l'enseignement à l'école (moins de grammaire prescriptive, et moins tôt, plus de linguistique descriptive, et plus tard), basculer la dictée de son piédestal (de pair avec les pernicieux concours qui, assimilant abusivement la chair et le vêtement, contribuent à l'y maintenir en cultivant l'aberration et en traquant le digraphisme). Écouter la voix "clamans in deserto" des linguistes les plus autorisés, anciens et modernes» (Wilmet, 2000: 60-61).

⁴«[...] une formation efficace à la langue passe moins par une redéfinition des règles internes et de leur progressivité que par une observation des comportements généraux et des contraintes sociales qui pèsent sur eux. [...] "Qu'est-ce que savoir une langue"? Et une des réponses était: c'est connaître et appliquer, outre les règles internes de cette langue, ses règles pragmatiques et rhétoriques, réputées externes, et appliquer les règles qui président à la mobilisation des variétés linguistiques, ces règles [...] guère enseignées, et à peine connues./ Prendre au sérieux l'objectif d'offrir au citoyen l'empire sur sa langue postule ainsi que l'on redéfinisse cette maîtrise. Car en parler en termes absolus est une duperie. On ne peut jamais envisager qu'une maîtrise ciblée». (Klinkenberg, 2001: 128)

⁵A ce propos, Cerquiglini *et al.* (2000: 399-400) rappellent combien le travail de promotion positive (portant sur les structures de langue française et sur ses conditions d'emploi ainsi que sur l'image de la langue) réalisée au Québec a renforcé la conscience de soi et donc la bonne santé linguistique.

Il nous incombe de faire à ce propos la part du mythe et de la réalité. De la réalité pour la corriger, par des investissements dans le génie linguistique comme par une meilleure formation de nos experts à la rédaction technique. Du mythe, pour le combattre par un travail de sensibilisation et d'information en profondeur. Ce travail sur les représentations est d'autant plus urgent que c'est la couche sociale qui dispose des moyens les plus riches pour élaborer une vision de la langue et pour la faire partager qui est la plus sceptique sur les capacités du français à exprimer la modernité (Klinkenberg, 2001: 96);

d'autre part, d'être conscient qu'en matière de domination ou de crise linguistique, comme en politique et en économie, rien n'est irréversible.

C'est dire qu'en se présentant comme dominant ou dominé, le français a tout à perdre: «Ni dominante ni dominée, la langue française doit se penser comme égale; c'est-à-dire penser l'autre comme égal, dans la clarté et la fermeté. Le français doit donc être une langue du concert européen» (Klinkenberg, 2001: 97); comme l'écrit Lourenço: plus que d'une langue, c'est d'une culture que l'Europe a besoin, d'«une conscience commune de son histoire et de son héritage à la fois divers et complémentaire» (cité par Klinkenberg, 2001: 97).

Dans son analyse du discours sur la «crise [interne] du français» –«très largement surévaluée, voire fantasmée» (Klinkenberg, 2001: 82)– et des facteurs qui, au cours des dernières décennies, ont pu activer le sentiment de malaise –«Question importante, si l'on veut se donner les moyens d'agir sur les représentations qui créent ou défont l'assurance linguistique du citoyen» (Klinkenberg, 2001: 111)–, Klinkenberg, pour qui la langue française, plutôt en bonne santé –et il n'est pas le seul à le penser⁶–, connaît moins une crise de croissance que de conscience ou de confiance, considère que certains phénomènes ont pu, de façon particulière, aiguïser l'anxiété des francophones: à côté du recul de leur langue sur le marché linguistique mondial, les francophones, et tout spécialement ceux de l'Hexagone et des pays limitrophes, ont assisté à l'essor de l'idée de *francophonie*, laquelle, tout en leur révélant l'hétérogénéité de leur culture mais surtout la pluralité de leur langue, a détruit, chez beaucoup, l'illusion bienfaisante et sécurisante de posséder un idiome unifié et stable. Un idiome universel, soit !, mais cette universalité n'est plus celle qui lui vient du rayonnement de la France mais du fait qu'il est parlé sur les cinq continents par plus de cent millions d'êtres humains: «Prendre la francophonie au sérieux –c'est-à-dire reconnaître que le français est la pleine propriété de tous les hommes et de toutes les femmes qui l'ont reçu, librement choisi ou à qui il s'est imposé–, c'est admettre ou découvrir que le français est pluriel.» (Cerquiglini *et al.*, 2000: 397-398). Et pluriel, il l'est dans ses formes mais davantage encore par la disparité des réalités qu'il a le devoir de refléter, celles d'une communauté bigarrée, offrant un large éventail de visages, sereins ou crispés.

A l'évidence, toute politique consciencieuse de la langue française se doit de tenir compte de ces éléments. Aussi, plutôt qu'une politique globale du français, ce sont *des* politiques qu'il s'agit d'encourager, et ce afin de répondre aux préoccupations très

⁶«Une crise? Une crise? La langue française n'est pas en crise. Elle se porte bien. Elle évolue. Elle s'enrichit. C'est bien pire qu'une crise: la langue française est victime d'une trahison. Et de cette trahison, nous sommes tous plus ou moins coupables» (Noguez, 2000: 39).

divergentes des francophones de ci ou de là à l'égard de leur langue et de promouvoir les intérêts, parfois très spécifiques, qui les font se rallier à l'idée de *francophonie*.

«La francophonie, pour quoi faire? Ou, plus précisément et pratiquement: nous, Francophones, que pouvons-nous faire ensemble que nous faisons mieux ensemble? [...], que nous ne pouvons pas faire seuls, ou avec d'autres que des Francophones?» (Klinkenberg, 2001: 77), telle est assurément une des questions-clés à (se) poser.

Dans «@ comme @ demain», Cerquiglini, Klinkenberg et Corbeil insistent sur le fait que l'avenir du français sera ce que la francophonie internationale décidera d'en faire, cette francophonie dont le premier objectif doit être de garantir «la diversité dans un monde menacé de laminage culturel» (Klinkenberg, 2001: 158). Il va de soi que d'autres idiomes peuvent prétendre participer à une telle croisade; c'est dire que «le français n'est pas seul. Au point qu'il faut peut-être rêver à un carrefour des États "ne voulant pas avoir que l'anglais en partage"» (Klinkenberg, 2001: 80).

Ainsi, si la langue française mérite d'être choyée, c'est qu'elle présente deux caractéristiques fondamentales: d'une part, «elle permet l'expression de la modernité» («les fusées Ariane décollent bien de Kourou en décomptant "5, 4, 3, 2, 1, allumage"» (Wilmet, 1992: 22)); d'autre part, «assez forte pour être fédératrice et assez faible pour ne pas être universellement dominatrice— elle occupe une position tactique qui lui permet de mener le combat contre la massification et l'uniformisation du monde» (Klinkenberg, 2001: 157-158). Endosser une telle mission exige toutefois de mettre en marche des politiques linguistiques non centralistes, qui battent en brèche la conception hypostasiant de la langue française autant que le mythe d'une francophonie unitaire, et d'offrir aux autres ce que l'on reproche aux «impérialistes» (anglo-saxons) de nous refuser: «Par exemple en admettant que, dans les pays francophones, d'autres langues se parlent qui méritent aussi de vivre pour exprimer la vie? Par exemple en s'ouvrant aux autres langues? Défendre sa langue en en protégeant d'autres... [...] la chose est moins paradoxale qu'il n'y paraît d'abord» (Klinkenberg, 2001: 158).

La fermeté dans la promotion et la défense de sa langue, la détermination quant aux droits à la parler et à en faire respecter le statut —dans les forums internationaux—, le développement d'une politique d'accueil et de formation à celle-ci, toutes ces mesures ne sont en effet pas incompatibles avec une franche ouverture aux autres langues. Telle est d'ailleurs la ligne de conduite qui devrait être celle des responsables francophones au sein des organisations mondiales, et selon Klinkenberg, c'est tout spécialement dans le cadre de l'Europe, «un des terrains où se joue l'avenir du français», qu'il convient de mettre au point «des stratégies de plurilinguisme [...] diversifiées quant aux terrains qu'elles investissent [l'école, mais aussi les médias et l'entreprise], quant aux méthodes qu'elles privilégient [en réponse à la variété des besoins], et quant aux langues qu'elles mobilisent» (Klinkenberg, 2001: 162-164).

Certes, les raisons de développer de telles stratégies abondent —parmi lesquelles la promotion des citoyens, francophones ou non, qui passe par la maîtrise de plusieurs langues—, mais il en est une plus propre aux pays francophones: le français est avec toutes les autres langues du monde dans une relation de complémentarité: toutes sont dans la même situation que lui face à l'anglais. Toutes [...] sont confrontées au même défi: rester vivantes pour pouvoir dire le XXI^e siècle. Or, sur un très grand nombre de

dossiers, le français ne pourra être efficace en luttant seul. [...] il doit conclure des accords, travailler en synergie (Klinkenberg, 2001: 161);

ceci implique la création d'amples aires de plurilinguisme mais aussi un dialogue permanent avec les langues voisines, partenaires et soeurs; le constater, c'est donner une première réponse à la question fondamentale –parce que fondatrice de la francophonie et révélatrice de sa mission– de savoir s'il faut légitimer et promouvoir la diversité ou, au contraire, mettre les particularismes sous le boisseau; mais traiter sérieusement cette question de l'unité ou de la diversité «exige que l'on envisage avec le même sérieux ses corollaires: si le français est pluriel, quelle place donner à ses variétés locales dans les politiques linguistiques? quelle place ménager aux langues les moins répandues?». (Klinkenberg, 2001: 171)

Nul ne doute que l'objectif prioritaire des politiques linguistiques doit être celui d'une nécessaire normalisation: la langue est «un bien collectif, propre à assurer la cohésion de la collectivité», mais «son unité est aujourd'hui parfaitement compatible avec la préservation de la diversité» (Klinkenberg, 2001: 179). Précisons encore que l'apprentissage des «langues de synergie» –«celles qui comme le français peuvent jouer un rôle fédérateur, possèdent des titres à l'internationalisme, et, de ce fait, peuvent être vécues comme alternatives à l'anglais» (Klinkenberg, 2001: 170)– «devra dorénavant aller de pair avec la mise en évidence de leur variabilité interne, qui relayerait –vaccin contre la perspective essentialiste– la mise en évidence de la variabilité du français et l'enseignement de ses règles pragmatiques» (Klinkenberg, 2001: 180). Pour Didier Robillard, le secteur éducatif en général, et celui de la didactique des langues en particulier peuvent être le lieu où se forment de nouvelles attitudes plus souples face aux (variétés de) langues, et accueillantes, en particulier, aux contacts, au bilinguisme, à la variation, etc.

Bien entendu, il faut dégager les conséquences d'une telle démarche. Elle est susceptible de renforcer le tissu sociolinguistique, démoulinguistique, du français en général, et donc du français standard, en confortant l'enracinement social du français (et pas seulement dans les élites, et pas seulement dans les milieux institutionnels, effet probable des actions actuelles de la francophonie institutionnelle), dans des couches sociales plus larges que ce que l'on observe actuellement.

La répercussion envisageable en serait une évolution du système du français, qui ressemblerait sans doute un peu moins au français standard actuel, et un peu plus à celui d'une partie non négligeable de ses locuteurs réels (bien entendu le rôle des linguistes serait de veiller à ce que les structures nécessaires aux fonctions dévolues à une langue standard du XXI^e siècle soient préservées) (Robillard, 2000: 91).

Précisément, au seuil du XXI^e siècle, il apparaît utile de s'interroger sur les conditions qui permettront au français, et cela vaut pour d'autres langues, de survivre aux prochaines décennies autrement que comme un idiome régional.

Nous l'avons vu, il est fondamental que l'image que beaucoup de francophones se font de leur langue se modifie en profondeur. Cela exige aussi que ceux qui se préoccupent de l'avenir de cette langue et qui en tiennent les rênes la fassent entrer dans la sphère de la modernité technique et culturelle, et permettent aux peuples qui la font vivre d'aborder positivement les temps à venir. En effet, «l'histoire nous apprend que ce

qui va de soi pour les organismes vivants vaut aussi pour les langues: que l'adaptabilité est la condition de la survie» (Klinkenberg, 2001: 130). Aussi est-il indispensable que les communautés qui prétendent avoir *voix* au chapitre universel soient capables de négocier le virage technologique, économique et culturel dans lequel l'humanité est engagée et où la langue est un élément déterminant: «elle constitue en effet une des composantes principales des biens qui sont produits et consommés par la nouvelle civilisation: il est impossible d'acheter un ordinateur ou un logiciel sans acheter la langue qui va avec» (Klinkenberg, 2001: 131). C'est dire que les langues qui n'auront pas été informatisées et n'auront pas su s'insérer dans le circuit de l'information ne pourront plus desservir adéquatement leurs locuteurs: «elles perdront petit à petit de leur utilité et de leur prestige auprès d'eux et leur pouvoir d'attraction sur le plan international diminuera» (Corbeil, 2000: 129); bref, elles seront vouées à jouer les seconds rôles, voire à disparaître.

Le défi est clair: «pour bloquer le glissement des francophones vers l'informatique en anglais et pour consolider le marché en langue française» (Corbeil, 2000: 131), il convient de fournir à ces locuteurs des produits de première qualité et couvrant l'éventail de leurs besoins. Parmi les atouts dont le français dispose afin de relever ce défi «urgent et vital», Corbeil note que, «tout comme l'anglais ou l'espagnol, [il] est une langue de grande diffusion qui donne accès à un marché composé de millions de consommateurs potentiels de produits informatiques», un marché en pleine expansion dans les pays francophones industrialisés et qui le sera davantage lorsque les conditions permettront à l'informatique de pénétrer dans les pays francophones «en émergence ou en développement» (Corbeil, 2000: 129).

Faire du français une langue moderne exige, selon nos auteurs, de développer une triple action: adapter les ressources de la langue aux situations nouvelles, essentiellement en menant une activité de normalisation et de production terminologique; organiser de nouvelles formations, notamment à l'écrit technique; développer les technologies de l'information elles-mêmes⁷; car «la révolution informatique est bien une révolution linguistique» (Klinkenberg, 2001: 137).

L'enjeu est de taille:

[II] consiste à susciter la confiance en une langue qui doit encore nous servir, et nous servir à tout. Pas seulement à dire la recette de la sauce béarnaise et à chanter la haute couture, pas seulement à faire des chansons ou des calembours, pas seulement à décrire les sentiments intimes ou les paysages familiers: nous voulons que le français puisse aussi exprimer et rendre possible l'innovation, et qu'il permette à chaque francophone de conquérir ou de garantir sa dignité, économique et sociale autant que culturelle. (Cerquiglini *et al.*, 2000: 402)

⁷«Ces outils sont, de manière générale, toutes les techniques de traitement automatique du verbe. Non seulement celles qui sont directement liées à l'écriture –comme la reconnaissance optique de cette écriture, la correction orthographique, syntaxique ou stylistique, l'aide à la rédaction de textes commerciaux, publicitaires, techniques ou administratifs, l'extraction de données thématiques, la gestion en ligne de l'information, la transmission du courrier électronique, la gestion d'idées, la traduction assistée par ordinateur– mais aussi la reconnaissance de la parole, l'interrogation orale de bases de données, la visioconférence, la messagerie vocale, le télépaiement, l'aide au diagnostic et à la décision, la transcription de la voix, etc.» (Cerquiglini *et al.*, 2000: 401).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CERQUIGLINI, B., KLINKENBERG, J.-M. et CORBEIL, J.-Cl. (2000). «@ comme @ demain», in Bernard Bernard, Jean-Claude Corbeil, Jean-Marie Klinkenberg et Benoît Peeters (éds.): *“Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, pp. 393-402.
- CORBEIL, J.-Cl. (2000). «I comme Informatique, industries de la langue et Internet», in Bernard Cerquiglini *et al.* (éds.): *“Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, pp. 125-137.
- GARSOU, M. (1991). *L'image de la langue française. Enquête auprès des Wallons et des Bruxellois*, *Français & Société*, 1, Communauté française de Belgique.
- KLINKENBERG, J.-M. (1999). *Des langues romanes. Introduction aux études de linguistique romane*, Paris-Bruxelles, Duculot.
- KLINKENBERG, J.-M. (2001). *La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française*, P. U. F..
- KRISTEVA, J. (2000). «E comme Écrire en français», in Cerquiglini Bernard *et al.* (éd.): *“Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, pp. 63-73.
- LOURENÇO, E. (1993). «Un rêve à plusieurs », *Le Monde des débats*, juillet-août, pp. 25-26.
- NOGUEZ, D. (2000). «C comme une Crise du français?», in Cerquiglini Bernard *et al.* (éd.): *“Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, pp. 39-48.
- ROBILLARD, D. de (2000). «F comme la guerre des Francophonies n'aura pas lieu», in Cerquiglini Bernard *et al.* (éd.): *“Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, pp. 75-92.
- WILMET, M. (1992). «Une certaine idée du français», *Le français en débat*, *Français & Société*, 4, Communauté française de Belgique, pp. 7-23.
- WILMET, M. (2000). «D comme Décrire ou prescrire», in Cerquiglini Bernard *et al.* (éd.): *“Tu parles !? Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, pp. 51-61.

LE WALLON: LANGUE MORIBONDE OU VIVIER DE CRÉATIVITÉ?

Nathalie Bléser Potelle
Universidad de Granada

Alors que je me disposais à entamer la rédaction de ce nouvel article consacré à la langue de mes pères, je sentis l'appel d'une voix étrangement jeune qui semblait vouloir m'en souffler les premiers mots à l'oreille. Une main invisible me tirait gentiment la manche, m'obligeant à observer un des murs de mon bureau punaisé de photos de famille et de cadeaux enfantins sous forme de dessins. Parmi ces derniers, l'un d'eux semblait briller d'une lueur particulière: un tracé rapide au stylo-bille me représentant moi, «Natali», et signé –en français et en arabe– «Jihinne Mahine». Je revis alors le joli minois de l'auteur de ce dessin égayant mon lieu de travail: il était tout éclairé du sourire éclatant d'une petite fille aux grands yeux noirs soulignés de longs cils méditerranéens. Après m'avoir conquise par ce sourire, Jihinne m'avait fascinée, tout comme son grand frère, par son parler. À la table du restaurant de mon village grenadin, où nous avons mangé ensemble, les conversations entre eux et leur père fusaient, trilingues, en français, en arabe... et en wallon. C'était la première fois que je voyais des enfants utiliser la «langue du passé» pour former, plutôt que mes tristes exclamations éparées à l'état vestigiel, des phrases entières, spontanées et naturelles ! Interloquée, je restai en arrêt, bouche bée, soupçonnant déjà ma boisson dont j'étais sûre que les émanations houblonnées m'avaient joué un tour: je me croyais subitement confrontée à des éprouvettes vivantes échappées d'un laboratoire linguistique ou à des *cyborgs* nés du meilleur scénario de science-fiction du type «I.A., intelligence artificielle». Mais ces enfants en qui j'avais vu des répliques du jeune Haley Joel Osment sont tout sauf des machines aux vellétés humaines. Ce sont de jeunes êtres en chair et en os qui vibrent en wallon et sont venus de leur résidence marocaine pour me dire qu'il n'est peut-être pas complètement utopique d'espérer encore une place pour la langue du terroir dans notre grand «village global». En convaincre un auditoire international est en tout cas le défi particulier que j'ai décidé de relever en présentant certains événements touchant au parler de mes racines dans le cadre de ce congrès consacré aux «défis actuels» d'une langue qui réunit ses fils francophones et francophiles dans un espace de réflexion et de partage.

L'artisan de ce qui me paraissait un prodige linguistique n'est autre que le père de ces jeunes wallonophones du Maghreb: Lucien Mahin, un ardennais ayant fait souche à Sidi Smaïl, terre ensoleillée d'où il nous distille périodiquement les fruits dorés d'un travail colossal. Un des produits de son cru est recueilli dans un ouvrage collectif intitulé *Qué walon po dmwin?* qui, comme son titre l'indique, s'interroge sur l'avenir de la langue wallonne. Le sous-titre permet au lecteur néophyte d'aboutir à un premier constat d'ordre socio-politique: *éradication et renaissance de la langue wallonne*. Il faut effectivement savoir que le wallon était, au même titre que le flamand au nord, le parler d'oïl utilisé par la population du sud de la Belgique jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Comme le dit joliment l'artiste belge Julos Beaucarne, «le wallon, c'est le latin venu à pied du fond des âges» (in Francard, 1990: 80). Les autorités qui s'étrennaient dans le nouvel état belge émulèrent bientôt l'abbé français Grégoire, tout convaincus qu'ils étaient que la nation avait besoin d'une politique linguistique unificatrice capable d'éradiquer les «patois» locaux; le français fut d'ailleurs choisi comme seule langue officielle de Belgique à l'indépendance de la nation (1831), date qui coïncidait avec la mort de l'abbé libéral et progressiste. La première conflagration mondiale vit les effets désastreux de cette politique jusque dans les troupes armées qui recevaient les ordres exclusivement en français, envoyant ainsi beaucoup de soldats à une mort accidentelle causée par l'incompréhension linguistique. Il faut cependant préciser que cette terrible situation était surtout le lot des soldats néerlandophones. Après cette grande injustice, le «mouvement flamand» commença à s'organiser de façon efficace. Alors que les locuteurs de la langue du nord se battaient pour sa sauvegarde, les Wallons «laisaient faire» (peut-être à cause de la plus grande proximité existant entre français et wallon qu'entre français et flamand)... tant et si bien qu'au sortir de la guerre, l'instruction primaire obligatoire calquée en grande partie sur le système de Jules Ferry prohiba l'utilisation du wallon dans l'enseignement. Des maîtres d'école qui, jusqu'alors, avaient utilisé la langue wallonne dans leurs classes commencèrent non seulement à le bannir de leur vocabulaire mais aussi à sévèrement punir les enfants qui étaient pris en «flagrant délit d'expression maternelle». Non contents de ce grand chambardement au sein de l'environnement scolaire, les responsables de l'éducation insistaient fortement auprès des enfants et de leur mère pour que ces mesures draconiennes soient maintenues à la maison. C'est ainsi qu'en moins d'un siècle, la transmission de la langue du terroir avait pratiquement disparu des foyers du sud, comme l'évoquent les deux auteurs suivants:

Au début du XX^e siècle, il n'était pas rare de voir les instituteurs ruraux recourir au wallon durant leurs cours. Mais après 1920, l'obligation de parler français à l'école –y compris durant les moments de récréation- a été scrupuleusement respectée. Dans l'entre-deux guerres, la consigne primitivement limitée au «territoire» de l'école va gagner le cercle familial, du moins pendant la scolarité des enfants. Si les pères éprouvent de grandes peines à s'adresser à leur progéniture en français, les mères vont sacrifier leur langue maternelle pour ne pas compromettre les chances de réussite scolaire des enfants. Alors même qu'elles continuent de parler wallon avec leur conjoint dans l'intimité, ces mères s'efforcent de parler français aux enfants. (Francard, *Le français en Wallonie*, in Blampain et al., 1997: 232)

Le wallon, langue latine propre à la Wallonie, langue existant depuis huit siècles, ayant à son actif une littérature assez importante, et parlée encore jusqu'à la première guerre mondiale par environ 90% de la population concernée se trouve aujourd'hui en mauvaise posture. En réalité, ce chiffre de 90% est basé sur des indices, mais les chiffres exacts font cruellement défaut. Des Wallons ont en effet abandonné la transmission familiale de leur langue et, en un temps quasi record, se sont mis de plus en plus nombreux à être unilingues français. Déclin du wallon à toute allure? Pourquoi? Ce phénomène n'est peut-être pas dû au seul hasard (Werner, in Mahin, 1999: 31).

On remarquera que, pour faire référence au wallon, les auteurs n'utilisent en aucun cas le terme «patois», auquel sont préférées les expressions «langue» et «langue maternelle». Car il faut bien admettre que le terme est empreint d'une forte charge péjorative, comme nous le rappelle Marie-Rose Simoni-Aurembou dans son article faisant partie d'un autre ouvrage collectif, *Le français dans tous ses états*:

En Europe, la France se singularise par une longue tradition de mépris pour tout ce qui n'est pas sa langue nationale et par une culture (pseudo-)savante. Elle a ignoré la richesse de son patrimoine linguistique, nommé collectivement *patois*. Quant à son attitude envers sa culture populaire, il suffit de songer au sens péjoratif qu'a pris le mot *folklorique*. *Patois* apparaît au Moyen Âge, où il désigne un parler incompréhensible, le langage des animaux, un comportement grossier, sans toutefois qu'il soit fait référence à des variétés régionales minorées, le concept n'existant pas. Au XVI^e siècle, on prend conscience et de l'unité et de la disparité linguistiques, Ronsard crée *dialecte* pour désigner son cher parler vendômois, peut-être parce que *patois* lui paraissait déjà trop péjoratif. Mais le mot était savant et il l'est resté. Au XVIII^e siècle, notamment dans *l'Encyclopédie*, les patois entrent dans un système hiérarchisé et sont explicitement opposés à la langue nationale dont ils sont une «corruption» provinciale, étant entendu qu'«on ne parle la langue que dans la capitale». À la Révolution, lorsque le français devient la langue de la République, on découvre avec le *Rapport Grégoire* (1794) que la moitié des Français ne parle pas français, et qu'une bonne partie de l'autre moitié le parle mal. Il faut donc «anéantir les patois», facteurs de divisions et d'inégalités entre les citoyens. (Simoni-Aurembou, in Cerquiglini *et al.*, 2000: 179-180)

Cette réflexion centrée sur la France est reprise par le Belge Werner qui, plus loin dans son article publié dans l'ouvrage collectif dédié à la langue wallonne, nous donne les raisons apparentes de son rejet du terme *patois*:

Faut-il insister sur le fait que le wallon n'est pas du mauvais français? C'est bel et bien une langue d'origine latine à part entière comme celui-ci mais qui, pour des raisons extralinguistiques, a, en revanche, politiquement et socialement moins bien réussi que lui. Signalons aussi que pas mal d'adversaires du wallon taxent celui-ci de patois, ce qui est une des façons de le dénigrer. Patois, ce mot français qui d'ailleurs soulignons-le, fait curieusement défaut dans les autres langues. (Werner, *op. cit.* 32)

Intéressante remarque que celle qui met en exergue le caractère exclusivement «français» du terme *patois*. Et qui dit *exclusif* a vite dit *exclusion*, comme si en affublant les langues régionales de cette étiquette aux consonances paysannes le descendant du francien avait voulu signifier à ses anciennes rivales un avertissement catégorique; car si on opère subrepticement un glissement du «s» final, un innocent substantif devient subitement l'exclamation intolérante «*pas to*» ! C'est ce que les tenants du «beau français» ont peut-être dit aux locuteurs des autres langues en présence car, décidément, il n'était pas question que leur parler partage son trône avec d'éventuelles rivales. Et pourtant... Si on s'en rapporte aux dires de Bernard Cerquiglini, la langue qui aujourd'hui nous rassemble était tout aussi «régionale» que les autres et, qui plus est, conformée de nombreux emprunts faits à ces mêmes langues ou à des parlers antérieurs comme le latin, l'hébreu, le grec et le celtique, ce que le linguiste exprime par cette expression qui choqua sans doute plus d'un puriste: «le français, un créole qui a réussi» (Cerquiglini, 2000: 109). On aurait d'ailleurs tendance à dire que le français est en perpétuel état de créolisation si on observe, par exemple, les travaux de Henriette Walter dont les nombreuses publications soulignent ces origines hybrides de la langue française. Dans l'état actuel des choses, il semble que cette langue se trouve face à deux options: soit «rester pure» (ou plutôt mettre un terme normatif et artificiel à une tendance naturellement emprunteuse) et risquer d'être noyée dans le raz de marée anglicisant qui inonde la planète, soit accepter sa réelle condition de «palette linguistique» en acceptant la jolie polychromie des couleurs conformant l'arc-en-ciel francophone qui, c'est ma conviction, sera un des seuls ponts reliant la langue française au troisième millénaire. Si, au contraire, elle préfère rester ancrée dans ses réflexes puristes, elle risque à long terme de devenir une île, certes luxuriante mais peuplée de quelques rares espèces endémiques et fragiles, et coupée du reste d'un monde en perpétuelle mutation. Je ne crois pas être la seule à «prêcher» en ce sens, car plus d'un linguiste, parmi lesquels se trouve un des conférenciers du présent congrès, s'est exprimé en des termes fort semblables:

Dans le passé, des langues sont mortes faute de s'être donné une écriture; d'autres, ensuite, sont mortes parce qu'elles n'ont pas été imprimées. Bientôt, d'autres langues mourront, parce qu'elles auront été exclues de secteurs d'activités importants pour la vie, présente et future, des collectivités: le développement technologique, l'économie, la recherche. Elles mourront, ou au mieux, deviendront, au sein d'un monde à deux vitesses, des langues minoritaires, voire folkloriques. Cette marche vers l'uniformité est sans nul doute une catastrophe. Car si au point de vue biologique la diversité est synonyme de vie, la chose est peut-être plus vraie encore au point de vue culturel. Et si la disparition d'une espèce animale est vécue comme une perte irréversible, l'humanité déplorera plus encore la perte d'une langue, puisque chaque langue est à elle seule une connaissance globale et une appropriation du monde. La tâche première de la francophonie est donc là: faire contrepoids à la massification mondiale, à l'hégémonie mortifère. [...] Si le français doit aujourd'hui être le garant de la diversité, dans un monde menacé de laminage culturel, il doit, pour jouer pleinement ce rôle, se garder de certaines traditions [...], ou plutôt d'une de ses traditions qui ne le désignent pas particulièrement pour jouer le rôle de la différence: le centralisme. Car si les

francophones doivent faire entendre la voix tout proche de la différence, la chose peut être malaisée dans une culture qui offre l'exemple, sans doute le plus poussé qui soit, d'homogénéisation linguistique (au point que l'on confond parfois «le» français avec ce qui n'en est après tout qu'une de ses nombreuses variantes: celui que l'on parle dans certains milieux, au bord de la Seine, ou que l'on préconise sous la Coupole). (Cerquiglini, Klinkenberg & Corbeil, 2000: 396-397)

Cet extrait du texte collectif intitulé *@ comme @ demain* sert de conclusion au *Français dans tous ses états*, où il apparaît clairement que ses auteurs rédigent la chronique possible d'une mort annoncée de la langue française. Dans de telles conditions alarmistes, pourquoi diable, pensera plus d'un lecteur, se préoccuper en outre de la sauvegarde de langues régionales comme le wallon? Cette attitude n'est-elle pas contradictoire? C'est en tout cas le débat que relança le député socialiste breton Gilbert Le Bris en s'adressant à Claude Hagège lors d'une séance de la Commission des Affaires Étrangères consacrée à la politique linguistique européenne, tenue le 31 mars 1999 à l'Assemblée Nationale sous la présidence de M. Jack Lang:

M. Gilbert Le Bris a évoqué le débat entre combat du passé avec le maintien d'une langue régionale en plus du français, et combat d'avenir avec le bilinguisme (compte-rendu n° 27 édité électroniquement sur:
<<http://www.ifrance.com/bertin/politiqu/cr27hage.htm> >).

Avant de dévoiler la réponse de M. Hagège, une autre question me semble de mise: en effet, pourquoi ne pas envisager la possibilité suivante: et si, plutôt que l'enjeu d'un «combat du passé» visant au maintien d'un boulet patoisant au pied d'un locuteur enfermé dans sa nostalgie, les langues régionales représentaient au contraire une porte ouverte à l'apprentissage linguistique à l'état brut et au pluralisme culturel? Il me semble en effet que la situation de *diglossie*, traditionnellement définie par Marçais comme étant «la concurrence entre une langue savante et une langue vulgaire» (Marçais, 1930: 401), pourrait simplement être envisagée comme première étape du multilinguisme. Même si cette position peut donner l'impression d'un retour en arrière dans le domaine des théories et concepts de la sociolinguistique, il faut bien admettre que ce repositionnement temporel met en relief un constat évident: ce qui fut diglossie pour une génération donnée n'aura bientôt plus d'existence propre pour les descendants de cette même génération qui, dès lors, pourraient étudier le parler régional au même titre que d'autres langues européennes. La réponse de Claude Hagège au député Le Bris semble aller dans cette direction:

M. Claude Hagège s'est montré favorable à l'enseignement des langues régionales. La chose est parfaitement concevable. Contrairement à certaines idées reçues, les enfants sont en état de sous-exploitation intellectuelle. L'enseignement des langues régionales est assurément une source de richesse, en outre il favorise l'apprentissage des langues étrangères. (*op. cit.*)

L'heure ne devrait plus être aux craintes propres de la Troisième République, qui considéraient les langues régionales comme un frein à la maîtrise du «bon» français, justifiant leur éradication par une immersion linguistique forcée au sein d'un établissement scolaire appliquant une théorie radicale qui semblait comparer les langues

à des espèces obligatoirement concurrentielles, niant par là même toute possibilité de cohabitation harmonieuse pour lui préférer le rapport de force basé sur une relation prédatrice. Dans *Chemin d'école*, le romancier martiniquais Patrick Chamoiseau compare d'ailleurs l'école coloniale, championne de l'assimilation linguistique et de l'acculturation, à une *nasse* (Chamoiseau, 1996: 50). L'image évoque de façon limpide le piège français se refermant sur les jeunes élèves créolophones, «menu fretin» dont la République ne faisait qu'une bouchée. Cette métaphore *alimentaire* a également été utilisée par deux linguistes belges vis-à-vis de la relation de supériorité existant entre français et wallon:

Willy Bal, éminent spécialiste du wallon a écrit que «le français est **glottophage** (mangeur de langues)», ce qui est tout à fait différent de ce qui se passe ailleurs, par exemple dans les régions germaniques. (Werner, in Mahin, 1999: 32)

L'institution scolaire peut également être incriminée lorsqu'on examine les conséquences de sa politique d'imposition du français au détriment des dialectes, patois et autres idiomes inférieurs. Des recherches menées depuis quelques années dans le domaine des représentations linguistiques (en particulier ceux du groupe de recherche VALIBEL, à l'U.C.L.) se dégagent de plus en plus nettement la conviction que la béance ouverte par l'éradication des parlers régionaux en Wallonie n'a jamais été comblée par le français; que de multiples fonctions, assurées autrefois par ces parlers, n'ont pas été relayées par la langue qui les avait **phagocytés**. Les spécialistes reconnaîtront là d'autres conséquences du conflit diglossique déjà évoqué, conséquences qui vont des formes les plus bénignes d'insécurité linguistique au silence pur et simple de celui «qui a perdu sa langue», «qui ne trouve plus ses mots» (Francard, *Le français en Wallonie*, in Blampain *et al.*, 1997: 237).

Refusant de se voir avalées par un trou noir ou balayées par le vent de tempête de l'uniformisation globalisatrice, certaines voix wallonnes s'accrochent de toutes leurs forces au parler de leurs racines. Peu à peu, un souffle nouveau leur permet de débarrasser leur langue de la couche du «sable de l'oubli» sous laquelle certains voulaient l'ensevelir. Après la longue traversée d'un désert linguistique, le wallon se trouve aujourd'hui à l'orée d'une oasis de fraîcheur qui pourrait ne plus être un mirage. L'oued de tous les espoirs grossit chaque jour davantage grâce à une constante onnée –bien belge– de nouveaux apports culturels. Au départ, les flots restaient timides, alimentés de l'encre émotive que certains versaient sur quelques pages nostalgiques. C'est ainsi par exemple qu'en 1972 le Liégeois Henoumont commença à écrire un feuilleton dans les pages de son hebdomadaire bruxellois, le *Pourquoi Pas*. Il s'agissait des souvenirs d'un petit garçon de la cité ardente¹ relatés dans un savoureux franco-liégeois truffé d'expressions dialectales. Le succès fut tel que les lecteurs demandèrent à se procurer le livre qui deviendrait vite le célèbre *Oiseau pour le Chat*, première étape de la carrière littéraire du journaliste d'alors. Curieusement, les origines journalistiques de ce best-seller sont semblables à celles d'une autre chronique d'enfance qui devint bible des romans wallons: *Les ceux de chez nous*, de Marcel Remy. Correspondant politique à Berlin pour le journal parisien *Le Temps*, ce musicien liégeois fut peu à peu

¹Surnom de la ville de Liège.

atteint de surdité en son exil teuton. La cruauté d'un sort le plongeant dans cet autre désert sonore le remit à l'écoute mémorielle de son enfance à Grivegnée, qu'il mit «en musique» dans une série de récits en *franton*² publiés entre 1901 et 1906 dans le *Journal de Liège*. En 1916, dix ans après la mort de leur auteur, les récits étaient rassemblés sous la forme littéraire que l'on sait. Or c'est à la fin du XX^e siècle que je pus me procurer une nouvelle édition du grand classique; de même, l'*Oiseau pour le chat* de Henoumont fut réédité pour la cinquième fois en 1996; quant au dictionnaire français-(wallon) liégeois de Haust, il revit le jour en 1999. J'y veux voir un signe de la deuxième jeunesse de la langue du terroir qui aujourd'hui suscite un regain d'intérêt auprès de la population wallonne, ou en tout cas liégeoise, plus familière à mes yeux. Un beau jour de 1983, cette même province de Liège assista  tonn e au discours de son gouverneur Gilbert Mottard qui s'adressa au Conseil provincial entièrement en wallon. Dans son allocution, Mottard évoquait le mode de vie de sa jeunesse, où le wallon s'apprenait à travers les jurons du grand-père, les chansons de la mère et les histoires du père, mineur comme la plupart des hommes du quartier. Dans ce discours de plus d'une heure, l'édile s'insurgeait doucement contre l'abandon des traditions. Mais cette rage contenue devait bientôt céder la place à une grande satisfaction car son texte, enregistré, fut plébiscité en de nombreuses communes liégeoises, au point de décider la Députation permanente à éditer ce joli plaidoyer à l'occasion des Fêtes de Wallonie de 1987. Le dessinateur liégeois Walth ry, père de la célèbre Natacha (l'hôtesse de l'air la plus sexy du monde de la BD), se chargea d'illustrer les propos de Mottard. C'est sans doute ce qui lui inspira, un an plus tard, la publication d'une autre BD dédiée au personnage fétiche des Liégeois: Tchantch s, dont les aventures furent publiées simultanément en français et en wallon. La préface de Jean Jour annonçait la couleur:

Il en va de la langue comme des hommes: on la pratique bien ou mal, selon qu'on se trouve entre gens de bonne compagnie qui savent ce que parler veut dire, ou parmi le peuple roturier qui remplace le terme adéquat par la saveur d'une expression hautement colorée.

Tant pis si en frémissent les puristes, linguistes et autres grammairiens!

(Jour in Walth ry, 1988: 2)

Au mépris des coutumes et expressions locales que déplorait Mottard, on semble maintenant préférer une posture revendicatrice de cette légitime fierté d'être liégeois, attitude d j   suggérée dans le titre de la réédition du discours du gouverneur: *L djh s, f rs di l' sse  t d'el mostrer* (Liégeois, fier de l'être et de le montrer). Et peu à peu, cette idée a fait son chemin dans les mentalités liégeoises qui, aujourd'hui, s'arrachent les publications d'une maison qui, dans les années nonante³, s'associa au talent de Walth ry pour éditer de nombreux ouvrages consacrés au wallon et aux coutumes propres à son aire d'influence. Forte à l'heure actuelle de plus de 60 ouvrages écrits, *Noir Dessin Production*  galement su diversifier les supports de diffusion de cette culture locale. Gr ce à son initiative, les Wallons peuvent se procurer maints objets du type t-shirts, parapluies, cravates ou peluches arborant fièrement des phrases bien de chez eux. Les

²Terme utilisé par Lucien Mahin, lors d'une conversation du mois d'octobre 2003, signifiant «mélange de français et de wallon», calqué sur les mots-valises du type *franglais* ou *spanglish*.

³Utilisation volontaire de la variante belgo-suisse de 90.

responsables du projet n'hésitent pas à faire la publicité de leurs produits avec des phrases un rien déifiantes du style «souriez du ton snobinard et hautain d'un français trop pointu... Laissez-vous envahir par les charmes et les parfums de la langue» (in <<http://www.noirdessin.be>>). L'idée originale d'un *merchandising* à la wallonne fut d'ailleurs saluée par le responsable d'un autre effort de diffusion de la langue wallonne:

-Tot djâzant di r'trover, savez-v' bin qu'**on r'trouv asteûre lès mots walons so on T-shirt come on dit, èt minme so'ne cravate, s'i-v'plêt!**

-Vous vous mettez à faire de la pub, maintenant?

-Nèni, mins s'on n'è-l'dit nin, lès djins 'nnè sâront rin. (Fontaine, 1998: 77-78)

Le lecteur aura apprécié le caractère bilingue de cette émission radiophonique intitulée *Les mots wallons de Guy Fontaine*. Journallement, Fontaine propose sur les ondes de la RTBF-Liège une conversation entre le wallonophone qu'il est et une collègue francophone dont la mission est de réfléchir à voix haute sur les expressions du terroir afin d'en faire deviner le sens aux auditeurs. Pour une plus grande efficacité, les intéressés peuvent se procurer le recueil écrit de toutes les émissions ainsi que leur enregistrement sur CD. Ce support permet également de véhiculer un autre type de «produit» wallon: la chanson. C'est le vibraphoniste et chanteur liégeois Guy Cabay qui avait lancé la mode en proposant des chansons en wallon sur des rythmes de jazz ou de bossa-nova. Ce choix avait d'ailleurs valu au précurseur de la fusion *made in Walloon* le surnom de «Joao Gilberto wallon» de la part de Chet Baker. Aujourd'hui, aux côtés d'une de ses chansons re-mixée en premier morceau *dance* en wallon, Cabay partage la scène dialectale avec quelques autres *pointures* comme, pour ne citer que lui, le Carolorégien William Dunker. Sur des mélodies alliant rock et balades en passant par le jazz ou la musique country, Dunker nous offre des albums d'une grande poésie, non dénuée toutefois de l'humour propre aux Wallons. Le meilleur exemple de cet humour à fleur de langue est peut-être celui du Liégeois Didier Boclinville, produit par *Noir Dessin*, spécialiste en «traduction wallonne» de certains tubes comme le *Nathalie* de Gilbert Bécaud. Alors que défile une version sonore normale de la chanson, Boclinville la fait suivre d'une version parlée dont les paroles sont adaptées aux références culturelles liégeoises, ce qui donne parfois des situations pour le moins cocasses et parfois un rien vindicatives...:

- Moscou

C'est dèdja è walon hein «mâ s'cou» (C'est déjà en wallon «mal au cul»)

Ou:

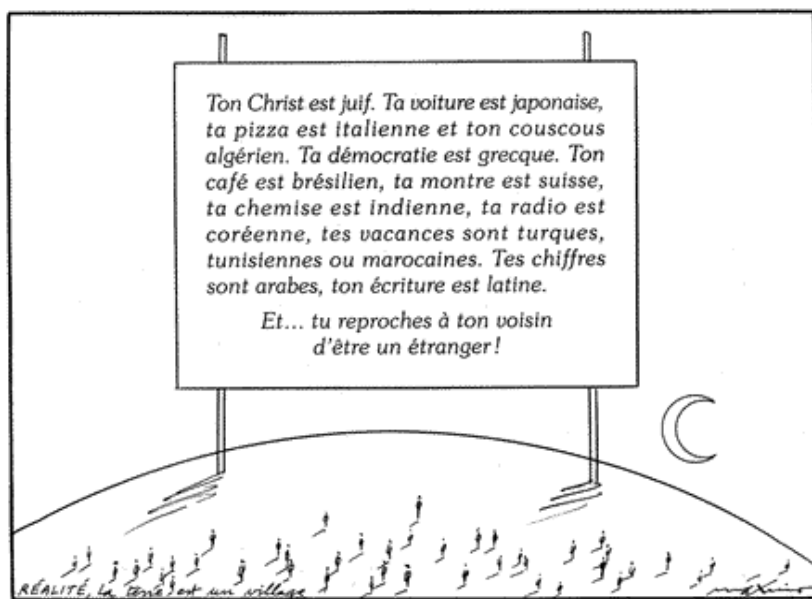
- du champagne de France

Dè champagne di payî dès grandès gueûyes (du pays des grandes gueules) [...]

Finalement, outre certaines émissions télévisées en wallon, notre *langue d'oïl* est aussi extrêmement bien représentée sur le support garant d'avenir dont parlaient Cerquiglini, Corbeil et Klinkenberg dans leur titre *@ comme @ demain* (utilisant le *at* –ou *a-crolle* (a-boucle)– comme disent certains Liégeois), évocateur du réseau Internet. Et c'est à l'artisan du «prodige linguistique» présenté en début de cet article que nous devons également la diffusion cybernétique du wallon. Son site <<http://aberteke.walon>> propose, dans non moins de quatre langues, un vaste parcours allant de l'histoire à la littérature en passant par des précis de grammaire ou des cours de wallon en ligne pour enfants. C'est là que le lecteur, comme moi, fondra sans doute devant les yeux noirs qui

surplombent la page de la *scole da Djihinne* (l'école de Jihinne), première élève du *rfondu walon* (wallon standard ou normalisé, semblable au phénomène du *batúá* en basque) proposé par son papa.

Je sais que l'histoire de cette petite fille sera capable de bien mieux convaincre que les quelques mots formant cette brève «chronique guidée» de la langue de mes racines. Si je devais insister sur un seul des thèmes illustrés, je crois que ce serait l'école de tolérance que suppose l'apprentissage linguistique. Régionales ou nationales, les langues constituent le premier pas vers l'acceptation de l'autre que la méconnaissance nous incite à critiquer. J'ai cru lire une certaine invite à ce type de discours dans l'entête du programme de ce congrès. Car, s'il est d'un auteur anonyme, le texte présent tout au long des pages web de l'événement a été augmenté et mis en musique par un grand défenseur du wallon dont il a déjà été question: Julos Beaucarne. Certaines des références culturelles par lui ajoutées ne seront sans doute plus complètement exotiques pour le lecteur parvenu au bout de cet article: on y entend entre autres que «ton Tchanchès vient de Liège», ce qui dévoile aux initiés l'origine wallonne de cet artiste qui un jour affirma que son terroir, c'est les galaxies.



Pour émuler ce poète visionnaire dans une conclusion qui se voudrait point de départ, je terminerai sur un hommage à ma muse Jihinne et un extrait des *mots wallons* de Fontaine.



Laissez-moi rêver et croire en ces yeux noirs qui m'ont assuré qu'il n'y a d'espoir qu'en la diversité

On feû-d'rîmês
 N'a-t-on pus l'dreût d'râv'ler? Fât-i qu'on s'ennè rèye?
 Lèyîz viker vos sondjes, bin pus lon qu'vos nutêyes.
 (...)Lèyîz mès mots v'hossî, l'lingadje vis cand'dôzer
 On n'a qui l'bin qu'on s'fêt, a sondjî, a râv'ler ! (Fontaine, 1998: 25-26)⁵

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLAMPAIN, D.; GOSSE, A.; KLINKENBERG, J.-M.; WILMET, M. (1997). *Le français en Belgique*, Louvain-la-Neuve, Service de la Langue française, Duculot.
- CERQUIGLINI, B.; CORBEIL, J.-C.; KLINKENBERG, J.-M.; PEETERS, B. (2000). *Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion.
- CHAMOISEAU, P. (1996), *Chemin d'école, Une enfance créole II*, Gallimard, Paris.
- FONTAINE, G. (1998). *Les Mots Wallons de Guy Fontaine*, Liège, Éditions Dricot.
- FRANCARD, M. (1990). *Ces Belges qui parlent français*, Unité de Linguistique française, C.A.V., Université Catholique de Louvain.
- MAHIN, L. (1999). *Qué walon po dmwin? Eradication et renaissance de la langue wallonne*, Gerpennes, Quorum.
- MARÇAIS, W. (1930). *La diglossie arabe*, Paris, L'enseignement public.
- MOTTARD, G. (1983). *Lîdjwès, fîr di l'èsse èt dèl mostrer*, Liège, Perron-Whale / Noir Dessin, 1987.
- REMY, M. (1916). *Les ceux de chez nous*, Bruxelles, Editions Labor, 1997.
- <<http://aberteke.walon.org>>
 <<http://www.guycabay.com>>
 <<http://www.ifrance.com/bertin/politiqu/cr27hage.htm>>
 <<http://www.noirdessin.be>>

⁴Images tirées de la page personnelle de Lucien Mahin (<aberteke.walon.org>) représentant ses deux enfants dans la réalité biculturelle qui est la leur.

⁵Un *faiseur de poésies*: N'a-t-on plus le droit de rêver? Faut-il qu'on en rie? Laissez vivre vos rêves au-delà de vos nuits. Laissez mes mots vous bercer, ma langue vous cajoler, car on a que le bien qu'on se fait, à rêver, rêvasser!

À PROPOS DE LA NORME LINGUISTIQUE DU FRANÇAIS QUÉBÉCOIS

Jaromír Kadlec

Université Palacký d'Olomouc (République Tchèque)

La langue était et reste même aujourd'hui une partie très importante de l'identité québécoise sur un continent majoritairement anglophone. La question linguistique et les efforts ayant pour objectif de purifier la langue française ont été l'un des thèmes les plus importants de la Révolution tranquille au Québec. Dans les années soixante et dans la première moitié des années soixante-dix du vingtième siècle, les Québécois ont beaucoup discuté de la qualité de la langue française utilisée au Québec. Le Québec a dû prendre une décision importante: essayer de revenir à la norme du français de France ou créer sa propre norme linguistique à partir de la variété de la langue française parlée au Québec.

La plupart des articles dans les revues linguistiques dans les années soixante et soixante-dix sont consacrés au joul et la discussion entre les puristes et les partisans du joul (*les joulisants*) a été attentivement suivie pratiquement par tous les Québécois. Le 21 octobre 1959, André Laurendeau a publié dans le quotidien *Le Devoir* l'article intitulé *La langue que nous parlons* dans lequel il se plaint de la qualité du français parlé par les jeunes Québécois. André Laurendeau a écrit: «J'ai quatre enfants aux écoles, des neveux et nièces,... à peu près tous ils parlent joul.» Le 3 novembre le journal *Le Devoir* a publié la réponse d'un lecteur signée *frère Untel*. L'article écrit par Jean-Paul Desbiens a été intitulé selon une phrase qui a paru dans le texte: *Je trouve désespérant d'enseigner le français*. Des dizaines de lecteurs ont écrit dans le journal pour soutenir Jean-Paul Desbiens. Son livre *Les insolences du frère Untel* édité quelques mois plus tard¹, a ouvert un grand débat national, très sensible sur la langue française utilisée au Québec. L'avis disant que les Québécois parlent un mauvais français n'a pas été nouveau mais pour la première fois dans l'histoire québécoise, il s'est répandu partout au Québec comme un virus. Toute la société québécoise se sentait

¹Le livre est préfacé par André Laurendeau.

comme le *frère Untel*. Les puristes ont déclaré la guerre aux anglicismes et aux régionalismes.

Au début, on a parlé surtout de la langue employée par les jeunes Québécois, mais Desbiens s'est rendu compte du fait que le joul était la vraie langue de tous les Québécois. Le joul est devenu le symbole du déclin québécois et de la civilisation américaine dégénérée. Le catholique Desbiens a écrit: «Vivre joul, c'est Rock'n Roll et hot-dog party et ballade en auto» (Desbiens, 1960: pp. 25-26). Les linguistes et les intellectuels québécois ainsi que l'Office de la langue française ont demandé de purifier le français parlé au Québec des anglicismes, des régionalismes, des archaïsmes et de retourner à la norme linguistique du français parisien.

Le joul et le retour au français parisien sont devenus pour 15 ans les sujets les plus importants des débats menés par les linguistes québécois. Paul Daoust indique dans sa thèse de doctorat que 2523 articles et livres consacrés au joul, écrits par 1303 auteurs différents ont paru au Québec entre 1959 et 1975. Seul le journal *La Presse* a publié de 1960 à 1980 876 articles sur la qualité de la langue française au Québec. À partir du début des années quatre-vingts, l'intérêt pour la langue française baisse et dans la période de 1980 à 1993, on ne dénombre dans le journal *La Presse* que 195 articles traitant de la langue française au Québec. Plus de 90 % de tous les articles jugent le joul et la qualité de la langue française au Québec de façon négative. Les auteurs critiquent les archaïsmes, la pauvreté du lexique, la prononciation, les fautes d'orthographe et surtout les anglicismes qui ont pénétré essentiellement dans la terminologie des branches économiques contrôlées par le capital anglophone. Pour cette raison, les anglicismes ont influencé surtout la terminologie du commerce et de l'industrie et beaucoup moins la terminologie de l'agriculture.

Il pourrait paraître que le débat sur le joul est le prolongement de la discussion sur le *French Canadian Patois*. Les Canadiens anglophones utilisaient le terme *patois* pour désigner de manière péjorative le français québécois, opposé au *Parisian French*. Il est vrai que les Canadiens anglophones en employant la notion de patois laissaient voir à leurs compatriotes francophones qu'ils ne parlent pas la langue, mais le patois, néanmoins à la différence du terme joul désignant surtout le parler montréalais fortement anglicisé qui a une connotation absolument péjorative, le terme *patois* a fait la référence au caractère archaïque et provincial du français parlé au Québec, mais aussi à la parenté des Canadiens francophones avec les premiers colons français venus au 17^e siècle au Canada.

Le terme joul est devenu synonyme de mauvais niveau culturel et éducatif des Québécois. Les Québécois francophones avaient honte de leur langue et de leur culture. La langue, partie la plus importante de l'identité québécoise, a perdu son identité. Le joul exprimait tout ce que les Québécois refusaient: domination de la population anglophone² (langue française très anglicisée), niveau d'instruction peu élevé (mauvaise connaissance des règles syntaxiques et du lexique de la langue française), isolation

²Jusqu'aux années soixante-dix, la population anglophone a dominé l'économie québécoise. Pratiquement tous les manuels, livres et articles scientifiques étaient rédigés en anglais.

culturelle (langue incompréhensible pour les étrangers) et perte des racines et de l'identité (déclin du niveau linguistique). André Laurendeau a seulement offert à la société québécoise une notion pour désigner le mauvais état de la langue et de la culture québécoise au début des années soixante du 20^e siècle.

Normand Beauchemin et Pierre Martel ont réalisé en 1970 une enquête sociolinguistique dans la région d'Estrie. 77 % des personnes questionnées ont répondu qu'il ne maîtrisaient pas bien la langue française. Quand les linguistes québécois ont demandé s'ils connaissent quelqu'un qui parle bien français, 90 % des personnes interviewées ont déclaré que ce sont les journalistes ou les acteurs à la télévision ou à la radio qui parlent bien la langue française. Seulement 11 personnes sur 100 connaissent personnellement quelqu'un qui maîtrise bien le français.

Le débat sur le joul a été positif pour le Québec et pour ses habitants parce qu'il a décrit l'attitude des Québécois envers la population anglophone qui a exercé sur eux une pression économique et politique ainsi que l'attitude envers les Français qui ont exercé sur les Québécois une pression culturelle sans s'en rendre compte. Les Québécois n'étaient plus des Français et la langue parlée au Québec reflétait cette différence.

Dans la deuxième moitié des années soixante-dix, les opinions sur la langue au Québec changent de façon radicale³. Les Québécois ne se voient plus comme la nation dominée, menacée par l'extinction qui regarde vers son histoire célèbre de plus en plus éloignée, vers la France et son modèle linguistique⁴. Ils ne se sentent plus coupables du mauvais état de leur langue, de leur culture et veulent se débarrasser de l'image négative de leur nation. Les professeurs de français refusent d'enseigner le français de France et l'Association des professeurs et professeures de français définit en 1977 le français standard pour le Québec. Les Québécois deviennent «propriétaires» de leur langue et après l'approbation de la Charte de la langue française, le Québec commence à exiger et créer sa propre norme linguistique (français québécois standard). On ne parle plus de joul et les linguistes emploient le terme français québécois.

Une autre enquête a été réalisée dans la région d'Estrie en 1993. 90 % de la population de cette région sont d'avis qu'ils parlent et écrivent bien en français. Les jeunes Québécois sont plus sûrs d'eux-mêmes que leurs parents et grands-parents, ne souffrent pas d'une mauvaise connaissance de la langue française et ne considèrent plus le français québécois comme symbole du déclin de la culture et de la nation québécoise. La plupart de linguistes québécois disent que leurs compatriotes n'ont jamais parlé si bien français qu'aujourd'hui. Les différences entre la langue de la majorité québécoise et la langue de l'élite sociale sont moins importantes que dans les années soixante et dans le français québécois, il y a beaucoup moins d'anglicismes. Le français québécois s'est rapproché du français de France en gardant des spécificités phonétiques et lexicales qui ne sont plus critiquées comme dans le passé.

³Sûrement plus que la langue française, elle-même.

⁴Dans les années soixante, les journalistes québécois essaient d'imiter l'accent parisien.

Dans les médias québécois, apparaissent, bien que beaucoup moins que dans les années soixante et soixante-dix, de temps en temps des plaintes contre la qualité de la langue française au Québec et le sentiment d'insécurité et d'insuffisance linguistique et l'admiration pour le modèle linguistique français survivent auprès d'une partie de la société québécoise. Le joual n'est plus au centre de l'intérêt des linguistes québécois bien que certains auteurs continuent à publier des travaux consacrés à ce sujet. On peut citer par exemple deux livres du chansonnier Georges Dor *Anna braillé ène shot* («Elle a beaucoup pleuré») et *Ta mé tu là?* («Ta mère est-elle là») qui critiquent la mauvaise qualité de la langue parlée au Québec et demandent de prendre des mesures contre l'anglicisation de la langue française au Québec.

Mais selon la plupart des linguistes québécois, l'évolution de la langue est un phénomène complexe et compliqué et il faut plutôt chercher les explications de cette évolution et éviter de la juger. Le caractère «populaire» du français québécois est dû au départ des élites francophones après l'occupation du Canada par les Anglais et les anglicismes dans la terminologie technique, économique et commerciale reflètent la position dominante de la population anglophone dans l'économie québécoise qui a duré pratiquement deux siècles.

Pour les Européens, il est beaucoup plus facile d'accepter la norme du français parisien parce que cette variété de la langue française s'est répandue au fur et à mesure en Europe à partir du Moyen Âge jusqu'à la Première Guerre mondiale et le modèle parisien a pratiquement refoulé les variantes régionales de la langue française. Pour cette raison, il existe peu de différences entre le français parlé à Paris, en Belgique ou en Suisse. Même les Africains s'approprient le français standard beaucoup mieux que les Québécois car le français a été diffusé en Afrique plus tard qu'au Canada et surtout par des Français instruits maîtrisant bien le français parisien. La situation en Amérique du Nord est complètement différente parce que les variétés nord-américaines de la langue française n'ont pas évolué à partir du français parisien mais à partir des différentes variétés régionales de la langue française.

Le français québécois est une variété légitime de la langue française. Il a sa propre norme linguistique qui peut différer dans certains points de la norme linguistique du français utilisé en France. Mais la plupart des particularités du français québécois exprimant l'identité nationale et culturelle québécoises est d'origine française et n'empêche pas la compréhension entre les francophones. Il n'est pas possible de parler de la créolisation de la langue française employée au Québec. Pour améliorer encore la qualité de la langue française au Québec, il est nécessaire d'arrêter le purisme excessif. Les régionalismes sont pas a priori mauvais et même les gens instruits ne devraient pas avoir honte de les utiliser dans certaines situations. Le français québécois a donc sa propre norme interne et le concept de norme linguistique québécoise basée sur la norme du français parisien auquel on ajoute un nombre limité de canadianismes est dépassé et ne correspond plus aux besoins linguistiques de la population québécoise. La conception de la norme linguistique autonome est en contradiction avec l'avis de l'Académie française qui n'a jamais accepté, à la différence des autres pays européens, des autres

variétés de la langue et qui a pour objectif d'unifier la langue française⁵. Cette approche n'est pas très populaire parmi les linguistes québécois⁶. Le retour au français standard demandé par une petite partie des intellectuels québécois est aujourd'hui pratiquement impossible.

À partir de la moitié des années quatre-vingts, la plupart des linguistes québécois déclarent que le français québécois n'est pas une variété régionale de la langue française mais avec le français de France, le français de Belgique, le français de Suisse et le français acadien l'un des cinq différents français nationaux et pour cette raison il n'est pas possible de considérer les différences entre le français québécois et le français de France comme régionalismes. Les Québécois découvrent les autres variétés de la langue française et développent la francophonie. À la différence des années soixante, plusieurs Québécois considèrent la prononciation parisienne comme preuve de snobisme et mépris de l'identité nationale. Les Québécois attirent l'attention sur la pénétration des anglicismes qui n'existent pas dans le français québécois dans le français de France. Ils ne comprennent pas pourquoi ils devraient remplacer le terme *gomme à mâcher* par l'expression anglaise *chewing-gum*. Les Québécois déclarent avec les autres francophones qu'il est nécessaire de délocaliser la norme linguistique de la langue française car le français n'appartient pas seulement aux habitants de la France. Ils citent souvent l'exemple des États-Unis où il n'est pas question de copier la norme de l'anglais britannique.

Au début du 21^e siècle, la norme du français standard intéresse les Québécois moins que dans les années soixante et soixante-dix. À cause des contacts fréquents avec les Français et les habitants des autres pays francophones, les Québécois savent très bien que le français n'est pas homogène. Plusieurs spécificités du français québécois ne sont plus considérées comme marquées au Québec et à la différence des années soixante et soixante-dix du 20^e siècle quand tous les Québécois voulaient revenir au français standard, le Québec crée sa propre norme de la langue française.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUGER, P. (1988). «Identification linguistique des Québécois et dictionnaire général d'usage ou le comment du sentiment linguistique des Québécois en 1986», *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, tome 7, numéro 1, pp. 55-69.
- BÉLANGER, H. (1972). *Place à l'homme. Éloge du français québécois*, Montréal, HMH.

⁵À la différence de l'Italie ou de l'Allemagne où les différences linguistiques ont fait et font encore partie des habitudes linguistiques, la langue française est depuis la Révolution française l'un des outils importants garantissant l'intégrité de la France et de ses habitants.

⁶Parmi les adversaires du français québécois autonome, on peut citer par exemple Monique Nemni qui déclare que le français québécois standard n'existe pas et pour cette raison il est impossible de créer la norme autonome du français québécois.

- BOUCHARD, Ch. (2002). *La langue et le nombril*, Québec, Éditions Fides.
- CAJOLET-LAGANIÈRE, H. - MARTEL, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- CORBETT, N. (2000). *Langue et identité*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- DAGENAIS, G. (1960). «Québec doit être une province française», *Le Devoir*, Montréal le 18 avril 1960.
- DAOUST, P. (1983). *Les jugements sur le joul (1959-1975) à lumière de la linguistique et de la sociolinguistique*, Montréal, Université de Montréal, Département de linguistique et philologie, Thèse de doctorat.
- DESBIENS, J.-P. (1960). *Les insolences du frère Untel*, Montréal, Les Éditions de l'Homme.
- DOR, G. (1996). *Anna brailé ène shot*, Montréal, Lanctôt Éditeur.
- DOR, G. (1997). *Ta mé tu là*, Montréal, Lanctôt Éditeur.
- GENDRON, J.-D. (1986). «Existe-t-il un usage lexical prédominant à l'heure actuelle au Québec?», in: Boisvert, L. - Poirier, C. - Verreault, C.: *La lexicographie québécoise. Bilan et perspectives*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 89-101.
- LAMONDE, D. (1998). *Le Maquignon et son joul*, Montréal, Liber.
- LAURENDEAU, A. (1959). «La langue que nous parlons», *Le Devoir*, Montréal le 21 octobre 1959.
- LAURENDEAU, A. (1960). «Bloc-notes. On parle joul depuis longtemps», *Le Devoir*, Montréal le 19 septembre 1960.
- LAURENDEAU, P. (1985). «La langue québécoise: un vernaculaire du français», *Itinéraires et contacts de cultures*, numéro 6, Paris-Québec, L'Harmattan, pp. 91-106.
- PLOURDE, M. (1993). *La politique linguistique du Québec, 1977-1987*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- POIRIER, C. (1994). «Identité québécoise, norme et lexicographie», *Terminogramme*, numéro 64, pp. 1-5.
- POIRIER, C. (1994). *Langue, espace, société*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- POIRIER, C. (2001). «Vers une nouvelle pratique de la lexicographie du français», *Colloque Diversité culturelle et linguistique: quelles normes pour le français?*, Université Saint Esprit de Kaslik, le 26 septembre 2001.

STÉRÉOTYPES DU F.L.E DANS L'ÉDUCATION HELLÉNIQUE TECHNIQUE SECONDAIRE

Evangelos Kourdis
Université de Thessalonique, Grèce

1. La marche historique et linguistique de la langue française en Grèce

Le but de cette enquête c'est l'étude de la place qui possède l'enseignement de la langue française dans l'éducation hellénique technique (enseignement secondaire) à travers les stéréotypes¹ qui accompagnent la langue française et sa culture. Si nous commençons par l'histoire et l'étude de la marche du français en Grèce nous verrons que le français ou plus précisément la culture francophone a des racines profondes en Grèce dès le 13ème siècle et que les Français étaient parmi les premiers qu'ont découvert et étudié la mentalité et la culture neo-hellénique au 19^e siècle (Georgios Freris, 1999: 317).

De point de vue linguistique, le grec a prêté du français de nombreuses unités lexicales jusque dans la deuxième moitié du vingtième siècle où le français était encore la première langue internationale (Nicolaos Kontossopoulos, 1978: 17-18, Anna Fragoudaki, 1999: 33) et en conséquence avait été diffusée en Grèce plus que les autres langues étrangères, mais aussi parce que le français était la langue commune des Balkans (Branco Franolic, 1975: 136). En plus, une autre raison qui a conduit à la diffusion du français est la parenté intellectuelle entre les deux peuples. Les Français inspirés par la littérature ancienne hellénique, très tôt, ont fait appel au grec ancien pour créer leur vocabulaire scientifique (Anna Anastassiadi-Symeonidi, 1994: 111). D'autre part les érudits Grecs, sous domination turque, ont considéré la France mère intellectuelle, de sorte que de nombreux érudits Grecs et descendants de familles riches

¹Le terme «stéréotypes» s'explique comme n'importe quelle généralisation de catégorie, concernant les hommes et les groupes sociaux qui ne tient pas compte la différenciation et la variété individuelle ou sociale (Nelli Kostoula-Makraki, 2001:116)

(Evangelos Kourdis, 1997: 325) suivent des cours en France et écrivent leurs ouvrages en français (Freris, 1999: 319-320, Anastassadi-Symeonidi, 1994: 111). Une autre raison de la diffusion du français en Grèce concerne l'influence scientifique, technologique et technique de la France dans certains secteurs qui étaient développés en France, comme la chimie, l'aéronautique, le tourisme et les transports, mais aussi la gastronomie, la coiffure, la mode, etc. (Anastassiadi-Symeonidi, 1994: 112, Evangelos Petrounias, 1993: 96). Tout cela a eu comme résultat l'établissement de l'enseignement exclusif du français dans l'enseignement public jusqu'aux années soixante, l'édition de nombreux dictionnaires bilingues et de manuels de grammaire pour l'enseignement du français ce qui a auréolé la langue française d'un prestige et l'a rendue synonyme de l'expression d'une culture raffinée (Anastassiadi-Symeonidi, 1994: 113, Freris, 1999: 321, Kourdis, 2003:175).

2. L'enseignement de la langue française en Grèce

En Grèce, aujourd'hui, le programme scolaire comprend l'enseignement de trois langues étrangères seulement (de prestige international): l'anglais est la première langue étrangère et son enseignement est obligatoire (David Crystal, 1997: 10-11). Le français et l'allemand sont enseignés en option, admettant ainsi que la place qu'occupe l'anglais est la plus importante et que toutes les autres langues étrangères se trouvent hiérarchiquement après l'anglais (Andromachie Sapiridou, 2001: 261). Il s'agit sans doute d'un fait qui intensifie l'inégalité linguistique et qui ne favorise pas *les langues non-puissantes* dans l'espace européen uni (Vassiliki Dedinou, 2001:245). L'enseignement du français en Grèce occupe la place la plus difficile dans la concurrence linguistique. Le français, après la perte du prestige de la *Lingua franca*² par l'anglais, surtout après les années soixante, se trouve dans une place difficile dans l'enseignement hellénique en tant que langue étrangère à option. De même, l'allemand gagne continuellement du terrain dans le choix des élèves de l'enseignement secondaire en raison de la dominance économique de l'Allemagne dans l'Union Européenne et d'un courant touristique très grand qui provient de l'Allemagne et de l'Autriche, surtout dans le nord de la Grèce. L'anglais continue à monopoliser aussi l'enseignement technique secondaire (Vassiliki Tokatlidou, 1986: 138) où le français est enseigné obligatoirement dans quelques filières, traditionnellement influencées par la civilisation française, comme la coiffure, l'esthétique, l'orfèvrerie-joaillerie, la cuisine. En plus, le français se partage avec l'allemand dans la filière du tourisme (hôtellerie).

L'apprentissage des langues étrangères dans la deuxième moitié du vingtième siècle a cessé d'être lié à la culture intellectuelle et à la place sociale de l'homme et il a été identifié au besoin impératif de communication internationale, ayant un caractère commercial et politique. Ainsi, le but désormais n'est pas apprendre à travers la langue pour la langue et pour connaître les formes d'expression d'un peuple (à travers sa littérature et d'autres textes de valeur culturelle), mais la qualification technique et la

²Olga Profili (2001:127) mentionne la tendance de l'anglais de devenir Lingua Franca dans l'Union Européenne.

performance élevée dans une ou au maximum dans deux langues étrangères, de prestige international (Dedrinou, 2001: 246) et le mécanisme d'extension est considéré avoir une base idéologique (Robert Phillipson, 1992). Plus spécialement, en Grèce l'apprentissage des langues étrangères a eu un grand développement à partir des années quatre vingt et ensuite, en opposition avec d'autres pays (européens ou non) où l'enseignement des langues étrangères n'a pas donné les résultats espérés (Colin Baker, 2001: ch. 10). Ainsi, dans les années quatre-vingt a commencé progressivement une *approche communicative*, laquelle a déplacé l'intérêt pour les éléments structurels de la langue étrangère à ses fonctionnements communicatifs. Pour cette raison l'échantillon des lycéens choisis provient de l'enseignement technique secondaire, où l'enseignement du français en tant que langue étrangère de spécialisation (français fonctionnel) crée des conditions plus favorables de point de vue de la recherche en ce qui concerne les réactions d'évaluation des élèves, étant donné que nous croyons qu'ils comprennent l'importance de son utilité dans leur milieu professionnel.

2. La forme de l'enquête

a. Le choix de la méthode. Le questionnaire

La première question a été quelle serait la méthode que nous allions suivre pour réaliser notre enquête. Cette méthode devra offrir le plus grand nombre possible d'éléments linguistiques (William Labov, 1972: 98) et examiner une série de questions sociolinguistiques, comme *le prestige linguistique du français, son esthétique, son objectif communicatif, sa connotation de stéréotypes sociaux et langagiers*. Dans ce but nous avons rédigé un questionnaire ayant des *questions ouvertes* et des questions *fermées*. Ce questionnaire a été distribué aux élèves et il a été rempli en classe. Les lycéens (informateurs) avaient à leur disposition le professeur de français pour répondre à leurs questions concernant le questionnaire.

En ce qui concerne la typologie des questions, le questionnaire a été fait selon des critères fondés sur des enquêtes antérieures sur des réactions d'évaluation³. Il est divisé en deux parties: *la partie générale* et *la partie spéciale*. La séparation du questionnaire en deux parties est en accord avec la séparation qui fait H.H. Stern (1983) pour l'étude des attitudes vers la langue. Selon Stern les attitudes vers une langue peuvent être classées en trois types: a) attitudes envers la langue et l'apprenant en général, b) attitudes envers la langue qu'on va apprendre, et c) attitudes envers les hommes et la communauté qui parle la langue étrangère. La première partie du questionnaire place les lycéens dans l'environnement général de l'enseignement de langue étrangère, alors que la seconde partie concerne exclusivement le français et ses locuteurs. La partie générale nous aide aussi à passer plus facilement aux cas d'attitudes envers le français, diminuant la possibilité des préjugés linguistiques envers la langue en question et nous aidant à arriver à notre but qui est l'étude des attitudes des élèves.

³À voir Kenneth Strogman & Joshua Woosley (1967), Ronald Macalay (1974), Howard Giles (1980), Peter Trudgill (1983), etc.

b. Les informateurs

L'échantillon des informateurs est constitué par 75 personnes⁴ (10 garçons et 65 filles) qui étudient au Lycée Technique de OAED⁵ de Thessalonique et qui apprennent le français⁶. Il s'agit d'un échantillon où les garçons sont nettement minoritaires, parce que les options techniques où est enseignées le français ne sont pas spécialement attirantes, en tant que métiers, et même idéologiquement (stéréotypes de féminité et de raffinerie) pour les garçons. Le nombre restreint des garçons dans l'enquête déclare de lui-même le prestige scolaire en ce qui concerne certains métiers, préférences et civilisations. La différenciation sociale entre les deux sexes peut aussi, selon des enquêtes sociales, exprimer leur choix linguistique (Jenny Chesire, 1982, Rossina Lippi-Green, 1989, Dimitris Papazachariou, 1998, Argyris Archakis, Dimitris Papazahariou & Anna Iordanidou, 2001, etc.). Plus précisément les lycéens appartiennent aux options de *coiffure*, de *l'esthétique* et de *l'hôtellerie* et ils apprennent le français en tant que langue de spécialisation au cours de leurs trois années d'études. Les informateurs ont été classés en deux groupes d'âge: le premier 15-18 ans qui représente *l'adolescence avancée*, et le deuxième, 19-23 ans qui représente *l'âge adulte*. Il faut noter ici que les Lycées Techniques de l'OAED reçoivent des élèves de 15 à 23 ans. Enfin, la variable de la *classe sociale* n'a pas été prise en considération étant donné que tous les élèves sont obligés pendant leurs études de travailler en tant qu'apprentis rémunérés dans leur option.

c. La méthode de l'analyse statistique des données de l'enquête

Pour l'analyse statistique des données qui ont résultées des réponses des informateurs on a utilisé la méthode d'analyse statistique SPSS 10 au niveau de *fréquences* et de *corrélation de fréquences*. Les axes thématiques du questionnaire qui ont été transformés en variables appartiennent à la science de la linguistique. Mais, il est évident qu'ils ont aussi un caractère sociolinguistique. Dans notre enquête on va mentionner surtout les résultats des *tableaux à signifiante*, c'est-à-dire des tableaux qui ne sont pas à signifiante unique, mais qui se lisent horizontalement et verticalement (tableau 1). En même temps nous ne sommes pas indifférents aux tableaux sans signifiante puisqu'ils montrent *une tendance* chez les informateurs.

3. Les résultats de l'enquête

De l'étude des tableaux de l'enquête nous constatons de signifiante à la variable *de l'âge*. Il est important que 40% des informateurs des deux groupes d'âge localise l'utilité de la langue française dans *le domaine de travail* (embauchement, stabilisation de leur poste au lieu de travail). Cette attitude montre qu'une grande partie des informateurs adopte l'opinion que le français qui est enseigné au lycée technique en

⁴À voir Chambers & Trudgill (1980:59), Gillian Sankoff (1974:22).

⁵OAED est une acronymie qui signifie en grec *Organisme d'Emploi de la Main d'Œuvre*.

⁶Remerciements pour sa contribution à la réalisation de l'enquête je dois à Mme Maria Piara, collègue et chercheur de l'Université Hellénique Libre.

tant que cours de spécialité est liée directement à leur établissement professionnel. Nous constatons, donc, que les incitations pour l'apprentissage d'une deuxième langue sont pour une grande partie des lycéens clairement *des outils*, lesquels, conformément à Robert Gardner et Wallace Lambert (1972), sont orientés vers l'individu. Il ne faut pas cependant négliger le fait qu'un informateur sur quatre n'a pas répondu ou a refusé l'utilité du français ce qui signifie qu'il est besoin d'un plus grand effort de la part du système éducatif pour la reconnaissance de l'utilité du F.L.E.

De plus, on constate que les opinions des informateurs sur *la facilité* ou *la difficulté* du français ne sont pas très différentes entre elles (48,0% et 66,7% respectivement). Cependant, nous constatons une différenciation importante lorsque les informateurs sont interrogés sur l'esthétique du français, puisque 74,7% des lycéens a répondu positivement et 25,3% négativement. Bien sûr, certains informateurs qui ont répondu que l'esthétique leur plaît (57,1%) considèrent le français une langue facile à apprendre, tandis que ceux qui ont répondu négativement (68,4%) le trouvent difficile. Cette dernière observation est en accord avec la pratique sociale en Grèce qui considère le français difficile à cause de sa *prononciation particulière*. Il est aussi intéressant de constater que la grande majorité (85,3%) des élèves a des expériences positives de l'enseignement du français. En tout cas, pour plus de la moitié d'élèves le français est lié à des expériences positives et une esthétique attirante.

L'attitude positive pour l'enseignement du français apparaît aussi dans d'autres points de l'enquête où nous constatons que pour 85,3% des élèves leurs impressions sur son enseignement sont positives, principalement, parce que le français est un cours agréable et ensuite parce que la langue leur plaît, fait qui sous-entend qu'il existe en fait une façon efficace d'enseigner le français malgré ses particularités linguistiques. Mais, il ne doit pas nous échapper que dans les réactions d'évaluation des élèves l'enseignant joue un rôle très important en tant qu'individu. Donc, les impressions des élèves peuvent être dues à la compétence de l'enseignant. En tout cas du 9,3% des élèves qui ont déclaré qu'ils ont des expériences négatives de l'enseignement du français, 40% mentionne le fait que le français n'est pas intéressant, principalement, en tant que système linguistique et en tant qu'expression d'un mode de vie différent. D'après nous, ce fait montre l'ampleur de l'influence du mode de vie américaine sur la société hellénique moderne, principalement, sur les jeunes, lesquels n'ont pas encore formé une personnalité sociale autonome. Il indique aussi la différence qu'il y a entre les langues germaniques et les langues romaines.

En plus, du 47,6% de l'ensemble des informateurs qui considèrent le français difficile en tant que langue étrangère, 77,1% mentionne qu'il a de la difficulté à apprendre la grammaire (en opposition, par exemple, avec la grande partie des informateurs qui considère facile l'italien, même si elle n'a pas été jamais en contact personnel avec l'italien). Même les élèves qui considèrent le français facile (48%) font des allusions au fait qu'il a des mots difficiles et une grammaire difficile (11,1%). L'abord du français de façon positive dépend des *facteurs individuels*, comme l'esthétique de la langue (11,1%) et si les élèves ont fait bon démarrage à la langue (11,1%) et dépend aussi des *facteurs linguistiques*, comme la ressemblance que présente

le français avec l'anglais (13,9%) et le français avec le grec (5,6%), principalement, sous forme des prêts linguistiques.

Nous constatons aussi que le français est jugé facile par 48% de l'ensemble des informateurs. Parmi ceux-ci la grande majorité (86,1%) pense que la facilité du français est due au fait que le français est agréable à l'oreille. Au contraire, 46,7% de l'ensemble des informateurs considère le français difficile. La majorité de ceux-ci (60%) mentionne que le français est agréable, mais difficile à apprendre, tandis qu'à peine 22,8% mentionne qu'il est une langue difficile parce qu'il est désagréable. La conclusion qui en ressort est que le jugement des élèves sur l'existence des difficultés ou non à l'apprentissage de la langue française n'est pas en accord avec l'acceptation esthétique qui est, d'habitude, positive.

Ensuite, de 70,7% de l'ensemble des informateurs qui sont venus en contact avec le français, 75,5% de ceux-ci sont venus en contact à l'école. Nous étonne le pourcentage particulièrement bas des informateurs qui ont déclaré qu'ils sont venus en contact avec le français à travers les voyages (9,4%) et la correspondance (1,9%), parce que le premier pourcentage sous-entend que la France n'est pas une destination attirante pour les jeunes Grecs (ce comportement est différent chez les jeunes Grecs pour l'Angleterre ou les Etats-Unis), tandis que selon le second pourcentage le français n'est pas assez diffusé en Grèce. C'est sans doute pour cela que les élèves craignent d'utiliser le français dans la correspondance. Il faut remarquer ici qu'avec le terme correspondance nous entendons aussi l'emploi de l'Internet (email) et la recherche à travers des pages Web francophones.

Le décodage de l'image qu'ont les lycéens Grecs dans l'Education Technique sur les Français, la France et le français présente un intérêt particulier. Conformément à l'enquête sur 70,7% de l'ensemble des lycéens qui sont venus en contact personnel avec le français les éléments sociaux et les stéréotypes (positifs et négatifs) sont ceux qui caractérisent ce contact (39,6%). La réaction négative d'une grande partie des informateurs qui déclare qu'ils n'ont rien acquis du contact personnel avec le français et la culture française (37,7%) est considérée comme une attitude négative ou même une indifférence face à la langue française. Parallèlement on constate que les éléments linguistiques, historiques et sociaux de la France moderne qui sont abordés à travers la langue, soit ne sont pas perceptibles aux élèves, soit ne s'attachent pas aux modèles sociaux qui leurs sont plus accessibles comme la culture américaine et la culture anglaise.

		Connaissances des informateurs sur la France et les Français					
Contact personnel avec le français		Progrès particulier à certains secteurs de travail	Eléments linguistiques	Eléments historiques	Stéréotypes, caractéristiques sociales	Rien	Total
	Oui	11,3%	3,8%	7,5%	39,6%	37,7%	100,0%
		3	2	4	21	20	53
		85,7%	100,0%	80,0%	84,0%	55,6%	70,7%
	Non	4,5%		4,5%	18,2%	72,7%	100,0%
1			1	4	16	22	
	14,3%		20,0%	16,0%	44,4%	29,3%	
Total	9,3%	2,7%	6,7%	33,3%	48,0%	100,0%	
	7	2	2	25	36	75	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Progrès particulier à certains

secteurs de travail : coiffure, cuisine, parfumerie, mode, œnologie, etc.

Eléments linguistiques : ressemblances avec l'anglais

Eléments historiques : Jeanne d'Arc, Jacques Yves Cousteau, colonialisme, Révolution Française, histoire importante

Caractéristiques sociales-

Stéréotypes positifs- : pays intéressant, les Français aiment faire la fête, gentils, hospitaliers, bons compagnons

Stéréotypes négatifs : peuple pas très propre, snobs, mauvaise mode, nationalistes, peuple qui ne parle que français

Tableau 1: Tableau de corrélation à signifiante du contact personnel avec le français et des connaissances des élèves sur la France et les Français (la Francité)

5. Conclusion

En résumant les constatations de l'étude sociolinguistique nous remarquons, immédiatement, que les lycéens ont compris que le plurilinguisme est très important pour leur avenir en admirant les polyglottes et en considérant les langues étrangères (le français aussi) des facteurs importants pour leur établissement professionnel. Même l'observation de Dendrinou (2001: 246) que dès les années quatre-vingt l'attention aux éléments structurels de la langue étrangère a été remplacée par des fonctionnements communicatifs, a été dépassée par les exigences contemporaines qui ne s'intéressent pas

aujourd'hui seulement aux fonctionnements communicatifs de la langue étrangère, mais surtout à son utilité immédiate.

La combinaison de critères qui poussent les élèves au choix d'une langue étrangère paraît être consciente et un choix non guidé par des facteurs extérieurs. Par conséquent, le peu de succès de la langue française dans les préférences d'apprentissage n'est pas au hasard. De plus, le fait que le choix de la langue étrangère ne soit pas pour les élèves une conséquence de choix de leur environnement familial montre que l'influence des parents sur les attitudes linguistiques des jeunes s'est affaiblie de nos jours, tandis qu'au contraire, d'autres facteurs de socialisation, comme les personnes du même âge et les médias qui font leur apparition ou adoptent d'autres langues étrangères et qui expriment un autre mode de vie, autre que le français, ont tendance à augmenter leur influence (Baker, 1992, Kostoulas-Makrakis, 1995).

La reconnaissance des ressemblances linguistiques entre le français d'un part et le grec ou l'anglais d'autre part montre que les élèves reconnaissent les liens linguistiques entre les trois systèmes en raison de l'influence de l'un sur l'autre (Anastassadi-Symeonidi, 1991:11), fait qui doit devenir un avantage pour l'enseignant de la langue française. Nous croyons que la psychologie des lycéens sera plus positive face à la langue française lorsque ceux-ci se rendront compte qu'ils apprennent un système linguistique qui a assez de ressemblances phonologiques, syntaxiques et morphologiques avec leur langue maternelle, mais aussi avec leur première langue étrangère (l'anglais). De plus, l'avis des élèves sur l'existence de difficultés ou non à l'apprentissage de la langue française est indépendant de l'acceptation esthétique qu'a la langue française et qui est d'habitude positive.

Le contact des lycéens à travers l'école confirme que la Grèce est passée au milieu anglophone, que le français ne se diffuse pas par les médias et que son emploi, même à travers des emprunts étrangers et des expressions clichées, est limité à la communication quotidienne⁷ et par conséquent est éloigné de la réalité hellénique actuelle. Malgré tout cela les lycéens connaissent en général les pays francophones du monde, même si le programme analytique d'enseignement de la langue française dans l'Education Hellénique Technique ne prévoit pas la localisation de la francophonie.

Enfin, le classement des stéréotypes sociaux pour les Français et le français qu'ont fait les élèves est d'après nous une généralisation catégorique qui ignore la variété individuelle, sociale et la différence, puisque la plupart des lycéens se sont limités à la formulation des stéréotypes (positifs ou négatifs) sans mentionner qu'existe aussi l'aspect contraire et sans argumenter leur avis. Nous pourrions prétendre qu'il s'agit d'arguments *arbitraires* qui s'appuient sur le fait qu'ils ne connaissent pas beaucoup de choses sur la France, la langue et sa culture, comme d'ailleurs eux-mêmes le déclarent à certains points de l'enquête et qui sont des conséquences d'une éducation insuffisante. Enfin, nous avons constaté dans l'enquête que les stéréotypes sur la Francité sont surtout positifs chez les lycéens-informateurs, fait qui traduit d'après nous un bon

⁷Nous remarquons une exception aux films grecs des années cinquante et soixante où le français se présente utilisé pour la communication quotidienne d'une élite raffinée.

travail de la part de l'enseignant de la langue. D'habitude les stéréotypes sur la Francité sont positifs dans la classe sociale raffinée (bourgeoisie) et aux personnes qu'apprennent le français et par contre négatifs dans une grande majorité des Grecs. C'est une deuxième *constatation-généralisation arbitraire*, mais qui est assez diffusée dans la société hellénique contemporaine et qui reflète pour un grand nombre de personnes la réalité contemporaine pour le français et la France.

ANNEXE: Description du questionnaire

- A. Coordonnées de l'informateur (non, prénom)
- B. Eléments sociologiques de l'informateur (sexe, age, option, classe)
- C. Première partie du questionnaire (partie générale sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Grèce)
- D. Seconde partie du questionnaire (partie concernant exclusivement le français)
1. Vous avez été en contact personnel avec la langue française? Si oui, précisez,
 2. Qu'est-ce que vous connaissez sur la France et les Français?
 3. Qu'est-ce que vous connaissez sur la langue française?
 4. Vous connaissez dans quels pays on parle français?
- 5.α. Vous aimez l'esthétique du français? Oui Non
- 5.β. Dans quel degré?;
- | | | | |
|-----------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| très agréable | <input type="checkbox"/> | désagréable | <input type="checkbox"/> |
| assez agréable | <input type="checkbox"/> | assez désagréable | <input type="checkbox"/> |
| agréable | <input type="checkbox"/> | très désagréable | <input type="checkbox"/> |
| attitude neutre | <input type="checkbox"/> | je ne sais pas / pas de réponse | <input type="checkbox"/> |
- 6.α. Vous considérez le français: facile à apprendre difficile à apprendre je ne sais pas
- 6.β. Justifiez:
7. Si vous choisissiez d'apprendre le français serait pour quelle raison? pour trouver du travail
 il est nécessaire pour votre travail
 pour les vacances
 pour comprendre un film étranger
 pour lire des livres et la presse étrangers
 pour suivre des chaînes étrangères
 autre raison (laquelle)
- 8.α. Quelles sont vos expériences de l'enseignement du français à l'école?
Positives négatives autres (lesquelles?)
- 8.β. Justifiez:
- 9.α. Vous considérez le français une langue étrangère nécessaire aujourd'hui?

Oui [] Non []

9.β. Justifiez:

10.α. Si vous aviez la possibilité ou le temps libre vous vous seriez intéressés à apprendre le français? Oui [] Non []

10.β. Justifiez:

11.α. Vous croyez que l'enseignement du français à votre école est efficace?

11.β. Si non, quelles sont vos propositions pour son amélioration?

12. Dans quels domaines vous précisez l'utilité du français aujourd'hui?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANASTASSADI-SYMEONIDI, A. (1994). *Emprunt neo-hellénique de la langue neo-hellénique*, Thessaloniki, Editions Estia.
- ARCHAKIS, A., PAPAZACHARIOU, D. & IORDANIDOU, A. (2001). «Eléments d'oralité dans des écrits des élèves: une approche sociolinguistique», *Etudes sur le grec, Procès verbal de la 21^e Rencontre Annuelle de la Section de Linguistique de la Faculté des Lettres de l'Université Aristote de Thessaloniki*, 12-14 Mai 2000, Thessaloniki, pp. 69-80.
- BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*, Cleveland Multilingual, Matters Ltd.
— (2001). *Introduction au bilinguisme et à l'éducation bilingue*, M. Damanakis (ed.), A. Alexadropoulou (traduction), Athènes, Editions Gutenberg.
- CHAMBERS, J.K. & TRUDGILL, P. (1980). *Dialectology*, Cambridge University Press.
- CHESIRE, J. (1982). *Variation in a English dialect*, Cambridge, Cambridge University Press
- CONTOSSOPOULOS, N. (1978). *Influence du français sur le grec. Emprunts lexicaux et calques phraséologiques*, Athènes.
- CRYSTAL, D. (1997). «Watching world English grow», *IATFL Newsletter 135*, pp. 10-11.
- DEDRINO, V. (2001). «Enseignement de langue étrangère», *Guide encyclopédique sur la langue*, A.-F. Christidis & M. Theodoropoulou (ed.), Thessaloniki, Centre de la Langue Hellénique, pp. 245-252.
- FRAGOUDAKI, A. (1999). *Langue et Idéologie*, Athènes, Editions Odysseas.
- FRANOLIC, BR. (1975). *L'influence de la langue française en Croatie d'après les mots empruntés. Aspect socio-historique*, Paris, Nouvelles Editions Latines.
- FRERIS, G. (1999). *Introduction à la Francophonie*, Thessaloniki, Editions Paratiritis.
- GARDNER, R. & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and motivation in second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- GILES H. (1970). «Evaluative reactions to accents», *Educational Review* (22), pp. 211-227.

- KOSTOULAS-MAKRAKIS, N. (1995). «Language Maintenance or Shift? A Study of Greek Background Students in Sweden», *Studies in Comparative and International Education* 33, I, Stockholm, Institute of International Education.
- KOSTOULA-MAKRAKI, N. (2001). *Langue et Société*, Editions Metechmion, Athènes.
- KOURDIS, E. (1997). «Approche lexicologique des emprunts étrangers au Dialecte de Thessalie», *Le Journal de Thessalie*, Larissa, pp. 321-326.
- (2003). *Le Dialecte de Thessalie: Langue et Idéologie*, Thèse de doctorat, Faculté des Lettres, Université Aristote de Thessaloniki.
- LABOV, W. (1972). «Some principals of linguistic methodology», *Language in Society*, Volume I, Tome I, Cambridge University Press, pp. 97-120.
- LIPPI-GREEN, R. (1989). «Social networks integration and language change in progress in a rural alpine village», *Language in Society* 18, pp. 213-234.
- MACAULAY, R. (1974). «Negative prestige, linguistic insecurity and linguistic self-hatred», *Lingua*, 36 (1975), North-Holland Publishing Company, pp. 147-161.
- PAPAZACHARIOU, D. (1998). *Language variation and the social construction of identity: The sociolinguistic role of intonation among adolescents in northern Greece*, Unpublished Ph.D.
- PETROUNIAS, E. (1993). *Grammaire neo-héllénique et analyse comparative*, Thessaloniki, University Studio Press.
- PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic imperialism*, Oxford University Press.
- PROFILI, O. (2001). «Langue / langues dans l'intégration européenne», *Guide encyclopédique sur la langue*, A.-F. Christidis & M. Theodoropoulou (ed.), Thessaloniki, Centre de la Langue Grecque, pp. 126-128.
- SANKOFF, G. (1974). «A quantitative paradigm for the study of communicative competence», in Bauman, R. & Sherzer, J. (ed.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*, London, Cambridge University Press, pp.18-49.
- SAPIRIDOU, AN. (2001). «L'élément culturel au cours de la langue étrangère », *Guide encyclopédique sur la langue*, A.-F. Christidis & M. Theodoropoulou (ed.), Thessaloniki, Centre de la Langue Hellénique, pp. 258-263.
- STERN, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*, London, Oxford University Press.
- STROGMAN, K. & WOOSLEY J. (1967). «Stereotyped Reactions to Regional Accents», *British Journal of Clinical Psychology*, Great Britain, pp. 164-167.
- TOKATLIDOU, V. (1986). *Introduction à la didactique des langues vivantes*, Athènes, Ed. Odysseas.
- TRUDGILL, P. (1983). *On dialect: Social and geographical perspectives*, Oxford, Basil Blackwell dissertation, University of Essex.

Traduction

ALGUNOS USOS ANAFÓRICOS DEL PRONOMBRE *TEL*: CONSTRUCCION DE SENTIDO Y TRADUCCION¹

Gemma Andújar Moreno
Universitat Pompeu Fabra

Introducción

Las marcas anafóricas se han considerado a menudo instrumentos pasivos de referencia que establecen relaciones sintácticas y semánticas, puramente de «recuperación de información». Sin embargo, en los últimos años han visto la luz trabajos que han puesto de manifiesto la naturaleza dinámica de las relaciones anafóricas y el papel clave de las marcas anafóricas en la construcción del sentido (Apothéloz, 1990; Cornish, 1996).

Situándonos en la línea de estos trabajos, en este estudio nos proponemos estudiar el papel del pronombre *TEL* en la construcción del sentido analizando su funcionamiento desde una óptica discursiva y traductológica, en un corpus formado por un centenar de artículos periodísticos franceses y sus respectivas traducciones al castellano.

1. Premisas teóricas de partida

Esta reflexión se inicia, fundamentalmente, a partir de tres premisas teóricas generales. La primera es la idea de construcción de sentido y el planteamiento según el cual un texto no posee un sentido inmanente y rígido, sino que proporciona instrucciones para que el coenunciador lo construya a partir de sus propios conocimientos, sus filtros interpretativos y del contexto comunicativo (Tricàs, 2002: 281).

Desde esta óptica, hemos considerado la traducción como un espacio discursivo de construcción de sentido, donde se establece una compleja relación entre dos realidades, los mecanismos lingüísticos y cognitivos del traductor y todos los parámetros que conforman el texto. Este espacio está condicionado por factores

¹Este trabajo se inscribe en el marco de las actividades del «Grup d'Argumentació Discursiva i Traducció» (GRADIT) del Departamento de Traducción y Filología de la Universitat Pompeu Fabra.

determinantes como los posibles receptores del texto meta, la finalidad del texto traducido o las características del encargo de traducción, factores todos ellos que acaban de configurar el producto final.

El estudio también se asienta en la concepción de los mecanismos anafóricos como uno de los «indicios» que se actualizan en un texto y que transmiten instrucciones generales para la construcción del sentido. De modo general, este tipo de piezas lingüísticas indica al coenunciador que la interpretación textual requiere retrotraerse a elementos presentes en el cotexto previo o accesibles a partir de razonamientos inferenciales.

2. El corpus analizado

A partir de estos fundamentos teóricos, hemos analizado las ocurrencias del esquema «P. TEL est Q» en un centenar de artículos de *Le Monde Diplomatique* y sus respectivas traducciones al castellano, publicados en 1999. Se trata de un grupo de textos con un componente argumentativo dominante, que abordan aspectos sociales, políticos y económicos desde unos parámetros marcadamente ideológicos.

El interés de estos documentos reside en que se trata de unos textos que combinan elementos informativos con elementos argumentativos e intencionales y que requieren un esfuerzo interpretativo importante para su comprensión, por cuanto transmiten posicionamientos del autor y puntos de vista muy específicos.

3. La marca anafórica TEL: semantismo de base y componente instruccional

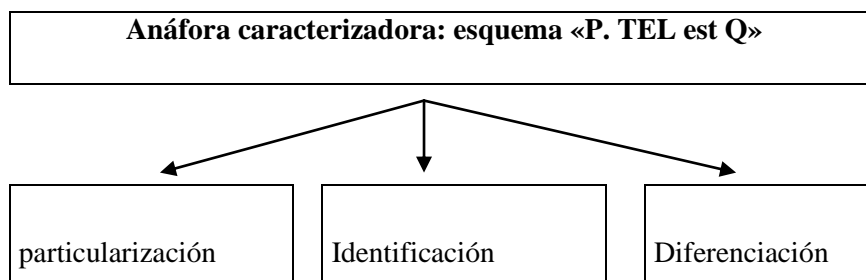
Martin Riegel (1997) señala en un estudio dedicado a los usos de TEL que el semantismo de esta pieza léxica está formado por un semantismo de base y un componente instruccional. Según este autor, el semantismo de base de TEL consiste en una variable de caracterización que remite a la noción general y abstracta de «característica». En otras palabras, sea cual sea la función que desempeñe TEL en la unidad textual, esta pieza léxica vehicula en todos los casos un común denominador: un conjunto de elementos nocionales destinados a completar la presentación de un objeto de discurso puesto en escena mediante alguna de sus características o propiedades, accesibles por inferencia. Por eso hemos denominado «anáfora caracterizadora» a la operación retroactiva que desencadena TEL.

A esto viene a añadirse un componente instruccional, que indica al coenunciador que debe retrotraerse a elementos previos para poner en relación los constituyentes discursivos implicados en la operación anafórica y completar de este modo la interpretación.

En el esquema que hemos escogido como unidad de análisis, «P. TEL est Q», TEL pronombre funciona como atributo desde un punto de vista sintáctico y anaforiza el contenido semántico de un segmento del cotexto anterior (P) que actúa como tema. La anaforización lo integra, ahora como núcleo temático, en un nuevo enunciado con información remática (Q).

4. «P. TEL est Q» en los textos originales y respuesta traductora en los textos meta

El estudio de los usos discursivos de «P. TEL est Q» ha permitido distinguir tres grandes categorías semántico-pragmáticas con características propias. El siguiente esquema las recoge de manera sintética:



Expondremos a continuación el estudio detallado estas categorías, desde una óptica discursiva primero y traductológica después, analizando cómo han sido restituidas en los textos castellanos.

4.1. La anáfora caracterizadora por particularización y su traducción

Cuando el enunciador opera en el texto una caracterización anafórica por particularización, la marca anafórica TEL indica al coenunciador que debe extraer del cotexto anterior una propiedad o unas características y asignarlas a un objeto de discurso particular (operación anafórica de base). De esta manera, la puesta en escena de dicho objeto en el espacio textual se completa a partir de un movimiento discursivo que va de lo más general a lo más específico.

Tomemos el siguiente ejemplo de nuestro corpus, extraído de un artículo sobre los conflictos políticos y armados en África central:

[1A] Enfin, aussi paradoxal que cela puisse paraître, toute victoire militaire d'une coalition sur l'autre est terriblement redoutée, car elle risquerait de sonner le glas des gouvernements vaincus. **TELLE** serait la situation des régimes au pouvoir à Luanda et à Harare (dans l'hypothèse d'une victoire militaire de la rébellion), à Kampala et à Kigali (dans l'hypothèse contraire). [«Ambitions rivales dans l'Afrique des Grands Lacs, LMD (fr) n° 538]

En este pasaje podemos observar cómo el término «*situation*» permite seleccionar la información aportada por los enunciados que preceden a TEL como representativa de un tipo de situación particular con características propias («*instabilité*», «*risque de conflit armé*»). El enunciador, mediante TEL, reconstruye y organiza de manera retroactiva esta información, para asignarla acto seguido a la noción más específica «*situation des régimes au pouvoir à Luanda et à Harare...*»

En todos los fragmentos del corpus en que aparece TEL con este valor hemos podido constatar que los objetos de discurso en juego no son individuos concretos, sino nociones de orden superior como situaciones, acontecimientos o procesos, unos

términos generales que no dejan entrever claramente el punto de vista² del enunciador; Se trata, pues, de una particularización que casi podríamos calificar de «aséptica», puesto que, en los casos estudiados, posee una reducida carga de intencionalidad.

Es importante señalar que, en todos los casos de particularización, la operación de base se apoya en constituyentes discursivos que no son claramente delimitables en el texto. En términos de Fernández (1987), nos encontraríamos ante un caso claro de «anáfora difusa». El fragmento siguiente, que forma parte de un artículo sobre la complicada situación de la minería rumana, supone un ejemplo paradigmático:

[2A] Pour le Premier ministre Radu Vasile, qui a succédé en avril à M. Victor Ciorbea, il y a urgence. Car la réduction des déficits est une des conditions posées par le FMI pour accorder un nouveau prêt. Or seul ce dernier pourrait permettre à Bucarest de rembourser, courant 1999, 2,8 milliards de dollars - dont 2 milliards exigibles dès juin. Car sa dette, creusée pour l'essentiel depuis 1990, dépasse 10 milliards, alors que les réserves du pays, or exclu, se montent à 1,8 milliards.

TEL est le contexte dans lequel intervient, juste avant Noël, l'annonce d'un plan de fermeture de mines non rentables. D'où la colère des mineurs. [«Amère victoire pour les mineurs roumains». LMD (fr) n° 539]

En este pasaje, TEL y «*contexte*» funcionan como una paráfrasis sintetizadora de una decena de párrafos precedentes y las inferencias que de ellos se desprenden.³ En este tipo de ocurrencias, el sujeto (Q) que tiene a TEL como atributo se convierte en un instrumento para condensar de manera muy económica una cantidad variable de información explícita e implícita. Nos encontramos aquí ante el fenómeno discursivo que Maria-Elisabeth Conte (1996) denomina «encapsulación anafórica» y define en estos términos:

*[Anaphoric encapsulation] is a cohesive device by which a noun phrase functions as a resumptive paraphrase for a preceding portion of a text. This portion of text (or segment) may be of various length and complexity (whole paragraph or just a sentence) (Conte, 1996: 1)*⁴

Al condensar información conceptual previa en un concepto particular, el enunciador opera una integración semántica de tipo retroactivo, pues TEL permite el paso a un nivel inferior en la jerarquía semántica del texto (general → particular). La marca anafórica TEL actúa casi como una «bisagra» entre el nivel semántico más

²Entendemos por *punto de vista* «una forma de enmarcar producciones verbales concretas dentro de representaciones mentales. Un hablante construye sentido, partiendo del marco genérico de su universo de creencias, pero seleccionando sus propios principios y atribuyendo a los términos una determinada orientación. Estos principios, de índole argumentativa, recorren todo el texto y determinan la coherencia del mismo» (Tricás, 2002: 290-291).

³No incluimos el texto completo por obvias razones de espacio. Cf. Roustel, D. (1999): «Amère victoire pour les mineurs roumains», en *Le Monde Diplomatique* n° 539, p. 11.

⁴En Conte (1996) únicamente se analiza la capacidad encapsuladora de los SN con determinantes demostrativos. En nuestra opinión, TEL es claramente una de las marcas anafóricas que, como hemos visto, posee también la capacidad de funcionar como paráfrasis sintetizadora de porciones textuales previas de dimensión variable. Por lo tanto, creemos que debería incluirse también en el conjunto de marcas anafóricas con el potencial encapsulador que Conte describe en su estudio.

general y el más específico, ya que es el elemento que permite una transición sin rupturas temáticas bruscas.

Las soluciones de traducción presentes en el corpus se distribuyen con arreglo a las siguientes frecuencias:

Opción traductora	Frecuencia
[Ø]	3
Este	1

En la recuperación de esta operación hemos detectado una tendencia de traducción dominante: no traducir la marca anafórica caracterizadora, como sucede en el siguiente pasaje:

[3A] D'autre part, cette logique d'ingérence a créé des principautés –des pouvoirs de type médiéval–, fondées uniquement sur la force des armes et le jeu d'influence des puissances protectrices. Leur trait dominant est l'instabilité, car tout changement d'intérêts ou de rapports de forces au sein de la coalition des Etats protecteurs déclenche systématiquement des rébellions. **TEL** est le cas de l'ex-Zaïre, où les anciens alliés de M. Laurent-Désiré Kabila s'affrontent à présent par rebelles banyamulenges interposés. [«Ambitions rivales dans l'Afrique des Grands Lacs», LMD (fr) n° 538]

En la traducción al castellano publicada, el traductor se inclina por una solución que deja la relación anafórica más implícita (modulación por implicación, en términos de K. Van Leuven):

[4B] Por otra parte, esta lógica de injerencia ha creado principados, es decir, poderes de tipo medieval basados únicamente en la fuerza de las armas y el juego de influencias de las potencias protectoras. Su característica dominante es la inestabilidad, pues todo cambio de intereses o de relaciones de fuerzas en el seno de la coalición de los Estados protectores, desencadena sistemáticamente rebeliones. [Ø] Ha sido el caso del antiguo Zaire, donde los viejos aliados de Laurent-Désiré Kabila se enfrentan, en la actualidad, a los rebeldes banyamulenges interpuestos. [«África: ambiciones rivales en los Grandes Lagos, LMD (esp) n° 39]

En el texto meta resultante, no hay presencia material de la expresión referencial. La decisión de no traducir la marca anafórica implica que el traductor considera suficiente la información disponible para el futuro lector del polo meta y que éste será capaz de interpretar el fragmento sin explicitar ninguna marca que le indique cómo debe poner en relación los constituyentes discursivos.

En los textos de *Le Monde Diplomatique*, los traductores suelen aplicar esta técnica de traducción cuando se trata de recuperar la operación anafórica caracterizadora por particularización, si esta relación discursiva se fundamenta en constituyentes no delimitables en el texto.

Lanzamos la siguiente hipótesis sobre el posible origen de esta tendencia traductora: tal vez la propia indefinición de un «antecedente», en el sentido tradicional del término, con unos límites textuales poco claros, propicie una recuperación de este tipo. Además, la sintaxis del castellano no hace necesario un sujeto marcado explícitamente y las unidades escogidas como opción de continuidad temática (en los ejemplos anteriores «caso» o «situación») ya proporcionan al coenunciador la pauta interpretativa.

4.2. La anáfora caracterizadora por identificación y su traducción

La anáfora caracterizadora por identificación aparece en un cotexto en que el enunciador selecciona el contenido semántico de un enunciado precedente (P) y las inferencias que de él se desprenden como representantes de una característica particular (operación anafórica de base). A continuación, asigna este contenido conceptual al elemento Q, que es a su vez una denominación sintética de P. Entre los constituyentes P y Q se establece un vínculo semántico de identificación.

En el corpus, los elementos que el coenunciador debe movilizar para interpretar este tipo de operación retroactiva son siempre constituyentes discursivos identificables y claramente delimitables en el espacio textual, a diferencia de la categoría anterior.

El siguiente fragmento de un artículo sobre los retos de las nuevas tecnologías de la información constituye un ejemplo donde se anaforiza toda la carga informativa explícita e implícita de un único enunciado inmediatamente precedente:

- [5A] [...] On constate alors un transfert de la régulation vers le marché. Certains Etats tentent de résister: ainsi du gouvernement américain dans son combat contre Microsoft.
Réintroduire une circulation maîtrisée du sens, **TEL** est l'enjeu. Car on assiste à une floraison d'analyses qui ont pour caractéristique de ne pas traiter des questions économiques, pourtant vitales, et de plaquer le politique sur le technique, réduisant alors le politique au rôle de support de techniques, ou encore faisant de la politique une simple technique. [«Internet et les ambassadeurs de la communication», LMD (fr) n° 540]

En este ejemplo, TEL selecciona el contenido semántico del enunciado inmediatamente precedente y las inferencias que de él se desprenden («*réintroduire une circulation maîtrisée du sens*») como representativos de un tipo de «*enjeu*» particular. Todo este contenido informativo aparece condensado en la denominación sintética «*enjeu*».

A diferencia de este pasaje, el fragmento que presentamos a continuación ofrece un ejemplo donde TEL remite al contenido semántico y la carga implícita de varios enunciados precedentes. El ejemplo pertenece a un artículo de *Le Monde Diplomatique* sobre la participación de la Unión Europea en las conversaciones de paz entre Israel y Palestina:

- [6A] Il est primordial que la négociation se déroule dans le meilleur cadre et, dans ce sens, nous travaillons dans deux directions essentielles. D'une part, la mise en oeuvre de la fin de la période intérimaire établie à Oslo, notamment celle du

mémorandum de Wye Plantation d'octobre 1998, doit être appliquée avec la plus grande rigueur. Quelle que soit la formulation juridique à laquelle on aboutira, la tournure prise par la négociation durant cette période exige, des deux parties, des avancées significatives effectuées avant le début de la phase suivante. La seconde direction est la définition du statut permanent. **TELS** sont les deux piliers sur lesquels reposeront le progrès et la paix des territoires palestiniens. [«Un engagement plus prononcé de l'Union européenne», LMD (fr) n° 541]

TEL anaforiza aquí el contenido semántico de varios enunciados precedentes para asignar unas características concretas a la denominación más condensada «*deux piliers*». Este ejemplo, al igual que el anterior, también presenta una carga axiológica elevada, pues afirmar que algo es un «*pilier*» implica otorgarle una importancia destacable.

La «anáfora caracterizadora por identificación», con una elevada carga axiológica, es la operación que TEL actualiza con una mayor frecuencia en el conjunto de textos del corpus. Este tipo de caracterización anafórica se convierte en un instrumento privilegiado para vehicular la ideología del enunciador, pues le permite recategorizar objetos de discurso en función de su punto de vista.

Veamos, seguidamente, qué sucede con la traducción de la «caracterización anafórica por identificación» en nuestro corpus.

El pronombre demostrativo es la opción traductora que se impone para recuperar esta operación, como muestra la siguiente tabla:

Opción traductora	Frecuencia
este/e	7
ese/a	4
Tal	3

Veamos algunos ejemplos: la operación de caracterización anafórica que aparece en el siguiente pasaje ha sido restituida en castellano mediante un pronombre demostrativo:

- [7A] [...] On constate alors un transfert de la régulation vers le marché. Certains Etats tentent de résister: ainsi du gouvernement américain dans son combat contre Microsoft.
Réintroduire une circulation maîtrisée du sens, **TEL** est l'enjeu. Car on assiste à une floraison d'analyses qui ont pour caractéristique de ne pas traiter des questions économiques, pourtant vitales, et de plaquer le politique sur le technique, réduisant alors le politique au rôle de support de techniques, ou encore faisant de la politique une simple technique. [«Internet et les ambassadeurs de la communication», LMD (fr) n° 540]

Traducción publicada:

- [7B] [...] Se constata, entonces, una transferencia de la regulación hacia el mercado. Algunos Estados intentan resistir: como el gobierno norteamericano en su combate contra Microsoft.
Reintroducir una circulación dominada por el sentido, **ESA** es la apuesta. Pues estamos asistiendo a un florecimiento de análisis que tienen como característica no tratar cuestiones económicas, que sin embargo son vitales, y colocar la política sobre la técnica reduciendo entonces la política al papel de apoyo de técnica, o aún más, haciendo de la política una simple técnica. [«Internet y los embajadores de la comunicación», LMD (esp) n° 41]

En este fragmento, la interpretación del traductor ha otorgado prioridad al valor identificativo que puede vehicular TEL, en detrimento del valor cualitativo. Por ello ha creído conveniente optar por una pieza léxica de naturaleza identificativa como el pronombre demostrativo «esa». Esta opción constituye una modulación, en terminología de Van Leuven-Zwart (1989), puesto que texto original y texto meta conservan aspectos de convergencia. Además, ha recategorizado el objeto de discurso con la etiqueta «apuesta». Esta opción refleja su posicionamiento en la banda semántica que comprende el término francés «enjeu».

El análisis traductológico nos ha permitido comprobar cómo TAL, aunque es la partícula con características morfosintácticas y potencialidades semántico-pragmáticas más próximas a TEL, no es la solución que se impone para recuperar el esquema «P. TEL est Q»: de entre veinte ocurrencias de este esquema, únicamente en cuatro fragmentos los traductores han optado por TAL como sustituto de la lengua meta. El pasaje identificado con el código 36, que aborda la nueva situación política en Jordania tras la muerte del rey Hussein, es uno de ellos:

- [8A] Un souverain fragile mais déterminé, implorant les délégués palestiniens et israéliens de conclure un accord –finalment signé le 23 octobre 1998 à Wye Plantation–, **TELLE** sera l’une des dernières images que l’on gardera du roi Hussein. L’Occident admirait plus que tout son rôle de médiateur. Pour les Jordaniens, au contraire, cette intervention confirmait une prise de distance à l’égard de la politique d’équilibre qui avait permis à leur petit pays de survivre dans les sables mouvants du Proche-Orient. [«Transition périlleuse en Jordanie», LMD (fr) n° 540]

Y su traducción al castellano:

- [8B] Un soberano frágil pero determinado, implorando a los delegados palestinos e israelíes que concluyeran un acuerdo –finalmente firmado el 23 de octubre de 1998 en Wye Plantation–, **TAL** será una de las últimas imágenes que se conservarán del rey Hussein. Occidente admiraba sobre todo su papel de mediador. Para los jordanos, al contrario, esa intervención confirmaba un alejamiento de la política de equilibrio que había permitido a su pequeño país sobrevivir en las movedizas arenas del Próximo Oriente. [«Transición peligrosa en Jordania, LMD (esp) n° 41]

Con esta solución traductora, en la versión castellana se plasma una operación de caracterización anafórica idéntica a la del texto original. El producto final, por lo tanto, presenta una configuración discursiva isomorfa a la del texto francés en este sentido.

4.3. La anáfora caracterizadora por diferenciación y su traducción

El esquema «P. TEL est Q», mediante el predicado nominal, sitúa de modo explícito los elementos P y Q en un mismo nivel jerárquico. En la operación que hemos denominado «anáfora caracterizadora por diferenciación», el enunciador señala que no existe una equivalencia total entre P y Q. Esta operación se concreta en el esquema «P. TEL n'est pas Q», una variante del modelo general «P. TEL est Q».

El siguiente fragmento de un artículo sobre la manipulación genética nos ofrece un buen ejemplo:

[9A] Mais si le Nord et le Sud s'opposent sur l'appropriation des retombées de la révolution biotechnologique, ils sont cependant d'accord sur un point: le patrimoine génétique mondial est assimilable à une marchandise. **TELLE** n'est pas la position d'un nombre croissant d'organisations non gouvernementales (ONG) et de certains Etats qui –et c'est là que passe la deuxième ligne de fracture– soutiennent que le patrimoine génétique doit demeurer (ou redevenir) patrimoine commun de l'humanité. [«Quand la biodiversité est assimilée à une marchandise», LMD (fr) n° 544]

En este fragmento, el enunciador anaforiza el contenido explícito e implícito del enunciado «*le patrimoine génétique mondial est assimilable à une marchandise*», en tanto que representante de un tipo de «*position*» particular, para indicar al mismo tiempo que no existe una equivalencia total entre estos dos constituyentes discursivos. Se trata de una relación anafórica compleja, donde el enunciador realiza una aseveración subyacente con una etiqueta léxica que no ha aparecido hasta el momento (Q; «*position*» en el ejemplo), para negarla al mismo tiempo (*pas* Q; «*pas position*»).

Este tipo de caracterización anafórica es muy poco frecuente en el corpus, pues únicamente hemos podido identificar dos apariciones en el conjunto total de documentos de trabajo.

Pasemos a analizar, seguidamente, qué opciones traductorales se utilizan para recuperar este valor de TEL en el corpus. Como recoge la siguiente tabla, TAL y el pronombre demostrativo ESTE son las soluciones escogidas:

Opción traductora	Frecuencia
Éste	1
Tal	1

El artículo de donde procede el pasaje siguiente analiza los entresijos de las negociaciones de Rambouillet sobre la situación en Kosovo:

[10A] **Transformer le Kosovo en protectorat**
TELLE n'était pas l'option choisie par la diplomatie américaine. Dès l'origine, cette dernière avait compté sur un accord de la partie albanaise et, au contraire, un refus de Belgrade, ce qui justifierait le lancement d'un ultimatum à M. Milosevic et, le cas échéant, le déclenchement de bombardements sur la

Yougoslavie.[«Histoire secrète des négociations de Rambouillet», LMD (fr) n° 542]

Y su traducción al castellano:

[10B] **Transformar Kosovo en un protectorado**

TAL era la opción escogida por la diplomacia norteamericana. Desde el principio, la presencia OTAN había contado con un acuerdo por parte albanesa y, por el contrario, por el rechazo de Belgrado, lo que justificaría el lanzamiento de un ultimátum a Milósevic y, llegado el caso, el desencadenamiento de bombardeos sobre Yugoslavia. [«Historia secreta de las negociaciones de Rambouillet», LMD (esp) n° 43]

En este pasaje traducido aparece un contrasentido: el traductor mantiene la equivalencia discursiva que existe entre los elementos P (el subtítulo «*Transformer le Kosovo en protectorat*») y Q («*l'option choisie par la diplomatie américaine*») que el texto original ha deshecho. Así, pues, en esta traducción se produce una mutación por cambio de sentido: el texto meta reproduce precisamente el sentido contrario al expresado en el texto original, aunque ello no afecta a la recuperación de TEL.

5. Conclusiones

Cuando se actualiza en el esquema «P. TEL est Q», la marca anafórica TEL funciona como un instrumento retroactivo que permite al enunciador anaforizar constituyentes textuales para caracterizar un objeto de discurso en el espacio textual. Además, esta pieza lingüística resulta un instrumento útil para vehicular el punto de vista del enunciador ante el objeto de discurso en cuestión. Por todo esto, la anáfora mediante TEL constituye un potente instrumento de construcción de sentido, pues sirve para ir precisando las relaciones entre objetos de discurso.

El esquema general «P. TEL est Q» se desdobra en tres casos distintos: en el primero, el enunciador selecciona elementos informativos y los asigna a un objeto de discurso específico. Se produce, por lo tanto, un movimiento discursivo que va de lo general a lo particular («anáfora caracterizadora por particularización»).

En el segundo, en cambio, el enunciador selecciona la información previa como representante de una característica particular y la asigna a un objeto de discurso para identificarlo con otro («anáfora caracterizadora por identificación»).

En el último caso, la presencia de TEL sirve para categorizar de forma anafórica e indicar que no existe una equivalencia total respecto a otro constituyente discursivo («anáfora caracterizadora por diferenciación»).

El análisis del corpus nos ha permitido constatar que las conductas traductoras no son totalmente homogéneas, ni siquiera en el caso de una pieza con tan poca entidad semántica como la analizada. Los traductores alternan entre los pronombres demostrativos, la unidad TAL y la implicación. Además, aunque TAL es la pieza léxica de la lengua meta con características semántico-pragmáticas más próximas a las propias de TEL, no por eso constituye la opción de traducción más frecuente en el corpus. Por lo tanto, de los resultados del análisis se desprende que la sistematicidad de

una conducta traductora, en este caso la recuperación de la anáfora mediante TEL, debiera concebirse como una noción gradual, que no es ni un proceder completamente uniforme, ni totalmente aleatorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDÚJAR MORENO, G. (2002). *Construcción de sentido y mecanismos anafóricos. La Traducción de las marcas anafóricas TEL y VOILÀ en textos periodísticos*, Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- APOTHÉLOZ, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Ginebra y París, Droz.
- CONTE, M. E. (1996). «Anaphoric Encapsulation», *Coherence & Anaphora. Belgian Journal of Linguistics*, 10, W. de Mulder et L. Tasmowski (eds.), Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-19.
- CORNISH, F. (1996): «Coherence: The Lifeblood of Anaphora», in de Mulder, W. y Tasmowski, L. (eds.): *Coherence & Anaphora. Belgian Journal of Linguistics*, 10, Amsterdam, John Benjamins, pp. 38-65.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1987). *Gramática española*, Madrid, Arco/Libros.
- OLIVARES PARDO, M. A. (1994). «La anáfora en el discurso francés: aspectos teórico-prácticos», *Actes del I Congrès de Lingüística General. Panorama de la investigació lingüística a l'Estat espanyol*, Valencia, Universitat de València, pp. 118-125.
- RIEGEL, M. (1997). «Tel adjectif anaphorique: variable de caractérisation et opérateur d'abstraction», in De Mulder, W. et al. (eds.): *Relations anaphoriques et (in)cohérence*, Amsterdam, Rodopi, pp. 221-240.
- TOURY, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam, John Benjamins.
- TRICÀS PRECKLER, M. (2002). «Del universo de creencias al texto. Reflexiones sobre estrategias interpretativas en la construcción del sentido», in Álvarez, R. (ed.): *Cartografías de la traducción. Del post-estructuralismo al multiculturalismo*, Salamanca, Almar, pp. 279-297.
- VAN LEUVEN-ZWART, K. (1989). «Translation and Original: Similarities and Dissimilarities (1)». *Target*, 1: 2, Amsterdam, John Benjamins, pp. 151-181.
- **Corpus analizado:** ciento sesenta y tres artículos publicados en *Le Monde Diplomatique* (núms. 538-546, enero-septiembre de 1999) y sus traducciones publicadas en la edición española (números 39-47, enero-septiembre de 1999).

LA TRADUCCIÓN DE LAS REFERENCIAS CULTURALES

Natalia Arregui Barragán

Universidad de Granada

Uno de los pilares sobre los que se asienta un texto literario es la cultura en él subyacente y que a su vez lo forma y lo delimita. Englobemos en cultura los hechos económicos, sociales, políticos, científicos, técnicos y artísticos de una civilización, su escala de valores.

En manos de un traductor, dicho texto literario se entiende como traducción literaria, por lo que cuando existe un foco cultural suele haber un problema de traducción debido al vacío o distancia cultural entre los pares de lenguas.

La mayor dificultad para un traductor es intentar dar a sus lectores una idea de las cosas inaccesibles y/o desconocidas que se refieren a una cultura extranjera, como pueden ser los datos históricos, sociales, culturales, o la escala de valores.

La traducción de las referencias culturales es un desafío tanto a nivel teórico como práctico por las características específicas que presenta: los conocimientos de los lectores del texto origen y del texto meta pueden no coincidir. Además hay que tener en cuenta que las referencias culturales no son estáticas, que pueden no mantener la misma relación entre ambos polisistemas durante mucho tiempo. Quizá una referencia tenga distinto valor ideológico o de uso en distintas lenguas, quizá sólo exista en una o puede ser que haya variado su connotación con el uso en una o en ambas lenguas. Por lo tanto los escollos aparecerán y serán diferentes con cada binomio de lenguas.

No obstante, no podemos negar que las distintas sociedades se ven inmersas en un proceso cultural de internacionalización por la constante importación-exportación de factores tanto culturales como otros, lo que hace que, poco a poco, las distintas culturas se vayan empapando de realidades culturales distintas a las suyas. Estamos viviendo un lento proceso de aceptabilidad del otro, del extranjero. Se puede decir que cada vez hay más contacto entre las culturas y las tradiciones. Y una de las vías para conocer lo extranjero, lo diferente, es la traducción. Como botón de muestra, decir que en 1979 un cuarto de las publicaciones que veían la luz en España eran traducciones. Esto, sin

hablar de las películas. Aunque últimamente el cine español está en auge, si miramos hacia atrás unos años, la mayoría de las películas tanto de televisión como de cine eran traducciones de películas extranjeras. Por lo tanto, el lector y el televidente español están bastante sensibilizados y conocen otras culturas y sociedades. Esto es una ventaja para el traductor, pensemos por ejemplo en palabras francesas como soufflé, bechamel, chantillí, vol-au-vent, chaise longue, croissant, hacer algo en petit comité, etc. que quizá hace unos veinte años fueran desconocidas en nuestra cultura.

Los problemas culturales con los que nos podemos encontrar los traductores son muchos y variados. Numerosos autores tratan este tema. Por ejemplo Nida (1954: 194-208) clasifica los espacios en los que es más evidente la dificultad de trasvase de una civilización a otra en cinco puntos:

- 1.- La cultura material: el sistema monetario, los pesos y medidas, la tecnología, los enseres y herramientas,
- 2.- La cultura social: las instituciones políticas, etc.,
- 3.- La cultura religiosa,
- 4.- La denotación y la connotación,
- 5.- La cultura lingüística: los distintos niveles de lengua, las rimas y repeticiones y los sistemas de puntuación.

Peter Newmark detalla en su obra *Manual de traducción* (1992: 133-146), la traducción de palabras culturales. Las clasifica de la siguiente forma:

1. Ecología: Flora, fauna, vientos, llanuras, colinas.
2. Cultura material (objetos, productos, artefactos) a) comida y bebida b) ropa c) casas y ciudades d) transporte.
3. Cultura social: trabajo y recreo.
4. Organizaciones, costumbres, actividades, procedimientos, conceptos: a) políticos y administrativos b) religiosos c) artísticos
5. Gestos y hábitos.

Salvador Peña y M^a José Hernández Guerrero (1994: 82-83) opinan que los entornos situacional, histórico, cultural, enciclopédico y lingüístico suponen problemas culturales.

Para ser capaces de traducir textos en los que las referencias culturales están presentes, los traductores deben poseer varios saberes y cualidades entre los que destaca tener un buen dominio del bagaje cultural del país origen, es decir, de su Historia, Literatura, su vida cotidiana de hoy y de antaño.

Para tratar los problemas de las referencias culturales S. Peña y M. J. Hernández Guerrero nos proponen la solución siguiente: «búsqueda de información y preparación previa de un texto sirviéndose de obras de referencia fundamentales» (1994: 84).

En mi opinión las referencias culturales pertenecen también al dominio de la intertextualidad bajo la cual se encuentran influencias de tres tipos: sociales, históricas y por supuesto, literarias que modifican, matizan, connotan, completan la obra y presentan, desde el punto de vista de la traducción, numerosos escollos. Cuando el texto origen hace referencia a otros textos o a situaciones anteriores, a personajes, lugares, establecimientos o marcas comerciales de un país determinado, ello exige que los receptores tengan conocimiento de esa realidad para poder comprender la lectura.

Francisco Javier Hernández recoge las palabras de Francisco Ayala y dice:

Una obra literaria es una pieza integrada, ya desde la raíz del idioma, dentro de un sistema cultural al que está unida» y «traducir es operar una transferencia entre dos mundos sutilmente comunicables». Y esa sutil comunicabilidad comienza desde los nombres propios de los personajes de la novela. (1987: 41)

Veamos con más detenimiento las soluciones que los teóricos nos proponen para las diversas referencias culturales.

La traducción de antropónimos

Los nombres ficticios de las obras literarias suelen ser dejados en su forma original o transcritos fonéticamente. Sólo en el caso en que encierran connotaciones etimológicas significativas o valores simbólicos, que a veces no se revelan sino a través del contexto, exigen un tratamiento diferente por parte del traductor. El traductor según Enrique Bernardez «deberá atenerse a la función que cumplen en ese texto los nombres propios» (1987:12) para saber si debe o no traducirlos, ya que muchas veces estos están connotados e indican referencias de quien los porta. En general cuando un nombre propio está vacío de significado, esto es, no lleva connotación alguna no suele traducirse ni adaptarse, puesto que, según Bernardez, se le quita el sabor extraño-exótico que el lector espera encontrar en un texto extranjero traducido. De todas formas, la elección dependerá del traductor, de su intuición y de lo que considere adecuado.

Julio-César Santoyo nos ofrece un listado de nombres propios que sólo se transcriben y otro de nombres propios que se traducen. Aunque como el propio autor indica, los criterios no están siempre claros. Según este autor (1987: 46-49), se transcriben:

Los nombres y apellidos de personas reales, vivas o fallecidas. Una excepción a este hecho son nombres del pasado de amplias resonancias universales que ya fueron adaptados en siglos pasados, - los nombres de revistas, los nombres de periódicos, los nombres de grupos musicales, los nombres de equipos de deporte, (se traducen a su equivalencia castellana si llevan el nombre de un topónimo), los nombres propios de barcos y aeronaves, los nombres propios dados a animales, los nombres de firmas comerciales, los nombres de edificios, (aunque con excepciones: La Casa Blanca), los diminutivos familiares, los nombres de marcas comerciales, los nombres de hoteles, los nombres geográficos «menores», los nombres de parques.

Pertencientes al segundo grupo, es decir, al que se traduce, encontramos: los nombres de organizaciones internacionales oficiales, los nombres de pila de papas, monarcas, príncipes, reyes consortes y santos, los nombres de pila de personajes de fama universal, los apelativos históricos de reyes y príncipes, los nombres de pila de artistas de fama universal, los nombres bíblicos, los nombres de sinfonías y piezas musicales, los títulos de películas, los títulos de libros, los títulos o nombres de obras de pintura y escultura, las avenidas y calles conocidas por un ordinal o cardinal, los nombres de continentes, países, estados y unidades políticas y de sus capitales y ciudades principales, océanos y mares, cordilleras islas y ríos mayores, los accidentes geográficos mayores.

Francisco J. Hernández (1987) opina que los antropónimos con denominación usual en nuestra lengua deben ser traducidos. Sin embargo, hay que prestar mucha

atención cuando nos encontramos con nombres y apellidos intencionados cuyo significado se adapta, contrasta, describe o ridiculiza a su portador o a la personalidad de éste. La solución, traducirlos o dejarlos tal cual, dependerá de la cultura, el gusto y la dedicación del traductor.

Para Luis Cortés Vázquez los nombres propios no deben ser traducidos e indica además que:

La magia fonética, la devoción o el afecto, nos hacen desdeñar el significado. El nombre propio, entre nosotros, se ha convertido en algo abstracto, y lo abstracto tiene difícil traducción. Y vuelvo a preguntar, ¿quién si no fuera así llamaría a sus hijas Angustias, Remedios, Socorro, Tránsito o Visitación? (1987: 35)

Michel Ballard (1993) opina que el nombre propio está muy ligado a la identidad cultural de un texto y por lo tanto en Literatura su traducción tiene una función específica y dependerá de ambas culturas.

Según Rosa Rabadán (1991) algunos autores los traducen, otros no. A simple vista podría parecer cuestión de gusto personal del traductor o del editor, o de la época en la que se traduce, cuestión de modas. No existen normas o reglas para la traducción de nombres propios. A veces es el uso el que marca las normas y el traductor debe estar informado sobre este uso. Cada texto y cada caso requieren su posibilidad.

Según Peter Newmark:

Cuando los nombres de pila y apellidos de la gente no tienen connotaciones en el texto, se suelen transferir, con lo cual se mantiene su nacionalidad. [...] Se exceptúan, por ejemplo, los nombres de papas, monarcas, príncipes y santos, que se traducen si son “transparentes” [...] y los nombres de los príncipes clásicos de Grecia [...] y el Renacimiento [...] que se naturalizan en las principales lenguas europeas. [...] Las lenguas romances traducen a menudo los nombres de pila de personajes prominentes extranjeros si estos son transparentes. (1992: 289)

En cuanto a los nombres propios en expresiones o juegos de palabras, su traducción es mucho más complicada y los factores supratextuales, textuales e intratextuales así como la naturaleza de la referencia adquieren mucha importancia. Para su traducción, el traductor dispone, según Javier Franco Aixelá (1996: 61-64), de dos opciones: conservarlos (repetirlos, adaptarlos ortográficamente, dar una explicación intratextual), sustituirlos (por un sinónimo, universalizarlo) incluso de una intermedia (creación autónoma, dislocación), que dependerá de cada caso concreto.

Debe prestarse también mucha atención a la traducción de refranes, locuciones y metonimias en las que haya un nombre propio, pues generalmente no tienen una correspondencia directa en ambos polisistemas y por ello se pueden perder matices importantes que hacen referencia a las personas o los lugares.

La traducción de las alusiones a acentos

Las distintas formas de pronunciar una misma palabra dependiendo de dónde se pronuncie ésta, los acentos típicos de tal persona, que pueden caracterizarla, o de tal pueblo, diferentes del pueblo de al lado, que lo localizan geográficamente, presentan serias dificultades para la traducción, puesto que indican, sitúan social y geográficamente a quien las pronuncia. Cuando en una novela reconocemos rasgos dialectales, obedece a una intención del autor; este dialecto además de presentar alusiones a una forma de habla, conlleva también numerosos matices extralingüísticos

difíciles de traducir. Las lenguas, los dialectos de distintos países no son equiparables, ni los grupos sociales y sus usos lingüísticos en distintos polisistemas. Según Rosa Rabadán (1991) para su reproducción podemos recurrir a la lengua estándar o a diversas coletillas como: 'dijo en dialecto'. Ya lo decía Albert Bensoussan:

Il est difficile d'admettre que tel petit voyou chilien s'exprime avec l'accent de Belleville, tel personnage péruvien recoure à l'argot marseillais. (1995: 116)

La traducción de marcas comerciales

En cuanto a la traducción de marcas comerciales, según Newmark:

Cuando se trata de productos alimenticios recientemente importados, ropa, procesos, manifestaciones culturales, se suelen traducir como si fuera una palabra cultural más, o sea, se transfieren y se les añade al mismo tiempo un término genérico, además de los detalles específicos que el lector y el marco requieran. (1992: 203)

La traducción de topónimos

Muchos topónimos o nombres de lugar tienen una forma ya consagrada en distintas lenguas y por lo tanto deben usarse y respetarse sin inventar términos geográficos nuevos. Sin embargo, cuando no es el caso debería mantenerse su forma original. Esto requiere una información actualizada por parte del traductor. Esta es la opinión de Newmark (1992) y de Jesús Cantera Ortiz (1987) entre otros.

La traducción de espacios referenciales: las alusiones

Habitualmente encontramos también espacios referenciales en los que hay un vacío, ya que ni el término ni la realidad que designan en la lengua origen existe en la lengua meta. Por esto, las transferencias lingüísticas son muy importantes en el mundo de la traducción. En nuestro entorno, donde los países, las culturas, las lenguas, están cada vez más en contacto unas con otras, el fenómeno de las transferencias es cada vez más usual, puesto que como indica Julio-César Santoyo, la lengua es «pura diacronía, movimiento continuo» (1987: 92).

Algunos autores como M^a Luisa Donaire Fernández (1991), son partidarios de la utilización de los pies de página para transferir al español los espacios referenciales, ya sean lingüísticos (juegos de palabras) o extralingüísticos (alusiones literarias, cinematográficas, musicales, publicitarias, históricas, geográficas, etc.) que se dan en la traducción, para proporcionar claves de lectura al lector, de quien suponen ignora totalmente las referencias culturales específicas de la lengua origen.

Para evitar la pérdida de información, también se suelen utilizar los prólogos, los glosarios, con el único objetivo de adecuar un texto a la cultura meta.

Mantener lo extranjerizante de una obra puede provocar una lectura más atenta y puede convertirse en motivo de reflexión. Ahora bien, para algunas corrientes, el predominio de lo extraño/exótico o de lo familiarizador puede servir a diversos propósitos ideológicos, es decir, a manipular, a insertar en una cultura ideas políticas y sociales de otra. No obstante, el traductor nunca puede prever la respuesta de sus lectores.

Una vez más podemos observar que en cuestiones de traducción literaria no existen reglas establecidas que haya que seguir, puesto que nos movemos en el campo de la subjetividad, y aunque se nos proponen casos en los que más o menos los diversos autores están de acuerdo, hay muchos otros que se dejan al saber hacer, a la intuición y a la ocurrencia del traductor. Este es el caso, sobre todo, de los valores socio-históricos y culturales.

Sin embargo los traductores disponemos de diversas soluciones para tratar los problemas de tipo cultural: aplicamos unas técnicas compensatorias para paliar la diferencia temporal y/o cultural entre dos polisistemas. Una de estas técnicas es la adición, que en palabras de Elsa Tabering de Pucciarelli consiste en «la ampliación, por medio de agregados de elementos lingüísticos, para verter íntegramente una significación» (1973: 124). También Mercedes Tricàs Preckler (1987) opta por añadir segmentos adicionales para equilibrar las pérdidas informativas.

Newmark (1992) denomina a esta técnica 'equivalente descriptivo'. Es decir, cuando un topónimo, una marca comercial o un establecimiento es presumiblemente desconocido para el lector meta, se le puede añadir un sustantivo calificador dentro del texto, en notas a pie de página, en nota al final del capítulo y en notas o glosario al final del libro. Decimos presumiblemente puesto que el traductor, aunque sepa o intuya el tipo de lector al que va dirigida su traducción, nunca podrá saber lo que éste conoce o desconoce. Del mismo modo que el escritor desconoce el grado de conocimiento de su lector.

En algunos casos en los que las connotaciones culturales propias de un país son muy notables, los estudiosos de la teoría de la traducción proponen como solución la adaptación. En primer lugar cabe decir que hay que revisar el contenido significativo del término adaptación, puesto que al no estar aún totalmente definida la terminología en el campo de la traducción, hay casos de polisemia como ocurre con este término que se utiliza para definir varios conceptos distintos:

- 1.- la traducción en sí 'adaptada' de un texto origen a un texto meta, es decir un tipo específico de traducción en el que se transforma un texto para ciertos lectores por diversas razones, como puede ser adaptar una novela en cuento infantil.
- 2.- la adaptación como uno de los procedimientos de traducción, y
- 3.- la adaptación como parte integrante del proceso de traducción.

Los teóricos de la traducción se debaten entre estas posturas. Para Carmen Valero Garcés (1995) la adaptación es parte de la traducción. Cada vez que traducimos algo lo adaptamos a nuestros lectores, puesto que en el proceso intervienen diferentes culturas, lenguas, convenciones sociales, el traductor, sus lectores y el editor. De la misma opinión es Ovidio Carbonell Cortés (1997).

Sin embargo para Vinay y Darbelnet (1965), J.R. Ladmiral (1979), y Peter Newmark (1992), la adaptación es una forma de traducción, uno de sus procedimientos. Según Ladmiral (1979) el que más marca sus límites ya que roza la casi-intraducibilidad.

No obstante, adaptar no significa, como lo indican Z. Lvovskaya (1997) e Isabel Pascua (1998) que un traductor tenga libertad absoluta frente a un texto, que pueda falsearlo.

En opinión de Carmen Valero Garcés cuando nos referimos a una obra como 'adaptada', indicamos «que se trata de una versión, de una edición distinta o abreviada, con menos valor que el texto original» (1995: 84).

De todos modos, no se puede decir que no ha habido intentos, aunque no siempre muy acertados de definición. Al término adaptación se le han propuesto diversos sinónimos: traducción libre, traducción oblicua, transposición, etc.

Debemos tener en cuenta que los textos están ubicados en un espacio y en un tiempo concretos, que cada texto, cada traducción es única y refleja no sólo el texto origen sino también la propia personalidad del autor y su experiencia lectora puesto que éste vive inmerso en una cultura, en un lenguaje y rodeado de un mundo exterior y anterior que comparte con otros. En los textos pueden aparecer referencias culturales que sean desconocidas por la cultura del lector meta y que requieren un tratamiento de 'familiarización'.

Las referencias culturales deben ayudar a que el lector conozca algo más sobre la cultura origen que será más o menos accesible dependiendo del puente que construya el traductor entre las dos orillas, si es más ancho o más estrecho, pero siempre tienen que verse lo distinto de la otra orilla y del otro autor desde la nuestra.

El motivo principal que lleva a un traductor a 'familiarizar' un texto en el que se reconocen valores socio-histórico-culturales es que éste sea aceptado por la cultura meta. Para muchos autores la aceptabilidad es el fin último de la traducción y en su honor el traductor puede cambiar el texto origen, 'familiarizarlo' para que el lector meta lo pueda comprender, entender y sentir como propio. La aceptabilidad se entiende como la respuesta positiva del lector meta ante el texto meta. Si el texto es aceptable el lector tiene que leerlo como leería un original, aunque por motivos lingüísticos o extralingüísticos del texto sepa que se trata de una traducción. El grado de aceptabilidad dependerá de la situación socio-histórica del texto así como de la/s variedad/es intralingüística/s que utilice el autor. Aceptabilidad y lector meta son dos conceptos que el traductor debe tener siempre en cuenta.

Los distintos grados de aceptabilidad dependerán de la época en la que se traduce, tomemos como botón de muestra el tiempo de 'Les Belles Infidèles', del lugar, si se trata de un país con fuerte o débil tradición literaria, y de la finalidad de la traducción, enseñar una lengua extranjera donde se busca el paralelismo con el texto original no es lo mismo que hacer una adaptación para teatro. Esto nos lleva a afirmar que cuando se critica una traducción o se estudia su grado de aceptabilidad, se debe tener en cuenta cuál ha sido el objetivo de dicha traducción.

Como hemos podido observar en este escueto repaso a algunas pautas teóricas no existen soluciones mágicas, maravillosas ni infalibles que nos permitan traducir-transmitir determinados valores culturales de un polisistema a otro. Cada par de lenguas, cada novela e incluso cada traductor, en un momento determinado de su vida, tendrá que optar, según su intuición y su savoir-faire por unas soluciones u otras. La traducción literaria es continua elección y toma de decisiones, a veces, muy arriesgadas.

Son muchas las novelas contemporáneas en las que los valores culturales impregnan la obra y en algunos casos, como el que veremos a continuación, forman

parte de las herramientas estilísticas del autor, puesto que son parte de la estructura de la obra.

La novela en cuestión es *Bonjour la galère* (Philippe Adler, 1991). En *Bonjour la galère* encontramos infinidad de valores y alusiones sociales y culturales que, o bien, pueden guiar la comprensión de la narración (una historia familiar que se desarrolla en París), o bien, pueden alterar el sentido del contexto haciendo que el lector-traductor lo malinterprete o no capte la ironía, el toque humorístico o la burla del pasaje.

Veamos algunos extractos de la novela que plantean serios problemas de traducción por diversos motivos: «Des projections qui se terminent à sept heures du matin, vous en connaissez beaucoup, vous? A part le *Napoléon* d'Abel Gance, moi, franch'ment, j' vois pas».

Napoléon es el título de una película de Abel Gance (la versión muda es de 1927 y la sonora de 1938) de ocho horas de duración. En el contexto el niño protagonista de la novela dice, de forma coloquial, que su madre está toda la noche fuera de casa y que pone como pretexto un cóctel o una proyección. Steph, el protagonista, se dice que aparte de esta película, él no conoce ninguna que pueda retener a una persona tantas horas fuera de su casa.

En este caso tenemos dos problemas de traducción. Por un lado, la alusión a una película larguísima. En nuestro país esta cinta no es muy conocida y si no la cambiamos por otra más familiar, peligra la transmisión del significado del pasaje: la duración. Proponemos compensar esta pérdida citando otra película americana, más conocida para el gran público español: 'Lo que el viento se llevó' de V. Fleming. Por otro lado, el nivel de lengua coloquial-vulgar que utiliza Steph. La lengua española nos permitirá alguna concesión como la aglutinación 'm'ocurren'.

La propuesta es: «¿Conoces muchas proyecciones que terminen a las siete de la mañana? Aparte de *Lo que el viento se llevó* de V. Fleming, a mí, realmente no se m'ocurren». «Elle est venue nous réveiller [...] en tenue de jogging, genre Véronique et Davina».

Véronique y Davina eran unas chicas que tenían una emisión de gimnasia en la televisión francesa a principios de los años ochenta.

Steph compara a estas chicas con su madre, Dominique, porque ésta había ido a despertarlos vestida con un chandal.

Debemos cambiar la referencia cultural por otra que mantenga la imagen de chica que hace gimnasia y que sea más familiar para cualquier cultura que no sea francesa. En un primer intento de traducción, pensamos en Eva Nasarre, que también tenía una emisión de gimnasia en la televisión española en los ochenta. Sin embargo, no queremos hispanizar la obra, por lo que internacionalizaremos el antropónimo, y propondremos a Jane Fonda, que es una persona que ha vendido videos de gimnasia en todo el mundo. De esta forma, la imagen de Dominique en chandal, puede pasar a otra cultura.

La propuesta es: «Vino a despertarnos [...] en chandal, a lo Jane Fonda». «Dans la forêt de Rambouillet où même Philippe de Dieuleveult n'arriverait pas à trouver un lézard».

Ph. de Dieuleveult era el presentador del programa de televisión «La chasse au trésor». Participaba en el programa de forma activa buscando el tesoro con los concursantes. Desapareció en una expedición y nunca se encontraron sus restos.

Steph cree que en el bosque al que van, ni siquiera este buscatesoros profesional, aventurero y explorador, sería capaz de encontrar un lagarto y esto le enfada mucho porque en el contexto de la novela acaba de decir que a él le fascinan las serpientes.

Ph. de Dieuleveult tampoco es conocido en una cultura no francesa, por lo que nos vemos obligados a cambiar el antropónimo para que la información, la ironía con la que se expresa Steph, pueda transmitirse de una cultura a otra. La solución que se proponga debería citar a alguien que busque y siga a los animales, que sepa sobre ellos. Se nos ocurrieron diversos nombres españoles como Félix Rodríguez de La Fuente, Miguel de La Cuadra Salcedo, pero se desecharon porque, en esta novela, no queríamos hispanizar el texto. También en este caso optamos por internacionalizar la alusión, aunque no propongamos un antropónimo, debemos intentar mantener la idea de la imposibilidad de encontrar animales en este bosque, ni siquiera por los más expertos.

La propuesta es: «Donde ni los del National Geographic serían capaces de encontrar un lagarto».

Imagino que a muchos de ustedes, tras escuchar estos párrafos, se les han ocurrido infinidad de posibles traducciones, y es que traducir Literatura, traducir textos en los que los valores culturales están tan presentes es un arte altamente subjetivo en el que influyen tanto la subjetividad del traductor como lector que es, como su intuición para reconocer los distintos problemas de traducción, los diversos escollos que presenta el texto aunque estos estén encubiertos. Esta intuición no es un don sino el resultado de un arduo trabajo de investigación sobre el autor, su biografía y gustos, preocupaciones y manías, fobias y pasiones, sobre su entorno político, social, literario, cultural e histórico, sus influencias literarias, sobre su estilo, cómo pule y embellece su obra, qué herramientas estilísticas y temáticas utiliza para ello, y sobre todo, un estudio de su obra, no sólo de la que traducimos, sino de toda su bibliografía. Y este es el reto, el apasionante trabajo de un traductor frente a una novela. Les animo a intentarlo. Gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALLARD, M. (1993). «Le nom propre en traduction», in *Babel. Revue Internationale de la traduction*, Avignon, *Fédération Internationale des traducteurs*, vol. 39, pp. 194-213.
- BENSOUSSAN, A. (1995). «Un problème de traduction: le dialogue dans le roman», in *Actes des 2^{es} Assises de la traduction littéraire*, Arles, Actes Sud, pp. 115-116.
- BERNÁRDEZ, E. (1987). *Problemas de traducción*, Mesa redonda, nov. 1983, Madrid, Fundación Alfonso X el Sabio, pp. 11-21.
- CANTERA ORTIZ DE URBINA, J. (1987). *Problemas de traducción*, Mesa redonda, nov. 1983, Madrid, Fundación Alfonso X el Sabio, pp. 23-31.
- CARBONNELL CORTÉS, O. (1997). «Del 'conocimiento del mundo' al discurso ideológico : el papel del traductor como mediador entre culturas », in Morilla, E. y

- Arias, J. P. (eds.): *El papel del traductor*, Salamanca, Ed. Colegio de España, pp. 59-74.
- CORTÉS VÁZQUEZ, L. (1987). *Problemas de traducción*, Mesa redonda, nov. 1983, Madrid, Fundación Alfonso X el Sabio, pp. 33-40.
- DONAIRE FERNÁNDEZ, M^a L. y LAFARGA, F. (eds.) (1991). *Traducción y adaptación cultural España-Francia*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- FRANCO AIXELA, J. (1996). « Culture-specific items in translation », in Álvarez, R. y Vidal, M^a. C. (eds.), *Translation – Power – Subversion*, UK, pp. 52-78.
- HERNÁNDEZ, F. J. (1987). *Problemas de traducción*, Mesa redonda, nov. 1983, Madrid, Fundación Alfonso X el Sabio, pp. 41-44.
- LADMIRAL, J. R. (1979). *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- LVOVSKAYA, Z. (1997). *Problemas actuales de la traducción*, Granada, Granada Lingüística y Método Ediciones.
- NEWMARK, P. (1992). *Manual de traducción*, Madrid, Cátedra.
- NIDA, E. (1954). «Linguistics and ethnology in translation problems», *Word*, 2, pp. 194-208.
- PASCUA FEBLES, I. (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- PEÑA, S. y HERNÁNDEZ GUERRERO, M. J. (1994). *Traductología*, Málaga, Universidad de Málaga.
- RABADÁN, R. (1991). *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*, León, Universidad de León.
- SANTOYO, J.C. (1987). *Problemas de traducción*, Mesa redonda, nov. 1983, Madrid, Fundación Alfonso X el Sabio, pp. 45-50.
- TABERING DE PUCCIARELLI, E. (1973). «La traducción: enfoque lingüístico», *Babel. Revue Internationale de la traduction*, Avignon, *Fédération Internationale des traducteurs*, vol. 19, pp. 117-126.
- TRICÀS PRECKLER, M. (1987). *Problemas de traducción*, Mesa redonda, nov. 1983, Madrid, Fundación Alfonso X el Sabio, pp. 131-154.
- VALERO GARCÉS, C. (1995). *Apuntes sobre traducción literaria y análisis contrastivo de textos literarios traducidos*, Madrid, Ed. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- VINAY, J. P. y DARBELNET, J. (1965). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Gallimard.

PROCESOS MENTALES Y PROCEDIMIENTOS TRADUCTOLÓGICOS DE LA AUTOTRADUCCIÓN

M^a del Pilar Blanco García

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Dentro de las múltiples tipologías y casuísticas específicas de la traducción (literaria, técnica, para los medios audiovisuales, etc.) destaca con perfil propio el de la autotraducción.

A lo largo de la historia de la creación literaria han sido numerosos los casos de autores que han intentado verter a una lengua distinta de la materna sus propias creaciones como garantía, tal vez, de una mayor fidelidad a la idea artística que ellos tuvieron a la hora de pragmatizarla literariamente.

El caso no es exclusivo de los escritores literarios y de los poetas, también políticos y hombres de ciencia han ensayado en más de una ocasión lo que nosotros llamamos autotraducción.

Carlos Fuentes o Mahatma Gandhi, por ejemplo, hicieron versiones de su «discurso/texto, texto/discurso», del español al inglés o del inglés al hindi y a los demás dialectos de la India respectivamente, no permitiendo o dando poca mano a la intervención mediadora del traductor. Hoy en día la actitud de Milán Kundera, que exponemos más adelante, es ejemplar de este caso específico de versión de cuyo análisis crítico y teorización se pueden obtener conclusiones de carácter traductológico, conclusiones perfectamente pragmatizables y utilizables tanto a la hora de la didaxis como de la praxis y de la crítica de la actividad.

Tal es el propósito que aquí pretendemos: analizar y criticar los numerosos casos de autotraducción que se van acumulando a lo largo de la historia para con ellos poder iluminar y contrastar muchos de los puntos en discusión o por discutir todavía en los estudios de la traducción. Por ello intentamos lograr establecer una teoría propia de la

autotraducción que pudiera hacerse valer como teoría de la traducción, es un problema que todavía exigirá numerosos acercamientos al tema que aquí presentamos. En principio nos parece que este es uno de los accesos más viables a la «caja negra» (Black Box) o si se quiere expresarlo de una manera un poco más humana y ecológica, a la cocina de la traducción que es lo mismo que decir la cocina del lenguaje. Núcleos temáticos tradicionales en la teoría de la traducción como por ejemplo «sentido», «literalidad», o «desverbalización», o muchos otros, pueden ser calibrados más exactamente gracias a la consideración de lo que el sujeto del discurso/texto (= autor) identifica o individúa como accesorio o sustantivo al omitir o recuperar en el texto codificado en una lengua no materna en lo expresado en el llamado texto o discurso/fuente. Al igual que hace unos años la escuela del ESIT, cuyos planteamientos teóricos formula la profesora Seleskovitch basándose en un acto translémico tan caracterizado como es el de la interpretación, creemos que bajar analíticamente al taller de la autotraducción puede suministrar una base de análisis adecuada e idónea para, a partir de ella, realizar una decortización del proceso mental del acto traductivo, que revise el análisis fenomenológico de la traducción. Tal es el propósito de nuestra intervención aquí y ahora.

Bilingüismo y biculturalismo

Las nociones de bilingüismo y biculturalismo, unidas indefectiblemente a la traducción, están tamizadas por los procesos mentales implicados en la creación de la obra. ¿Cómo funciona la mente? Es imposible descifrarlo, pero sí podemos darnos cuenta de cómo actuamos ante distintas situaciones, cuál puede ser el proceso mental que nos lleva a poner en ejecución un procedimiento u otro.

En la diferente tipología de autotraductores, veremos cómo los mecanismos de autotraducción se disparan de manera muy diferente. No hay unificación en el proceso mental de personas de una misma nacionalidad, ni siquiera de una misma familia, o una unidad pequeña de convivencia, descendiendo a la célula mínima dentro de una comunidad y dentro de una misma sociedad.

Gandhi

Abogado de profesión ejerce su carrera en el Sur de África, al salir un día de su trabajo se encuentra con la brutalidad con que son golpeados unos ciudadanos. Estos acontecimientos sociales que presencia van a ir preparando su mente para intervenir ante tantos desmanes. Gandhi vive muy bien. Tiene casa, un sueldo digno, una familia... Sin embargo, de repente se da cuenta que eso no es suficiente para él.

Hay una gran injusticia, los obreros no pueden comer, desean un sueldo conveniente que les permita, al menos, mantenerse, pero no sólo es denegada su petición, sino que son salvajemente golpeados en la huelga que han convocado y en la que muchos de ellos mueren. Gandhi, que come de ese sueldo manchado con la sangre de sus «hermanos», ve la necesidad de denunciar estos desmanes y lo va a hacer mediante artículos periodísticos, pero también percibe que, esos artículos, son manipulados y cuando llegan a su pueblo, no transmiten el mensaje que quería y no sólo eso, sino que a veces, ese mensaje, es totalmente contrario a lo que decía. Por ello, se ve

en la necesidad de practicar la autotraducción para transmitir sus ideas porque no se fía de los traductores. No quiere que nadie manipule su doctrina y se autotraduce a las cuatro lenguas que le eran necesarias para defender a su pueblo. Escribe en inglés como difusión al exterior y en gujaratí, tamil e hindi para su pueblo, para la India de entonces, porque como diría a su amigo Tagore: *Los millones de seres que sufren sólo necesitan un poema: pan.*

Tagore

No es abogado, no es político, pero es lo suficientemente inteligente para darse cuenta de lo que está sucediendo en su país. Enfrentarse a la Metrópoli no es bueno, pero de alguna manera hay que liberar al pueblo y lo único que tiene para ello es su pluma. Esa será su herramienta y también se autotraducirá, aunque haga lo mismo que ha hecho Kundera. «Falsificará» su obra al hacer la traducción al inglés. Cuando le piden que escriba su obra para la Metrópoli cambiará lo que le interesa, y no será lo mismo en inglés que en el dialecto indio que ha elegido como su lengua dentro de su país.

Kundera

Es autor que también se autotraduce, y según una especialista americana, Allison, su obra *La broma*, no es la misma en checo, en inglés o en francés. Ante las frecuentes protestas de Kundera sobre las traducciones y los traductores de sus obras realizadas al francés o al inglés. Esta mujer decide aprender checo para comprender mejor a su autor preferido, descubriendo, que al analizar las obras llega a ver tal cantidad de diferencias y omisiones que según en la lengua en que el propio Kundera haya decidido escribir, son distintas. Deshecha partes que presentan una compleja traducción, omite partes por cuestiones estilísticas y omite otras por cuestiones políticas de la postguerra checoslovaca para adecuarla a los estereotipos de corrección occidentales.

Mistral

Cuando se trata de lenguas minoritarias, dentro de una misma nación, el proceso mental es muy distinto al de Gandhi.

El proceso de Mistral, escritor de lengua provenzal y gran autotraductor, nos lo cuenta él mismo en su biografía. Nace en una familia de lengua provenzal que ve la vida de una manera distinta a como se ve en el pueblo de al lado. Desde muy niño, Mistral se da cuenta de la diferencia que existe y cómo él es menospreciado en la escuela de su pueblo por hablar otra lengua. En su mente se va fraguando, no sólo su personalidad, sino lo que quiere hacer, más que lo que quiere ser. A él le gustaría dedicarse a hablar y a escribir en *su lengua*, pero su padre se va a oponer. Tiene que sacarle de la escuela del pueblo, aunque eso es un decir, porque Mistral no va a la escuela *hace l'école buissonnière*.

El internado le servirá para afianzarse en su idea. Su inteligencia le permite dedicar algún tiempo a traducir. Con 14 o 15 años se pone a traducir les Psaumes de la Pénitence y lo hace, aunque eso le suponga un castigo.

<p><i>Que l'isop bagne ma caro sarai pur; lavas-me lèu, e vendrai pu blanc encaro que la tafo de la nèu!</i></p>	<p><i>[que el hisopo bañe mi cara seré puro, lávame pronto y seré aún más blanco que el ampo de la nieve]</i></p>
--	---

Su padre le obligará a seguir estudiando por cuestiones familiares y económicas. Mistral obedecerá, pero una vez terminados sus estudios de Derecho, continuará con la decisión tomada siendo niño.

El proceso mental ha seguido su camino, paralelo a sus estudios. Se ha prometido a sí mismo hacer renacer la lengua de sus mayores que es la lengua de los trovadores y tiene que seguir su camino. Hay un proceso predeterminado que seguirá al pie de la letra.

En primer lugar deberá dar a conocer a los que no la conocen, la lengua que él quiere despertar y a los que la conocen, deberá hacerles ver la necesidad de escribir para presentarla como lo que es como una lengua autónoma. Se ha impuesto una doxis y una praxis.

Es consciente de la dificultad de su empresa y sabe que si no hay un entorno mediático su labor no llegará a ninguna parte.

Sabe que no quiere ser escritor de lengua francesa, pero también sabe que sin la mediación de esa lengua no podrá llevar a cabo su sueño. Por ello, escribe en provenzal una magnífica obra y al lado una autotraducción que siendo fiel a la letra, no lo es ni al ritmo, ni a la rima, ni a la musicalidad. Podría haber hecho una buena traducción, pero no ha querido.

Cuando Dumas padre quiere introducirle en los medios literarios buscará a George Sand que es la escritora que se ocupa de las lenguas regionales. La suerte de Mistral es que no la encontraron, estaba en Mallorca con Chopin. Entonces Dumas quiso presentarle a Lamartine, a quien no le interesaba nada en absoluto lo que un pueblerino pudiera escribir. La *politesse* le obliga a recibir al amigo de su amigo, pero sin más interés que complacer a Dumas. Mistral le prometió que cuando la obra estuviera publicada le enviaría un ejemplar. Así lo hizo algunos meses más tarde. Lamartine no pensaba leer la obra, pero la suerte estaba del lado del pueblerino y el insomnio del poeta hizo lo demás.

Lamartine hace su lectura en la autotraducción y se entusiasma con la obra, pero a la vez cree que debe sonar mejor en provenzal. Llama a Mistral y le pide que le lea la obra del original. De esta manera Mistral, de la mano de Lamartine, entra en el Parnaso.

El proceso mental mistraliano le lleva a la traducción para completar la tarea que se ha impuesto. Nunca hay en su obra una interferencia lingüística: las palabras en una y otra lengua están muy bien delimitadas, en la primera buscando la gloria del poeta, en la segunda la divulgación de su obra.

Si nos fijamos en los escritores catalanes, a los que se compara con cierta frecuencia con los escritores provenzales, veremos que no siguen un proceso paralelo.

Se trata de una lengua que no ha tenido problemas. El pueblo catalán habla una u otra o, las dos, indistintamente. Nunca la traducción estará a pie de página o en páginas paralelas.

No hay una intención didáctica como la hay en los escritores provenzales. No la necesitan. Su interés es muy distinto. Su interés es la divulgación para obtener su reconocimiento que de otra manera no iban a lograr. Son escritores catalanes en Cataluña, fuera de su región, serán escritores de lengua española.

No creemos que haya un proceso mental especial, lo que hay verdaderamente es un proceso de traducción realizada por el propio autor, pero esta traducción podría ser llevada a cabo por otra persona distinta, pues la traducción suele ser literal.

Leímos hace algún tiempo un artículo de una neuróloga que decía que los procesos mentales se iban desarrollando desde el momento de la gestación y que, aunque no había llegado a una conclusión en sus estudios, sí podía afirmar que el proceso mental era uno de los primeros episodios de la formación del ser humano.

En el caso de Mistral, este estudio de esa neuróloga de cuyo nombre no me acuerdo, se complementa con los estudios Psychocritiques que M. Charles Mauron realiza sobre Mistral y que relaciona los sueños infantiles con la estancia en el seno materno.

Gomez-Arcos

Escritor contemporáneo de lengua francesa, aunque español de nacimiento, manifiesta en su obra *L'aveuglon* la influencia materna, o los procesos mentales de la gestación, de una manera cultural. Habrá pocos españoles que no hayan rezado *Jesucito de mi vida*, esa pequeña oración, que no tiene equivalente en la cultura francesa, pero que el autor, en un momento decisivo, pone, posiblemente siguiendo los procesos mentales de los que habla dicha neuróloga, en boca de una prostituta para formular una petición de curación para el pobre Marruecos, protagonista de la obra.

De la misma manera el cromatismo de su amada Málaga, formará parte de la cultura. Estará presente para desencadenar una riña entre dos mujeres de culturas tan diferentes existentes en la obra: la musulmana y la cristiana.

A Fátima sólo le está permitido ver el color morado, admirarlo, pero jamás usarlo, porque Lola intentará impedirlo con los medios que sean.

Es una nueva reminiscencia cultural. En Semana Santa Jesús del Gran Poder aparecerá en las procesiones de Málaga, lugar de nacimiento del autor, en su paso, vestido de morado.

¿No es una provocación dejar que una musulmana lleve en sus vestidos el color de ese Dios, en el que ni siquiera ella misma cree?

Vladimir Nabokov

Escritor de lengua inglesa y teórico de la traducción, confiesa cuando escribe *Lolita* que sufre un desgarramiento emocional al renunciar a su propia lengua, el ruso, para pasar a una segunda lengua.

La parte que nos interesa, la de la autotraducción, es una parte considerable de su obra. Y parece que la traducción juega un papel muy importante en el aprendizaje de escritor bilingüe. Y lo que le decide a ser traductor de su propia obra es el descontento que le produce la traducción de su obra *Cámara oscura*, y a partir de ese momento la autotraducción la llevará a cabo en el periodo que va de 1920 a 1940.

Con el éxito de *Lolita*, Nabokov abandonará este trabajo y se valdrá de colaboradores para hacer la traducción de sus obras, pero les encarga que hagan una traducción lo más literalmente posible con el fin de establecer su autotraducción definitiva, que como podemos suponer más que una autotraducción es una revisión autorial.

Julien Green

Lo que pasa en la mente de este escritor que se autotraduce, nos lo dice él mismo: no sabe cuál es su lengua.

Julien Green se encuentra con dos lenguas, dos maneras de ver, de pensar, dos imaginaciones:

- la inglesa para las palabras
- la francesa para las ideas

Es decir, como decía, Rilke el corazón y el cerebro.

Desde que nace, Julien Green oye dos lenguas: la de su criada normanda Jeanne Lapêcheur, francesa, y a la que recuerda con cariño y su lengua umbilical que es el inglés.

La lengua extranjera es *su* lengua: la de la escuela, la de los amigos, y el inglés su lengua materna, su lengua umbilical, se convierte en su lengua extranjera. Él mismo dice que pierde *su* acento francés cuando habla en inglés. Es muy sintomático que una persona tenga un acento especial con respecto a su lengua materna.

A los 21 años se va a estudiar a Virginia y es donde verdaderamente se va a enfrentar con su lengua, el inglés, y los problemas que se le van a plantear.

Parece ser que, siempre, antes de escribir en inglés, lo hace en francés que es *su* lengua literaria y luego lo traduce, pero entonces se da cuenta que traiciona el texto. Es decir, al pasar de una lengua a otra se da cuenta que la expresión tan conocida de *Traduttore, traditore*, puede llegar a ser verdadera. Porque una lengua es también una patria y él todavía no es consciente de cual es la suya...

El caso de Green, que es un caso muy particular, mantiene entre las dos lenguas un muro de hormigón que tiene que hacer transparente cada vez que quiere traducir, incluso una sola frase. Las dos lenguas permanecen paralelas y no se confundirán nunca. No hay un *franglais*.

Ha estudiado en el instituto o en el colegio una lengua muy literaria que ha hecho suya, por eso no le va a suceder nunca lo que le sucedía a Gide gran traductor de Hamlet y que, sin embargo, era incapaz de desenvolverse en Londres.

Esta situación nos llevaría a analizar las cualidades, difíciles cualidades, de un buen traductor:

- el respeto del texto
- y la inteligencia de su belleza.

Cuando Green traducía a Péguy decía: *hay que ceñirse al texto literal, algunas cosas se convertirían en otras muy diferentes e incluso obscuras si hubiera querido parafrasear a mi autor en lugar de mantenerme servilmente atado a la letra*. Claro que lo más fácil es traducirse a sí mismo porque se está en el interior del pensamiento y de la frase que se quiere expresar, pero la elección de palabras varía mucho de una lengua a otra. *Es la lengua quien imprime el ritmo y arrastra nuestro pensamiento* Julien Green ha llamado nuestra atención porque además de ser autotraductor, él mismo hace unas observaciones o meditaciones sobre el acto de la traducción, del bilingüismo y de la bicultura.

Nacido en Francia de padres americanos, recuerda cómo, alrededor de la chimenea, se celebraban reuniones y hablaban en una lengua que no le era ajena, pero que tampoco le era propia: *J'appris l'anglais pas plus que je ne sais comment j'ai appris le français*.¹ No fue consciente de su propia lengua, el inglés, hasta que no fue mayor.

No es extraño que le preguntaran *Do you think in english or in french?*² Porque verdaderamente no sabía en qué lengua pensaba.

Una lengua es, decía, un mundo cerrado de donde es difícil evadirse, el francés ve el mundo de una manera, el inglés de otra, y sin embargo, el mundo es el mismo.

El encuentro casual con un escritor francés y un lapsus linguae, aparentemente sin importancia para cualquiera, no pasa desapercibido a Green. En un momento de la conversación el escritor no se acuerda de cómo se dice *inadequate* en francés y Green hace la siguiente observación: *Une petite absence de mémoire n'est pas un drame, mais pour un homme de culture, chaque mot de sa langue maternelle fait partie de l'héritage qu'il doit préserver dans son intégralité*³.

Algo está pasando por la mente del escritor y es que debe aprender inglés, pero no debe aprender inglés como cualquier otra persona, debe aprender inglés para poder continuar escribiendo en esa lengua, lo mismo que escribía en francés, sin necesidad de un traductor que, en un momento determinado, pueda falsear su obra por una falta de comprensión, o porque le pase como a él le acaba de pasar. Tiene que ser él mismo quien se autotraduzca para que su mensaje no sea en modo alguno cambiado: *porque hay cosas que sólo él puede decir*. Además –añade– que sepan o no sepan inglés, los escritores tienen que luchar por salvaguardar su propia lengua, porque el país, en el que

¹ No sé cómo aprendí el inglés, lo mismo que no sé cómo aprendí el francés.

² ¿En qué piensa en francés o en inglés?

³ Un pequeño lapsus de memoria no es un drama, pero para un hombre culto, cada palabra de su lengua materna forma parte de la herencia que debe preservar en toda su integridad.

se encuentren, les despojará inconscientemente de ella y tienen que mantenerse en guardia.

Los procedimientos traductológicos empleados por Green, son los mismos que el aconseja al hacer la traducción de Péguy, haciendo algunas concesiones culturales para no entrar en ciertas disquisiciones como se puede ver en sus obras *Souvenirs des jours heureux*. La découverte du tango y en *Memories of Happy Days*. The coming of tango.

En la primera escribe: *Puis un jour elle put enfin maîtriser, deux ou trois morceaux des pampes argentines...*

En *Memory of Happy Days* dice: *There come a day when she finally mastered two or three South American pieces...*

Traducir Pampa Argentina por Sudamérica es un error de bulto para nosotros que tenemos muy clara la diferencia existente entre los diversos pueblos hispanos.

Seguro que por su formación y su cultura francesa, Green también lo tenía muy claro, pero el hacer esta demarcación concreta en inglés, para un americano, puede llevar a gran confusión y no duda en ocultar una realidad cultural evidente.

Esta es la primera percepción que producen en el lector estos dos textos, pero puede que Green conociera la «lucha» sobre el origen de dicho baile que los uruguayos reivindican como suyo también. Sabemos de esta reivindicación que quiere para el tango la denominación de rioplatense, es decir, pertenece a las dos orillas del Mar de Plata. Pero puede también que escribiera para una sociedad americana desconocedora de fronteras.

Jorge Semprún

Cuando se habla de autotraducción, siempre aparece su nombre, pero él no es autotraductor. Hay, es verdad, dentro de sus obras una traducción «inconsciente» que es una transferencia literal, que no semántica. Quiere ser una función comunicativa que no comunica nada al francés a quien va dirigido. Sin embargo, para un español que no sepa francés, lo dice todo: muestra un ambiente y un tipo discursivo particular que no se daría en una situación medianamente culta, pero que en ciertos ambientes o en algunos momentos, vamos a llamar de *euforia* se utilice.

Son términos funcionales que se han empleado en este procedimiento de traducción sempruniano. Traducción directa con un intento de naturalización que es otro procedimiento traductológico, para reflejar unos referentes culturales y que Semprún intenta internacionalizar. En definitiva, es una interferencia.

No cabe duda que está psicológicamente marcado por el exilio. Su mente vuelve una y otra vez a su lengua materna, a sus sentimientos. ¿Qué proceso mental desarrolla? Es imposible decirlo.

Es un hombre que ha sufrido mucho, ha estado en un campo de concentración que le marcó para siempre. Le impidió, durante muchos años escribir, y quizás el mismo

terror que le impedía escribir, también le impide traducir. Su mente se cerraba a la creación literaria. Su mente se cierra a ser su propio traductor.

Clásicos

Podríamos mencionar a otros autotraductores en los que los procesos mentales están encaminados a poner su obra al alcance de todos los lectores de dos lenguas. La primera escritura realizada en latín, debía de estar destinada a muy pocos lectores. Caída en desuso esa lengua era necesaria ponerla en lengua romance para que estuviera al alcance de todos, y eso es lo que hacen el P. Mariana y Descartes. No vemos ninguna disposición mental específica.

Siu Kan Wen

En un mundo traductológico en el que las culturas, aunque sean lejanas, están mezcladas, puede parecer más fácil el mundo de la autotraducción. Sin embargo, también se da en individuos que han abandonado su lengua materna, han adquirido una segunda lengua, que han hecho más suya que la primera y que intentan traducirla a una tercera que también han adquirido, los procesos mentales de un escritor de lengua y cultura tan diferentes a la suya, a la verdaderamente materna, son muy diferentes.

Llevado a Perú por su padre con nueve años con la idea de que estudiara y se convirtiera en algo más que un obrero, *Siu Kan Wen* comienza a asistir a clases de español para chinos y va aprendiendo rápidamente de manera que se puede integrar en la escuela pública peruana, pero la mala fortuna hace que tenga que abandonar esos estudios y ponerse a trabajar. Está decidido a convertirse en escritor y para ello tiene que dominar la lengua del país de acogida. Y lo logra. Hay que resaltar que a la vez que se integra en la lengua y la cultura peruana va olvidando su propia lengua, (justamente le ocurre lo mismo que decía Green). Según dice él mismo, hoy, no puede hablar en chino, o mejor dicho, en un dialecto chino, el cantonés, que es su lengua materna, porque lo hace al revés, se ríen de él y, lo que es peor no le entienden.

Es un personaje tan curioso, que incluso los periodistas dudan que exista y más bien piensan que es un autor inventado detrás del que, verdaderamente, se esconde un verdadero escritor peruano.

La explicación de su proceso mental de autotraducción del que queremos dejar constancia, para demostrar que hoy, cuando las fronteras, tanto físicas como lingüísticas, se hacen transparentes, la autotraducción se sigue practicando de una manera semejante a como la practican aquellos escritores que pertenecen a minorías lingüísticas, pero traspasada a un mundo de emigración, tan especial como lo es en este caso.

Así nos explica su proceso, llevado a cabo en una de sus obras, el propio Siu:

A *Journey to Ithaca* fue escrito primero en 1991. Escogí escribirlo en inglés porque, después de mis dos primeros libros, había vuelto a preocuparme excesivamente por las cuestiones del estilo y de la técnica. Como mi dominio del inglés era todavía bastante elemental entonces, pensé que serviría para distraerme de esa preocupación, que tenía un efecto paralizante sobre mi escritura.

Escribí el primer borrador de *Journey* en algo más de dos meses y en los siguientes siete lo reescribí (siempre en inglés) dos veces, ayudándome con una docena de diccionarios, (diccionarios de sinónimos) y manuales de ortografía y de gramática.

No comencé a traducirlo al español sino tres o cuatro meses después. Y tan pronto como comencé a hacerlo me di cuenta de que la traducción iba a ser más difícil de lo que había pensado en un principio.

Primero hice una traducción literal. El proceso entero fue extremadamente penoso, pues tenía que recurrir a los diccionarios constantemente.

Puse entonces el original en inglés a un lado y traté de trabajar sólo con el producto final de la traducción literal. Incluso en esta segunda etapa me encontré a mí mismo escribiendo en español pero pensando todavía en inglés.

La segunda versión de *Viaje a Itaca* (que es como se llamaría a partir de ahora) ya me pareció mejor, pero todavía no estaba escrita en un español natural (sólo gramaticalmente correcto).

En fin, no fue sino en noviembre de 1993, después de otras dos reescrituras y después de más de dos años, que finalmente tuve en mis manos la versión que hoy considero como la final. Estoy satisfecho sólo parcialmente de *Viaje a Itaca*: está bien como una traducción, pero pudo haber sido mejor si el libro hubiera sido escrito originalmente en español.

Lo más difícil fue eliminar los anglicismos y las construcciones anglicistas del libro.

Este proceso de autotraducción. Como lo llama Ud., ha dejado ciertas huellas en mi prosa. Por ejemplo. Noto que desde *Viaje*, uso a menudo la expresión tanto es así que, nunca he usado antes en mis obras, esa expresión es, por supuesto, el equivalente en español de 'so much so That'. (sic)

Conclusión

Estos ejemplos, distintos, que acabamos de ver, pueden ser, sin lugar a dudas, el inicio de una investigación para proceder a un estudio crítico de este mundo traductológico, que desde nuestro punto de vista es sumamente interesante y puede aportar nuevas ideas, incluso, en la teoría de la traducción.

Como conclusión podemos decir que el proceso mental «que sufre cada escritor» es distinto a la hora de enfrentarse con la autotraducción, sus diferentes motivaciones, políticas, personales o culturales les conducen al mismo fin: dar a conocer su obra. Autotraducción, la otra traducción, es sumamente interesante para aquellos que nos dedicamos tanto a la doxis como a la praxis de la traducción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLANCO GARCIA, P. (1990). «Dificultades traductológicas de las lenguas minoritarias en su propia comunidad lingüística», *Actas de los III Encuentros en Torno a la Traducción*, U.C.M., pp. 41-48

- (1999). «La diffusion du provençal par l'autotraduction: Mistral», *La France Latine Revue d'études d'Oc*. Textes présentés et édités par Suzanne Thiolier-Méjean CEROC-Université de Paris Sorbonne, 129, pp. 251-260.
- (2002-2003). «La autotraducción: un caso para la crítica», *Hieronymus complutenses*, 9 y 10, pp. 107-125
- DONAIRE, M^a. L., LAFARGA F. (1991). *Traducción y adaptación cultural: España-Francia*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- FUENTES, C. (1992). *Cristóbal Nonato*. Madrid, Edt. Mondadori. -*Cristopher Unborn*. (1989) Translated from The spanish by Alfred Mac Adam and the autor. Ed. Andre Deutsch, Great Britain.
- GOMEZ-ARCOS, A. (1990). *L'aveuglon*. Stock France (1991), Marruecos, Madrid, Mondadori.
- LAPORTE, D. (éd.) (1990). *Traduction et didactique*, Porto, Asa.
- LAVAUT, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Paris, Didier-Erudition.
- MACKEY, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.
- MAILLOT, Jean (1981²). *La traduction scientifique et technique*, Paris, Technique et documentation.
- MENDOZA, E (1990). *Restauratio*, Barcelona, Seix Barral.
- (1991). *Restauración*. Barcelona, Seix Barral.
- MESCHONNIC, H. (1973). *Pour la poésie II. Epistémologie de l'écriture poétique de la traduction*, Paris, Gallimard.
- MISTRAL, F. (1980). *Oeuvres poétiques*, Marseille, Jean Laffitte.
- TAGORE, R. (1915). *Gitanjali*, New York, Macmillan.
- (1961). «Jeevansmriti», Complete Works. Vol.10. Calcutta, Govenment of West Bengal, 15 vols.
- TRICÀS PRECKLER, M. (1995). *Manual de traducción, francés/castellano*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- VEGA CERNUDA, M. A. (1994). *Textos clásicos de teoría de la traducción*, Madrid, Cátedra.
- VERNET, J. (1978). *La cultura hispano-arabe en Oriente y Occidente*, traduit de l'espagnol par Gabriel Martinez Gros.
- (1985). *Ce que la culture doit aux Arabes d'Espagne*, Paris, Sindbad.
- VIANNAY, M. (1991). «Écrire entre deux langues. Schriben zwischen zwei sprachen», *Revue Sirene. Zeitschrift für Literatur*, 8, Munich.

LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN: UN SABER COMPARTIDO

**Nicolás Campos Plaza
y Natalia Campos Martín**

Universidad de Castilla-La Mancha

Reflexión preliminar

No digo nada nuevo si afirmo que cada pueblo, cada cultura posee un sistema de signos diferenciados que tienen como principal finalidad poder comunicarse y comprenderse. Esos signos son el resultado de una forma diferenciada de pensar, de sentir y de vivir. Plantearse, pues, el problema de la operación de transferencia semántica denominada traducción es acometer, entre otras cosas, el problema de la pluralidad cultural de los sistemas lingüísticos. Por tanto, no parece tan claro que, al concebir el mundo a través de nuestra lengua materna, de nuestra cultura y de nuestras vivencias, podamos distorsionar unos signos para transformarlos en otros desde una perspectiva puramente lingüística, aunque es evidente que la traducción es una tarea mil veces repetida en diferentes culturas y en lugares dispares.

La mayoría de los traductólogos defienden la teoría de que la traducción es posible porque las lenguas poseen, además de una dimensión lingüística, una dimensión comunicativa y siempre es posible, en un contexto determinado, encontrar el modo de hacer llegar a nuestro interlocutor el sentido que dichos términos transmiten aunque las lenguas posean términos que no son equivalentes. Esta potencialidad para comunicar ideas, hechos y sentimientos permite que los distintos sistemas puedan adaptarse mediante diversas estrategias a toda una serie de necesidades expresivas. Siguiendo este razonamiento que acabamos de exponer, la traducción no debe ser entendida sólo como un simple transvase de códigos sino también como un acto de comunicación. Todos sabemos por experiencia que nuestro discurso está enmarcado en un contexto concreto y que cuando escuchamos las palabras del «otro», hacemos nuestra propia lectura, interpretamos el mensaje según nuestra visión del mundo, es decir, reaccionamos emocionalmente de una manera determinada ante ese conjunto de informaciones. La traducción es un acto complejo, un acto que implica «adaptar un texto a un receptor y a un contexto no previsto, en principio, por el emisor» y cuya anagnóresis debe ser la de seguir teniendo el estatuto de texto. El traductor debe, por tanto, captar esas

connotaciones del texto original y adaptarlas al texto de llegada, porque de no ser así, no conseguirá el efecto que pretende el emisor al componer el texto¹.

En *Text, Discourse and Process*, Beaugrande (1980) propone una serie de condiciones que una secuencia lingüística debe tener para conseguir el estatuto de texto, condiciones que el traductor debe tener a la hora de llevar a cabo su labor. Por una parte, la «cohesión textual», es decir la superficie tanto sintáctica como oracional del texto, para poder satisfacer las expectativas del lector en la lengua de llegada; en segundo lugar, y ligada a la primera, la «coherencia», es decir, que el «universo textual» sea accesible y relevante, que tenga sentido para el destinatario. Pero también hay que tener en cuenta la «intencionalidad» del emisor y la «aceptabilidad» por parte del destinatario, valorando los márgenes de esa aceptabilidad en la recepción del texto para no caer en la incomprensión².

Otro factor que se debe tener en cuenta como estrategia traductora a la hora de «entregar» el texto al destinatario es el de la «situacionalidad», es decir, la decisión de conservar, suprimir o transformar aquello que es relevante para establecer ese nexo entre los elementos que configuran las ocurrencias del texto original, porque la función del texto de llegada puede o no coincidir con la del original según una serie de factores culturales o situacionales.

En ocasiones, el interés por acomodar el texto a la nueva situación de comunicación provoca que el traductor tenga que realizar un esfuerzo suplementario de información. Si nos encontramos en esta situación, tanto uno como otro aconsejan no someter al destinatario a un exceso de información novedosa, no sobrecargar el grado de «informatividad» que el nuevo texto puede soportar, porque eso conllevaría un cierto grado de incomprensión, desviando la atención del lector hacia otros parámetros. Por último, otro de los factores que el traductor debe tener en cuenta a la hora de interpretar el texto es su relación con otros textos anteriores, es decir, su «intertextualidad».

Sobre la traducción existe toda una serie de debates paralelos, algunos de ellos, en mi opinión, absurdos y estériles. El primero de ellos es el que trata sobre la imposibilidad de traducir un texto de un lengua a otra. Sobre este tema, tanto G. Mounin en *Les belles infidèles* (1955) como G. Steiner en *Après Babel* (1978) y E. Cary en *Comment faut-il traduire* (1986), entre otros, ponen de manifiesto las dificultades de la traducción pero abogan por una defensa a ultranza del proceso traslémico de una lengua a otra como medio de comunicación e integración intercultural. Es probable que no exista la traducción perfecta, porque siempre existirán diferencias entre un poema que cante el atardecer y su traducción, pero seguramente muchas menos que entre ese poema y la auténtica puesta de sol. Pero eso no es óbice para no hacer nada, para dejar en la ignorancia a un ochenta por ciento de la población, ya que la cultura, la historia, la tecnología, son procesos acumulativos, un patrimonio de la humanidad que debemos

¹Sobre este tema existen multitud de ejemplos en los que el traductor se ve obligado a buscar la correspondencia en la lengua de llegada teniendo en cuenta toda una serie de factores culturales, pragmáticos, ideológicos, religiosos, temporales, etc. Para conseguir un efecto parecido en el destinatario.

²Como pueden comprobar, compartimos el enfoque comunicativo-hermenéuticos de Hatim y Mason, Z. Lvovskaya, entre otros, la teoría del sentido de D. Seleskovich y la teoría funcionalista de Chr. Nord.

defender, y para defenderlo hay que conocerlo. Y eso no hubiera sido posible sin la labor, muchas veces anónima, de los traductores.

La traducción como actividad desarrolla una labor social. En efecto, porque transmitir las ideas del «otro» es poner la primera piedra para comprenderlo en su diferencia, porque para tolerar otras ideas distintas a las nuestras hay que conocerlas y entenderlas primero. Mirar al otro como diferente no debe significar enfrentamiento sino diálogo, entenderle en esa diferencia es dar pasos hacia el enriquecimiento personal y colectivo de todos. Negar esa evidencia es negar no sólo la propia historia de la Humanidad, sino también es negarnos a nosotros mismos.

La Cultura, con mayúscula, como indican tanto M. A. Vega como J. Santoyo, es una cultura traducida, enriquecida con las aportaciones de un sinfín de ideas generadas en otras latitudes, en otra lengua, con otra mentalidad. En este sentido, M. A. Vega (1994) sostiene que más del treinta por ciento de la producción editorial española y francesa corresponde a títulos traducidos. También J. C. Santoyo (1990) opina a ese respecto que el rasgo más característico de nuestra Cultura, es el de ser una cultura traducida.

Una segunda polémica, también estéril, es la que gira en torno a la idea de si se trata de una habilidad innata de la que sólo disfrutaban unas personas determinadas o si es un conocimiento adquirido. En este sentido, pensamos que esta actividad intelectual no tiene porqué ser distinta a las demás. Existen, evidentemente, una serie de personas que por sus circunstancias o sus aptitudes personales y profesionales tienen una mayor facilidad para realizar esa labor, y otras que lo consiguen por medio de una cualificación profesional, porque no todo el mundo puede traducir de la misma manera por el mero hecho de tener la licenciatura en traducción y haber sido instruido en esos menesteres.

Una tercera polémica es la referida al resultado del proceso, es decir, a la consideración de la traducción como arte o como ciencia. La traducción que tenga como objetivo el de recrear una obra literaria no es incompatible con la construcción intelectual de una teoría sobre esta materia. Como afirma T. Cabré (1999: 93), «cualquier segmento de realidad puede construir su objeto de análisis, estudio y reflexión».

Para conseguir el estatuto de ciencia, los estudios de traducción se mueven cada vez más dentro de una reflexión epistemológica y metodológica que intenta delimitar un campo de conocimiento concreto que le permita llevar a cabo una construcción intelectual focalizada sobre un determinado objeto, pero eso no quiere decir que los estudios de traducción lo hayan conseguido porque, además, sería una torpeza confundir campo de conocimiento y ciencia.

La traducción es un campo de conocimiento donde confluyen las ciencias cognitivas, las ciencias del lenguaje y las ciencias de la comunicación. Pero para que la traducción sea realmente una interdisciplina y que constituya un campo de conocimiento, es preciso que tenga una especificidad suficientemente establecida, unos principios propios y una personalidad propia.

Esta confluencia ha dado lugar a que muchos investigadores consideren que «los estudios de traducción forman parte de pleno derecho de la lingüística aplicada», aunque también están los que defienden con uñas y dientes la independencia de los

estudios de traducción. Esta defensa a ultranza de la independencia de los estudios de traducción nos parece algo razonable pero no razonado, porque creemos que este tipo de posiciones perjudica más que beneficia. Decir que la traducción no tiene nada que ver con la lingüística es negar la esencia del objeto de estudio, la lengua, algo que constituye su componente básico. Por eso, la traducción es, al mismo tiempo, una reciente disciplina y una antigua actividad.

Relación entre modelos lingüísticos y traducción

Si bien es cierto que los traductores de épocas pasadas no han tenido que esperar al desarrollo de la lingüística para acometer su tarea, es evidente que las relaciones entre lingüística y traducción son muy estrechas. Tanto es así que el salto cualitativo que han dado los estudios de traducción durante el último tercio del siglo XX ha sido posible gracias a las aportaciones de distintas teorías lingüísticas. Es más, una buena parte de los estudios de traducción han partido de distintos modelos lingüísticos, como por ejemplo Vinay y Darbelnet (1958) que defienden la adscripción de la traducción al estructuralismo, o Vazquez-Ayora (1977) o Nida-Taber (1974) que siguen la corriente generativa, mientras que la aparición de la Lingüística del Texto y la Pragmática han favorecido nuevos modelos de análisis que incorporan factores extralingüísticos (tipológicos, funcionales, semióticos textuales, pragmáticos, etc.).

Como todos sabemos, la traducción es fruto de la necesidad de facilitar la comprensión entre dos lenguas distintas, una necesidad que se ha visto reconocida en los últimos años como disciplina universitaria. Esta nueva situación ha permitido realizar una serie de proyectos de investigación, proyectos que intentan construir una teoría en donde puedan sustentar su independencia científica respecto a otras disciplinas, especialmente de la lingüística, aunque, en nuestra opinión, se trata de un error, ya que los estudios de traducción no tienen por qué avergonzarse de su procedencia lingüística, sino todo lo contrario. La riqueza está en el mestizaje cultural.

A. Fedorov (1978) y E. Cary (1985) representan en la actualidad los dos polos opuestos de esta dinámica. Para el primero, la traducción es simplemente una operación lingüística, y en consecuencia, toda teoría sobre la traducción tendría que depender de la lingüística, única ciencia capaz de ofrecer unas bases objetivas para tales estudios. Por el contrario, E. Cary (1985), en *Comment faut-il traduire?* sostiene que la traducción es una operación literaria, y piensa que los estudios que sobre ella se funden, no pueden constituir una ciencia, sino un arte. En ese sentido, también E. Torre (1994) comenta que traductores de la categoría de J. R. Ladmiral (1986: 33) y H. Meschonnic (1984:78) forman parte de esa tensión dialéctica que enfrenta los dos conceptos de traducción: aquella que, respetando el sentido del texto original, está especialmente preocupada por la «naturalidad» del texto en la lengua de llegada («ciblistes», en palabras de Ladmiral); y la opuesta, la que defiende a ultranza la letra del original («sourciers», según el mismo autor). Entre los «sourciers», Ladmiral sitúa a Meschonnic, a W. Benjamin y a Vinay-Darbelnet, cuyo ideal de traducción sería la repetición pura y simple del texto original; y entre los «ciblistes» figurarían G. Mounin, E. Nida, Ch. Taber o el propio Ladmiral.

También esta dicotomía está presente en *Les belles infidèles* de G. Mounin (1955) al referirse a las traducciones que se interesan más por el texto en la lengua de llegada, es decir, que el lector tenga la impresión de estar leyendo un texto original, lo que

denomina «cristales transparentes»; y aquellas que mantienen una serie de elementos del original que recuerdan al lector que está leyendo una obra traducida, los denominados «cristales coloreados». En *Les problèmes théoriques de la traduction*, Mounin (1963) analiza los universales del lenguaje, y en *Linguistique et traduction* (1976) recoge toda una serie de artículos publicados en distintas fechas sobre las aportaciones de la lingüística al proceso traductor. Esta misma idea, aunque con otros términos, está presente en E. Nida (1964:159) cuando realiza una distinción entre la búsqueda de la «equivalencia formal» y «equivalencia dinámica». En un número especial que la revista *Meta* dedica a las relaciones entre cerebro, lenguaje y traducción, J.-L. Nespoulous (1984: 5-9) defiende la traducción como una operación de «transformación» de elementos de información de tipo A en elementos de información de tipo B. Para este autor, la traducción sería simplemente un puro ejercicio de «transcodificación», en el que tanto el punto de partida como el de llegada estarían constituidos por secuencias de unidades lingüísticas. R. Jakobson (1984), apoyándose en la teoría de los signos y de la significación propuesta por Peirce, también confunde la traducción con la transcodificación. Todo sería traducción en los actos de lenguaje «el significado de un signo lingüístico equivale a su traducción a algún otro signo», por lo que la traducción se convierte en un ejercicio de sinonimia. Jakobson propone tres formas de interpretación de los signos: la traducción «intralingüística» (o reformulación en la misma lengua), «interlingüística» (de una lengua a otra), «intersemiótica» (interpretación de unos signos verbales mediante los signos de un sistema no verbal o viceversa). Sin embargo, para G. Mounin (1978) esta teoría es totalmente inoperante en el marco de la teoría de la traducción, porque la traducción no es un caso más de criptografía, de descodificación mecánica, sino un proceso natural, humano: «No todo conocimiento es una forma de traducción, pero toda traducción es una forma de conocimiento». Limitándonos exclusivamente a las aportaciones francesas que han tenido una cierta importancia en el ámbito de la traducción, citaremos a E. Cary, Vinay y Darbelnet, G. Mounin, D. Seleskovitch y M. Lederer, M. Pergnier, J.-R. Ladmiral, J. Delisle, H. Meschonnic, A. Berman, y M. Ballard.

A. Hurtado (1995: 9-15), en un artículo publicado en la obra colectiva *Le masque et la plume*³, propone una clasificación del ámbito de la traducción en: modalidades, tipos, clases y métodos.

Según esta autora, las *modalidades* se distinguen entre sí dependiendo del «canal que utilicen, por el desarrollo de las destrezas comunicativas del traductor y por la existencia de diferentes condicionamientos», estableciendo una subdivisión en «modo simple» y «modo complejo», según la coexistencia o no de varios modos a la vez. Los *tipos* están relacionados con las diferentes tipologías textuales, aunque parte de su naturaleza «híbrida y multifuncional» y de la existencia de «prototipos textuales» (siguiendo las teorías de J. M. Adam) y de «parámetros de análisis dinámicos y relacionables». Estos parámetros de análisis están basados en las categorías propuestas

³*Le masque et la plume: traduir, reflexiones, experiencias y prácticas* es un libro editado por el Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla (ed. de E. le BEL), en donde se recoge toda una serie de intervenciones sobre la traducción. Entre los intervinientes citaremos a A. Hurtado Albir, E. Torre, M. Marín, C. Durieux, E. le Bel, J. Cantera y C. Vega, entre otros.

por Hatim y Mason (1990): exposición, argumentación e instrucción, utilizando las tres dimensiones de análisis contextual que ellos proponen, es decir, la «dimensión comunicativa» (campo, tenor y modo), la «dimensión pragmática» (actos de habla, implicaturas y presuposiciones), y la «dimensión semiótica» (texto, discurso, género). Las *clases* «están relacionadas con la naturaleza y la función del proceso cognoscitivo», es decir, con la didáctica: traducción profesional y su enseñanza, la traducción pedagógica, la traducción interiorizada o contrastiva (con la lengua materna), la traducción explicativa, la traducción directa y la traducción inversa. Sin embargo, los *métodos* son «la manera en que el traductor realiza el proceso». La clasificación de métodos está en función del proceso seguido por el traductor y no de los resultados. Sobre este punto ya hemos analizado la dicotomía entre «traducción libre» y «traducción literal». En este sentido A. Hurtado Albir (1995: 11) propugna acabar con esa dicotomía poco científica y propone una distinción basada en cuatro métodos: método interpretativo-comunicativo, método literal, método libre, y método filológico.

El primero de ellos, el «interpretativo-comunicativo», se centra en el «proceso de comprensión-desverbalización- reexpresión que permite transmitir un texto (oral, escrito, audiovisual) formulado en otra lengua y manteniendo el mismo sentido». Este «método» se conoce con el nombre de *École du Sens*, y surge en torno a una serie de profesoras y profesores de la Escuela Superior de Intérpretes y traductores de París III (Sorbonne Nouvelle), y cuyos representantes y obras más interesantes son D. Seleskovitch M. Lederer, *Interpréter pour traduire* (1984), *Pédagogie de l'interprétation* (1989) y *La traduction aujourd'hui: le modèle interprétatif* (1994); M. Pergnier, *Les fondements sociolinguistiques de la traduction* (1978) y *L'ambigüité de l'ambigüité* (1990); Delisle, *L'analyse du discours comme méthode de traduction: théorie et pratique* (1984) y *La traduction raisonnée* (1993); Ch. Durieux, *Fondement didactique de la traduction technique* (1988); A. Hurtado, *La notion de fidélité en traduction* (1990) y *Traduction et traductologie* (2002); y la obra colectiva *Études traductologiques en hommage à Danica Seleskovitch* (1990). La idea clave radica en el concepto del término «sentido», un término que va más allá de la clásica formulación semántica, y que tiene en cuenta varios factores: «el carácter pragmático del contexto verbal, el contexto cognitivo (que permite extraer el sentido de cada unidad en el interior del enunciado) y los conocimientos extralingüísticos del lector».

Para los teóricos de la Lingüística Textual como T. A. van Dijk, W. Dressler, H. Weinrich, J. Petöfi, Charolles o Combettes, «cada texto es el resultado de una elección de unos determinados medios expresivos, que posee una lógica global y que responde a un proceso de macroestructuración». Es decir, que cada emisor plantea su comunicación a través de un «proyecto textual». Dicho proyecto responde a «un conjunto de factores de tipo semántico y pragmático, a través de los cuales se obtiene una coherencia textual en el interior de un contexto comunicativo». Varios son los autores que siguen estas teorías en el campo de la traducción, como D. Seleskovitch, Reiss, Meschonnic, Coseriu y Ladmiraal.

La Pragmática integrada de Anscombe y O. Ducrot coincide en términos generales con las teorías de Sperber y Wilson, una teoría que tiene una gran validez sobre el sentido del enunciado en traducción. El sentido del enunciado es, para Ducrot,

«una imagen de la enunciación, una imagen que se construye a partir de varios índices que se encadenan argumentativamente». Algunos estudios contrastivos sobre el funcionamiento de los conectores en francés y en español indican que son de gran utilidad para la operación traductora.

Por último, citaremos las reflexiones traductológicas llevadas a cabo tanto por Reiss y Vermeer (1984, 1983, trad. en 1996), Ch. Nord (1997) como por el profesor Wilss en *The Science of translation. Problems and methods* (1982), donde realizan un completo análisis de la función de los factores que intervienen en el proceso traductor entre los que se incluyen factores de tipo pragmático. Reiss y Vermeer formulan el concepto de «escopo» o funcionalismo, una noción que parte de la base de que «un texto es siempre una acción comunicativa enmarcada en unas coordenadas espacio-temporales y cuyo objetivo es el de establecer un determinado tipo de comunicación». Por tanto, los factores pragmáticos, como la situación y los receptores son de enorme importancia para cumplir ese objetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAJO DELGADO, M. T. & CAÑAS MOLINA, J. J. (1991). *Ciencia cognitiva*, Madrid, Debate.
- BEAUGRANDE, R. (1980). *Text, Discourse and Process*, London, Longman.
- CHALMERS, A. F. (1988⁷). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Madrid, Siglo XXI.
- CARY, E. (1985): *Comment faut-il traduire?*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- DANKS, J. H. *et al.* (1997). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, Sage Publications, USA.
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*, Madrid, Cátedra.
- ECHEVERRÍA, J. (1995): *Filosofía de la ciencia*, Madrid, Akal.
- FEDOROV, A. V. (1978). «Kistorii stanovleniia teorii perevoda v SSSR», en *Babel*, XXIV, 4, pp. 144-149.
- FERNÁNDEZ COLLADO, C. *et al.* (1986). *La comunicación humana. Ciencia social*, México, Mc. Graw Hill.
- HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa (I). Racionalidad de la acción y racionalización social*, y *Teoría de la acción comunicativa (II). Crítica de la razón funcionalista*, Madrid, Taurus.
- GARCÍA YEBRA, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid, Gredos.
- (1994). *Traducción: historia y teoría*, Madrid, Gredos.
- HATIM B. & MASON, I. (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, (traducción al español de Salvador Peña), Barcelona, Ariel Lenguas Modernas.
- JAKOBSON, R. (1984). «En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción», en *Ensayos de lingüística general*, trad. de J.M. Puyol y J. Cabanes, Barcelona, Ariel, pp. 67-77, 1959¹.
- LADMIRAL, J. R. (1986). «Sourciers et ciblites», en *Revue d'esthétique*, 12, pp. 33-42.
- (1979). *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris, Payot.

- LAPLACE, C. (1994). *Théorie du langage et théorie de la traduction: Les concepts-clefs de trois auteurs*, Kade (Leipzig), Coseriu (Tübingen), Seleskovitch (Paris).
- LVOVSKAYA, Z. (1997). *Problemas actuales de la traducción*, Granada, Granada Lingüística y Método.
- MAYOR, J. & PINILLOS, J. L. (coord.) (1991). *Comunicación y lenguaje*, Madrid, Alhambra.
- MESCHONNIC, H. (1984). «Alors la traduction chantera», en *Revue d'esthétique*, 12, pp. 75-157.
- MOUNIN, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.
- (1976). *Linguistique et traduction*, Bruxelles, Mardaga.
- MORILLAS, E. & ARIAS, J. P. (1997). *El papel del traductor*, Salamanca, Ediciones Colegio de España.
- NIDA, E. (1964). *Toward of Science of Translating*, Leyden, Brill.
- NIDA, E. A. & TABER, Ch. (1974). *The Theory and Practise of Translation*, Leyden, Brill (traducción de Fuente Adánez, A.: *La traducción: teoría y práctica*, Cristiandad, 1986).
- NORD, Ch. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Manchester, U.K., St Jerome Publishing.
- (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester, U.K., St. Jerome Publishing.
- ORTEGA ARJONILLA, E. (1996). *Apuntes para una teoría hermenéutica*. Málaga, Universidad de Málaga.
- PIÑUEL RAIGADA, J. L. & GAITÁN MOYA, J. A. (1995). *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*, Madrid, Síntesis.
- REISS K. & VERMEER, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, Madrid, Akal.
- RUDNER, R. S. (1987). *Filosofía de la ciencia social*, Madrid, Alianza Universidad.
- SANTOYO, J. (1985). *El delito de traducir*, León, Universidad de León.
- SCHAFFNER, Ch. (ed.) (1998). *Translation and Quality*, Multilingual Matters LTD, U.K.
- (ed.) (1999). *Translation and Norms*. Multilingual Matters LTD, U. K.
- TORRE, E. (1994). *Teoría de la traducción literaria*, Madrid, Síntesis.
- VAZQUEZ AYORA, G. (1977). «On the notion of analytical Unit of Traslation», in *Babel*, XXVII, 2, pp. 70-81.
- VEGA CERNUDA, M. A. (1994). *Textos clásicos de la teoría de traducción*, Madrid, Cátedra.
- VIDAL CLARAMONTE, A. (1995). *Traducción, manipulación, desconstrucción*, Salamanca, Ediciones Colegio de España.
- VINAY, J. P. & DALBERNET, J. (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*, Paris, Didier, 1958¹.
- YLLERA, A. & OZAETA, M^a-R. (2002). *Estudios de traducción. Francés-español*, Maddrid, Cuadernos de la UNED.

LA TRADUCCIÓN DE LA PUNTUACIÓN EN *LA VIE DEVANT SOI*

Montserrat Cunillera Domènech

Universitat Pompeu Fabra

Introducción

La puntuación es un mecanismo lingüístico constructor de sentido de gran importancia, que en ocasiones, paradójicamente, parece ser interpretado como un elemento poco relevante, como se desprende de la confrontación de ciertos textos originales con sus traducciones.

Por este motivo en la presente comunicación me propongo un doble objetivo. Por un lado, analizar algunas de las funciones que desempeña la puntuación y su incidencia en la construcción del sentido, y por otro lado, describir las estrategias utilizadas para traducir dichas marcas lingüísticas y sus consecuencias en el texto meta. Para llevar a cabo esta aproximación discursiva y traductológica, he escogido un texto literario francés, *La Vie devant soi* de R. Gary (1975) y su traducción castellana *La vida ante sí* (1997). Asimismo, me he basado en un marco teórico configurado por diferentes teorías y reflexiones procedentes de la pragmática, la lingüística textual y del ámbito traductológico (en particular, el modelo comparativo y descriptivo de K. Van Leuven-Zwart, 1989 y 1990).

Antes de abordar estos objetivos destacaré algunos rasgos generales de la puntuación.

La puntuación se rige por unas normas gramaticales elementales y por criterios sintáctico-discursivos. A su vez, está relacionada con la prosodia, puesto que reproduce en el escrito las pausas y la entonación del discurso hablado. Desde una perspectiva pragmática, puede afirmarse que los signos de puntuación, además de agrupar, separar y relacionar palabras y enunciados, proporcionan una instrucción concreta que guía la interpretación del sentido, es decir, dan pautas al destinatario sobre cómo procesar la información que recibe.

Según C. Figueras (2001), los signos de puntuación pueden clasificarse en dos categorías: de primer régimen y de segundo régimen. Los signos de *primer régimen*, en el nivel microestructural, son la coma, los dos puntos, el punto y coma, el punto y seguido; y en el nivel macroestructural, el punto y aparte y el punto final. Esta puntuación separa los segmentos lingüísticos de modo más o menos intenso, según una gradación, que iría desde una separación *fuerte* hasta una separación *débil* (cf. Adam y Lorda, 1999). Los signos de *segundo régimen* se dividen en dos grupos. Por un lado, aquellos que introducen información suplementaria y cumplen funciones polifónicas: los guiones largos, los paréntesis y las comillas; y por otro lado, aquellos signos que son indicadores de modalidad, es decir, muestran cuál es la postura del emisor en relación con lo que enuncia: los signos de interrogación, los signos de exclamación y los puntos suspensivos.

En todas las lenguas existe la posibilidad de escoger una *puntuación normativa* –y objetiva– o una *puntuación estilística* –y subjetiva–, más propia de textos literarios y publicitarios. Estos dos tipos de puntuación no están separados de forma tajante sino que existen gradaciones y, así, los textos se sitúan en una posición más o menos canónica según su función comunicativa y los objetivos del autor. En el momento de proceder a una traducción, se ha de tener muy en cuenta la instrucción concreta que vehicula cada signo y la función que desempeñan todos ellos en el conjunto del texto para recuperarlos de modo similar y no alterar la coherencia propia del original.

La descripción de las principales características de la puntuación de *La Vie devant soi* se revela, pues, necesaria para poder valorar posteriormente las repercusiones en el texto meta derivadas de la aplicación de determinadas estrategias traductoras. Aunque ciertos autores distinguen entre estrategia y técnica de traducción (por ejemplo, A. Hurtado, 1996), yo equiparo ambos términos para designar aquellos procedimientos utilizados para resolver problemas concretos de traducción que afectan a zonas menores del texto.

1. Principales características de la puntuación en *La Vie devant soi*

La puntuación de *La Vie devant soi* posee esencialmente una función estilística y transgresora. Transgrede las normas de puntuación del francés estándar poniendo de manifiesto que sigue las unidades de pensamiento más que la lógica gramatical. De este modo, la puntuación contribuye a crear un ritmo rápido, propio de la lengua oral, a conceder más fuerza expresiva al texto y a construir diferentes efectos de sentido. Este mecanismo está en consonancia con el desorden discursivo característico del texto y con otras licencias literarias que utiliza el autor.

Las principales transgresiones que caracterizan la puntuación en esta obra son la ausencia de signos y la alteración de su uso convencional.

1. 1. Ausencia de puntuación

En determinados fragmentos de *La Vie devant soi* se prescinde de algunos signos de puntuación, tanto de *primer régimen* como de *segundo régimen*, como se puede observar en la siguiente clasificación:

1.1.1. Ausencia de signos de puntuación de primer régimen

Algunos enunciados no contienen signos que dividan o jerarquicen sus componentes en segmentos más pequeños. Es decir, aparecen sucesiones de unidades sin ningún tipo de separación o marca tipográfica, ya sean unidades que poseen la misma función sintáctica (ej. 1) o complementos explicativos (ej. 2):

(1) J'ai pris une glace au **chocolat fraise pistache** mais après j'ai regretté, j'aurais dû prendre une de vanille. (Gary, 1975: 124)

(2) Ils ont commencé à parler entre eux **en anglais dans une langue que je ne connaissais pas** et puis je fus servi de thé avec des sandwiches qui étaient vachement bons et je me suis régalé. (Gary, 1975: 213)

La puntuación de estos fragmentos, ajena a la normativa, vehicula mayor expresividad y suscita determinadas impresiones y sensaciones en el lector. La ausencia de signos implica un grado de ligazón más fuerte, una relación de solidaridad más estrecha entre los elementos del enunciado, y ello sugiere su concepción, por parte del narrador, como algo uniforme, continuo y homogéneo.

1.1.2. Ausencia de signos marcadores de modalidad

Ciertos enunciados exclamativos o interrogativos aparecen sin sus correspondientes signos tipográficos que indicarían más explícitamente su modalidad y los cambios de entonación. Por ejemplo:

(3) Je le regardais, les mains dans les poches, et je lui ai souri, mais je lui ai rien dit parce **qu'à quoi bon**, c'était un jeune mec de trente ans qui avait encore tout à apprendre. (Gary, 1975: 92)

(4) Elle est entrée dans une porte cochère et je l'ai vue s'arrêter au rez-de-chaussée et sonner. Ça n'a pas raté. La porte s'est ouverte et il y a eu deux mômes qui lui ont sauté au cou. Sept ou huit ans, quoi. **Ah là là, je vous jure.** (Gary, 1975: 99)

De todas formas, en el caso de las interrogaciones, Grevisse (1988: 162-164) señala que en francés su signo correspondiente puede omitirse en algunas ocasiones. Por ejemplo: después de segmentos incidentes del tipo *n'est-ce pas*, *voyez-vous*, (*que*) *voulez-vous*, etc., y después de lo que él denomina «interrogaciones ficticias» (como las iniciadas con el segmento *À quoi bon...*). Los ejemplos encontrados en nuestro texto pueden considerarse de este tipo.

1.1.3. Ausencia de signos marcadores de polifonía

El discurso del narrador es extremadamente polifónico, es decir, rico en alusiones a palabras y discursos de otros personajes, pero esta polifonía no siempre se explicita. Así, si bien en ocasiones el narrador presenta enunciados de otros personajes indicándolo tipográficamente; por ejemplo, poniéndolos entre comillas:

(5) Il nous venait du Niger qui est un des nombreux pays qu'ils ont en Afrique et s'était fait lui-même. Il le répétait tout le temps. «Je me suis fait moi-même», avec son costume et ses bagues diamantaires aux doigts. (Gary, 1975: 45)

También opta por prescindir de este recurso convencional. El narrador inserta en su discurso enunciados de otros personajes sin utilizar ninguna marca de transición: ni signos tipográficos ni verbales. Así, la ausencia de signos como las comillas o los dos puntos permite la mezcla de estilo directo y estilo indirecto. De este modo, el discurso del narrador conserva los rasgos propios del discurso ajeno, y las diferentes voces se van mezclando mostrándose como un todo continuo y homogéneo:

(6) Quand ils ont enfoncé la porte pour voir d'où ça venait et qu'ils m'ont vu couché à côté, ils se sont mis à gueuler **au secours quelle horreur** mais ils n'avaient pas pensé à gueuler avant parce que la vie n'a pas d'odeur. (Gary, 1975: 273)

Lo mismo sucede cuando se trata de un desdoblamiento del locutor: no se recurre a ningún signo para delimitar las unidades que componen su enunciado ni para indicar las diferencias jerárquicas entre el discurso de base y el discurso citado. Por ejemplo:

(7) —Ils sont très riches. Ils ont des magasins et ils sont motorisés. Ils...

Je me suis dit merde il ne faut pas en mettre trop.

—... Ils ont tout ce qu'il faut, quoi. (Gary, 1975: 252)

Además de prescindir de determinados signos de puntuación, R. Gary tiende a alterar los parámetros convencionales que rigen el uso de estas marcas de conexión.

1.2. Alteración de la puntuación convencional

La alteración de la puntuación convencional se lleva a cabo mediante dos estrategias: el uso de signos de puntuación débiles (por ejemplo, comas) para separar fragmentos entre los que se esperaría una segmentación más fuerte (por ejemplo, puntos), y, el mecanismo inverso, el empleo de signos de puntuación fuertes cuando lo más usual sería encontrar marcas de separación débiles.

1.2.1. Puntuación débil cuando debiera ser fuerte

Varios enunciados se suceden sin signos de puntuación fuertes como el punto; aparecen separados sólo por comas, que marcan pausas breves. Esta puntuación tiene como resultado la construcción de párrafos muy extensos y compactos, que no están estructurados ni segmentados convencionalmente. De este modo se obtiene un ritmo rápido y continuo, que recuerda la lengua oral espontánea y evoca la eclosión desordenada de los pensamientos del narrador, fruto de su estado anímico.

El siguiente pasaje presenta una extensa réplica estructurada únicamente mediante la segmentación débil que aportan las comas:

(8) – [...] Et ne me regardez pas comme ça, docteur Katz, parce que je ne vais pas faire une crise de violence, je ne suis pas psychiatrique, je ne suis pas héréditaire, je ne vais pas tuer ma pute de mère parce que c'est déjà fait, Dieu ait son cul, qui a

fait beaucoup de bien sur cette terre, et je vous emmerde tous, sauf Madame Rosa qui est la seule chose que j'aie aimée ici et je ne vais pas la laisser devenir champion du monde des légumes pour faire plaisir à la médecine et quand j'écrirai les misérables je vais dire tout ce que je veux [...]. (Gary, 1975: 235-236)

No se establecen jerarquías entre los enunciados y ello produce la impresión de un discurso homogéneo, que avanza con rapidez y sin interrupciones. Las ideas del locutor se agolpan de forma convulsiva, y este ritmo desenfrenado está en consonancia con los sentimientos de rabia e impotencia que invaden al narrador, sobre todo hacia el final de la novela.

El contrapunto a este tipo de señalización que refuerza el continuum discursivo del texto, lo ofrecen otras secuencias en las que sucede todo lo contrario, como veremos en el siguiente apartado.

1.2.2. Puntuación fuerte cuando debiera ser débil

El narrador segmenta frases mediante un signo de puntuación más fuerte del que sería de esperar convencionalmente, por lo que construye frases incompletas desde el punto de vista gramatical o semántico. Se producen así rupturas discursivas inesperadas e inusuales en el discurso narrativo. En los siguientes fragmentos se recurre a un punto para separar enunciados que se completan semánticamente, por ejemplo el (5), o bien segmentos que dependen de la oración anterior, por ejemplo el (9):

(5) Il nous venait du Niger qui est un des nombreux pays qu'ils ont en Afrique et s'était fait lui-même. Il le répétait tout le temps. «Je me suis fait moi-même», avec son costume et ses bagues diamantaires aux doigts. (Gary, 1975: 45)

(9) Alors maintenant je vais vous dire, parce que vous n'allez pas me croire. J'ai pris les cinq cents francs et je les ai foutus dans une bouche d'égout. (Gary, 1975: 26)

Así pues, la ausencia de signos tipográficos y esta puntuación inusual dan lugar a una segmentación textual peculiar que adquiere, en términos de Beaugrande y Dressler (1981), un nivel de informatividad elevado. Asimismo, dejan entrever que, para la construcción del sentido, el texto francés no sólo se apoya en elementos lingüísticos «materiales», sino que también se sustenta en una prosodia implícita, como los textos propiamente orales.

2. Estrategias traductoras en el texto meta

Si en un texto existe transgresión de las normas de puntuación con fines estilísticos, se debe recurrir al mismo tipo de licencia en el texto meta para obtener un efecto y un estilo parecidos. Sin embargo, parece ser que una de las tendencias traductoras más frecuentes es la normalización o racionalización de la puntuación inusual, como recuerda por ejemplo A. Berman (1985)¹. En la traducción de *La Vie*

¹A. Berman, cuando comenta las tendencias «déformantes» que se dan en la mayoría de traducciones e independientemente del tipo de lengua, destaca la **racionalización** que, además del orden de los elementos, suele afectar a la puntuación: «La rationalisation porte au premier chef sur les structures

devant soi he podido constatar dicha tendencia: ciertos signos de puntuación se sustituyen por una señalización más normativa o usual.

Las estrategias traductoras utilizadas en la versión castellana para corregir o normalizar dicho mecanismo son la *adjunción* y la *modificación* de signos de puntuación.

2.1. Adjunción de signos de puntuación

En el texto meta se han añadido signos en tres ocasiones: para separar elementos intrafrásticos e interfrásticos, para indicar la modalidad de ciertos enunciados y para marcar explícitamente la polifonía.

a) Adición de signos para separar elementos intrafrásticos e interfrásticos

Se han introducido signos entre los elementos intrafrásticos y entre enunciados que aparecían sin ninguna marca de separación explícita en el original; por ejemplo, comas, puntos suspensivos, puntos y comas, puntos y aparte (además de algún elemento de enlace como la conjunción «y»):

(1) J'ai pris une glace au **chocolat fraise pistache** mais après j'ai regretté, j'aurais dû prendre une de vanille. (Gary, 1975: 124)

(1') *Pedí un helado de chocolate, fresa y caramelo, pero después lo sentí. Me hubiera gustado más de vainilla.* (Gary, 1997: 114)

(2) Ils ont commencé à parler entre eux **en anglais dans une langue que je ne connaissais pas** et puis je fus servi de thé avec des sandwiches qui étaient vachement bons et je me suis régalé. (Gary, 1975: 213)

(2') *Se pusieron a hablar en inglés, una lengua que yo no conocía, y me trajeron té y unos bocadillos soberbios.* (Gary, 1997: 193)

La adición de dichos signos muestra la tendencia a eludir las transgresiones de la puntuación original, a estandarizar el nuevo texto, y ello sin duda implica guiar al lector hacia una determinada interpretación, que puede diferir de la del texto original. Esta estrategia implica alterar el ritmo de la prosa ya que convierte segmentos de gran continuidad, muy cohesionados y compactos, en segmentos más discontinuos.

En el siguiente ejemplo, se añade un punto y aparte detrás del segundo enunciado («¡Señor Hamil, señor Hamil!») para indicar más claramente la separación de voces y el cambio de estilo directo a estilo indirecto:

(10) Alors j'ai dit:

—Monsieur Hamil, Monsieur Hamil! comme ça, pour lui rappeler qu'il y avait encore quelqu'un qui l'aimait et qui connaissait son nom et qu'il en avait un. (Gary, 1975: 158)

(10') *Dije:*

—¡Señor Hamil, señor Hamil!

syntaxiques de l'original, ainsi que sur cet élément délicat du texte en prose qu'est sa ponctuation» (1985: 69).

Así, para recordarle que aún había alguien que le quería, que sabía su nombre y que sabía que tenía uno. (Gary, 1997: 142)

En algunos casos como en (11'), la adición de una coma –además de la conjunción copulativa *y*– modifica la microsegmentación del enunciado y la jerarquía de sus complementos con repercusiones importantes en la construcción del sentido. La descripción de la actitud y del estado anímico del narrador se ve considerablemente alterada:

(11) Monsieur Waloumba s'est mis à jouer de son instrument de musique, car c'était un moment pénible, vous savez, quand personne ne peut rien pour personne. Moi je souriais aussi, mais à l'intérieur j'avais envie de crever. (Gary, 1975: 206)

(11') *El señor Waloumba se puso a tocar su instrumento musical porque, ¿saben?, es triste cuando nadie puede hacer nada por nadie. Yo también sonreía, pero por dentro, y tenía ganas de reventar.* (Gary, 1997: 186)

Este fragmento se sitúa en un momento trágico de la novela y pone de relieve el contraste entre la alegría fingida del narrador y su tristeza interior. Al presentarse el complemento «pero por dentro» entre comas, se construye un nuevo sentido, distinto al del texto original, que comporta otras inferencias y otro punto de vista, claramente incoherentes además con el resto del texto.

b) Adición de signos marcadores de modalidad

En el texto meta se introducen también signos de interrogación y de exclamación para indicar gráficamente la expresividad y la modalidad de ciertos enunciados que la entonación señalaría en el lenguaje oral. De este modo, el nuevo texto se adecúa una vez más a las normas de puntuación del texto escrito. Por ejemplo:

(3) Je le regardais, les mains dans les poches, et je lui ai souri, mais je lui ai rien dit parce qu'**à quoi bon**, c'était un jeune mec de trente ans qui avait encore tout à apprendre. (Gary, 1975: 92)

(3') *Yo lo miraba sonriendo con las manos en los bolsillos, pero no le dije nada. ¿Para qué? Él era un chiquillo de treinta años que todavía tenía que aprenderlo todo de la vida.* (Gary, 1997: 90)

(4) Elle est entrée dans une porte cochère et je l'ai vue s'arrêter au rez-de-chaussée et sonner. Ça n'a pas raté. La porte s'est ouverte et il y a eu deux mômes qui lui ont sauté au cou. Sept ou huit ans, quoi. **Ah là là, je vous jure.** (Gary, 1975: 99)

(4') *Entró en una puerta cochera y la vi pararse en la planta baja y llamar. No falló. La puerta se abrió y salieron dos críos que se le echaron al cuello. Siete u ocho años. ¡Oh, les juro que...!* (Gary, 1997: 95-96)

Cuando el texto meta añade signos de interrogación o de exclamación, impone pausas más largas que las que implican las comas; muestra, pues, más rupturas y paradas discursivas que el texto original.

c) *Adición de signos marcadores de polifonía*

En la versión castellana, también se introducen signos de *segundo régimen* que explicitan un cambio de enunciador o un desdoblamiento del locutor. Es decir, se indica la inserción de citas o palabras de otros personajes en el discurso del narrador mediante, por ejemplo, comillas, paréntesis, guiones o dos puntos. Con estas marcas se rompe una vez más la homogeneidad discursiva original y se introduce una distancia entre el texto marcado y el no marcado:

(7) –Ils sont très riches. Ils ont des magasins et ils sont motorisés. Ils...

Je me suis dit merde il ne faut pas en mettre trop.

–... Ils ont tout ce qu'il faut, quoi. (Gary, 1975: 252)

(7') –*Son riquísimos. Tienen tiendas y están motorizados. Ellos...*

Entonces me dije: «Mierda, no hay que exagerar».

–*Tienen todo lo necesario, vaya.* (Gary, 1997: 227)

La ausencia de los signos tipográficos en el original permitía mezclar el estilo directo y el estilo indirecto. En el texto meta, en cambio, se añaden los signos necesarios para separar ambos estilos discursivos y mostrar claramente el momento en que el narrador retoma las palabras literales de otro locutor², por ejemplo:

(6) Quand ils ont enfoncé la porte pour voir d'où ça venait et qu'ils m'ont vu couché à côté, **ils se sont mis à gueuler au secours quelle horreur** mais ils n'avaient pas pensé à gueuler avant parce que la vie n'a pas d'odeur. (Gary, 1975: 273)

(6') *Cuando tiraron la puerta para ver de dónde venía aquello y me vieron tendido a su lado **todos se pusieron a pedir socorro y a gritar: «¡Qué horror!».** No se les había ocurrido gritar antes porque la vida no huele.* (Gary, 1997: 244)

En el texto francés se combinan, pues, formas tradicionales de insertar las palabras de otros enunciadores en el discurso del narrador con formas más originales e inusuales. Esta diversidad estilística desaparece en el texto meta: en la nueva versión los enunciados de otros locutores siempre se introducen de forma convencional, mediante los dos puntos y las comillas.

2.2. Modificación de la puntuación

En algunas ocasiones se modifica la puntuación y la segmentación del texto original y ello, además de constituir una forma de corrección, puede llegar a alterar también la construcción del sentido de determinados pasajes. Se cambian comas por puntos seguidos o por puntos y aparte, puntos por comas, puntos suspensivos por puntos, etc. En definitiva, se sustituye la puntuación débil por una puntuación fuerte, y viceversa, la puntuación fuerte por una puntuación débil.

²Aparte de la puntuación, otro mecanismo que se utiliza en la traducción de esta obra para evitar la mezcla de discurso indirecto y discurso directo es la explicitación de elementos introductorios, ya sea de un verbo anunciador de la cita (*verba dicendi*) o del elemento *que*.

a) *Cambio de puntuación débil por puntuación fuerte*

En el fragmento (12'), se cambian seis comas por seis puntos, además de añadirse una coma; se opta, pues, por una puntuación fuerte de acuerdo con parámetros más convencionales. Esta nueva puntuación rompe el ritmo rápido y continuo que predomina en el texto francés, puesto que los puntos comportan siempre una inflexión descendente en cadencia absoluta y una pausa de duración mayor a la de la coma (Alcoba, 2000):

(12)... Madame Rosa, c'est la femme la plus moche et la plus seule que j'aie jamais vue dans son malheur, heureusement que je suis là, parce que personne n'en voudrait. [...] Moi j'ai un ami qui est chef de toute la police et qui a les forces de sécurité les plus fortes de tous, il est partout le plus fort, c'est le plus grand flic que vous pouvez imaginer. Il est tellement fort comme flic qu'il pourrait faire n'importe quoi, c'est le roi. [...] Quand j'étais petit il y avait des fois une lionne qui venait la nuit me lécher la figure, j'avais encore dix ans et j'imaginai des choses et à l'école ils ont dit que j'étais perturbé parce qu'ils ne savaient pas que j'avais quatre ans de plus, j'étais pas encore daté [...]. (Gary, 1975: 217)

(12') –*La señora Rosa es la mujer más fea y sola que he visto en su desgracia. Suerte que me tiene a mí porque nadie querría saber nada de ella. [...] Yo tengo un amigo que es jefe de toda la policía y que tiene a sus órdenes a las fuerzas de seguridad más fuertes que hay. En todo es el más fuerte. Es el poli más fuerte y más grande que puedan imaginar. Es tan fuerte que podría hacer cualquier cosa. Es el rey. [...] Cuando era pequeño, algunas veces por la noche venía una leona a lamermela la cara. Entonces todavía tenía diez años y en la escuela dijeron que estaba perturbado porque no sabían que tenía cuatro años más. Todavía no estaba fechado [...].* (Gary, 1997: 196)

En el siguiente ejemplo, se rompe la continuidad discursiva al sustituir una coma por un punto y aparte. Esta segmentación más fuerte marca, de nuevo, de forma explícita e inequívoca la separación de voces –la de los personajes y la del narrador– y el cambio de estilo directo a estilo indirecto. Por otro lado, se añaden los signos de exclamación para indicar la modalidad del enunciado emitido por uno de los personajes («¡Ay, Dios mío!»):

(13) –Oh mon Dieu, dit Madame Rosa, et on a essayé de ne pas parler de ce qui venait d'arriver pour ne pas faire de vagues. Je me suis assis sur le tabouret à ses pieds et je lui ai pris la main avec gratitude, après ce qu'elle avait fait pour me garder. (Gary, 1975: 202)

(13') –*¡Ay, Dios mío! –dijo la señora Rosa. Tratamos de no hablar de lo que acababa de ocurrir, para no entristecernos. Me senté a sus pies en el taburete y le cogí la mano con gratitud por lo que había hecho para conservarme.* (Gary, 1997: 183)

En el texto original el lector es quien debe inferir la modalidad del enunciado con la única ayuda del contexto; en el texto meta, en cambio, se obliga al nuevo lector a

visualizar los signos de exclamación y por tanto a llevar a cabo una interpretación concreta.

A veces, las variaciones de puntuación se superponen a omisiones de otras unidades expresivas (onomatopeyas, interjecciones, etc.). Por ejemplo, en (14') no sólo se altera la puntuación —una coma por un punto—, sino que también se suprime la interjección «ah là là». El cambio de segmentación comporta una pausa más fuerte en el texto meta, y sobre todo un punto de vista y un contenido semántico distintos de los del original:

(14) *Moi j'ai jamais su ce qu'il faut faire pour être digne d'intérêt, tuer quelqu'un avec des otages ou est-ce que je sais. Ah là là je vous jure, il y a une telle quantité de manque d'attention dans le monde qu'on est obligé de choisir comme pour les vacances quand on ne peut pas aller à la fois à la montagne et à la mer.* (Gary, 1975: 218-219)

(14') *Yo nunca supe lo que hay que hacer para ser digno de interés, matar a alguien, coger unos rehenes o qué sé yo. Lo juro. Hay en el mundo tal falta de atención que a veces tiene uno que elegir como en las vacaciones, cuando no puedes ir al mar y a la montaña al mismo tiempo.* (Gary, 1997: 197)

Los puntos suspensivos muestran enunciados incompletos, con el sentido en suspenso, o expresan diferentes sentimientos como temor, vacilación, duda. En el ejemplo (15'), el cambio de los puntos suspensivos por un punto comporta una inflexión distinta que modifica la entonación (la inflexión ascendente en anticadencia se sustituye por una inflexión descendente en cadencia absoluta): se pierde el efecto de espontaneidad que vehiculan ciertas réplicas dialogales y su carácter abierto, inconcluso. Este tipo de modificaciones muestra la tendencia traductora a presentar frases completas³:

(15) –Vous voulez pas l'avorter?

–Ce n'est pas possible, l'euthanasie est sévèrement punie...

Il me faisait marrer. Moi je voudrais bien savoir qu'est-ce qui n'est pas sévèrement puni, surtout quand il n'y a rien à punir. [...]

–Tu es un bon petit, Momo. Non, mais tu pourras lui faire des visites. Seulement, bientôt, elle ne te reconnaîtra plus... (Gary, 1975: 237)

(15') –¿No quiere abortarla?

–No es posible. La eutanasia está severamente castigada.

Me daba risa. Me hubiera gustado saber qué es lo que no está severamente castigado, sobre todo cuando no hay nada que castigar. [...]

–Tú eres un buen chico, Momo. No, pero podrás ir a visitarla. Aunque muy pronto ya no te reconocerá. (Gary, 1997: 214)

³Chevalier y Delport (1995: 48) señalan esta tendencia a evitar los puntos suspensivos; explican que incluso en algunas obras se han suprimido y el traductor ha completado la frase con más información.

b) *Cambio de puntuación fuerte por puntuación débil*

Este mecanismo, inverso al anterior, consiste básicamente en modificar puntos del texto original por comas para obtener una segmentación más lógica y razonamientos más coherentes, y está estrechamente relacionado con alteraciones de otros tipos. Por ejemplo, en (9'), se suprime un punto y se une la frase inacabada de (9) con la siguiente, además de modificar el tipo de conector (*parce que*) y el orden de ciertos elementos. Todos estos cambios implican alterar el punto de vista del narrador y el movimiento argumentativo peculiar de su razonamiento:

(9) Alors maintenant je vais vous dire, **parce que** vous n'allez pas me croire. J'ai pris les cinq cents francs et je les ai foutus dans une bouche d'égout. (Gary, 1975: 26)

(9') Y ahora, **aunque** no me crean, les diré que cogí los quinientos francos y los tiré a una alcantarilla. (Gary, 1997: 36)

Conclusiones

La puntuación posee un valor rítmico y de estructuración importante e incide de forma relevante en la coherencia textual y en la construcción del sentido.

En *La Vie devant soi* la puntuación es a menudo inusual y transgresora porque está estrechamente vinculada a propósitos expresivos y estilísticos. Esta transgresión se manifiesta por medio de dos procedimientos: la ausencia de signos de puntuación y la alteración de su uso convencional. De este modo, se impone a la lengua escrita la espontaneidad del discurso hablado, se obtiene un estilo innovador y rupturista y se crean diferentes efectos de sentido (elementos dispares se conciben como conjuntos compactos y homogéneos, se mezcla el estilo directo con el indirecto, etc.).

Las estrategias traductoras detectadas son la *modificación* y la *adjunción*. Estas estrategias, basadas en cambiar o añadir signos de puntuación, obedecen a una clara tendencia normalizadora y sus consecuencias no pasan desapercibidas: las representaciones del lenguaje oral se ajustan a las normas y signos convencionales del lenguaje escrito, se pretende facilitar la interpretación al lector, y todo ello conlleva alteraciones en el estilo y la construcción del sentido. La versión castellana se presenta como un texto menos rupturista e innovador, despojado de una de las peculiaridades estilísticas más significativas que configuran el proyecto de escritura del autor francés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M., LORDA, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- ALCOBA, S. (coord.) (2000). *La expresión oral*, Barcelona, Ariel Practicum.

- BEAUGRANDE, R.-A. De, DRESSLER, W. U. (1981). *Introduction to Textlinguistics*, Londres, Longman.
- BERMAN, A. (1985). «La Traduction et la lettre ou l'auberge du lointain», in *Les Tours de Babel*, Francia, Ed. Trans-Europ-Repress.
- CHEVALIER, J.-C., DELPORT, M-F. (1995). *Problèmes linguistiques de traduction. L'horlogerie de Saint-Jérôme*, Paris, L'Harmattan.
- DUCROT, O. (1990). *Polifonía y argumentación*, Cali, Universidad del Valle.
- FIGUERAS, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro.
- GARY, R. (AJAR, É.) (1975). *La Vie devant soi*, Paris, Mercure de France, Col. Folio.
- (1997). *La vida ante sí*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, trad. española de A. M. de la Fuente.
- RACCAH, P.-Y. (1992). «Quelques remarques sur la sémantique linguistique et la construction du sens», *Travaux de linguistique et de philologie*, 30, Klincksiek, pp. 71-81.
- TOURY, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam / Filadelfia, John Benjamins.
- VAN LEUVEN-ZWART, K. (1989). «Translation and Original: Similarities and Dissimilarities (I)», *Target* 1: 2, Amsterdam, John Benjamins, pp. 151-181.
- (1990). «Translation and Original: Similarities and Dissimilarities (II)», *Target* 2:1, Amsterdam, John Benjamins, pp. 69-95.

**MENOLIPO O MELEAGRO, ¿FRATRICIDAS? A PROPÓSITO DE
UN EPISODIO DE LA SEGUNDA PARTE DE LA *GENERAL
ESTORIA* Y DE SU FUENTE EN LA *HISTOIRE ANCIENNE
JUSQU'À CÉSAR****

Paloma Gracia

Universidad de Granada

La llegada de Tideo a Argos, que explica la presencia del calidonio en la ciudad, y que sirve de introducción a su encuentro con Polinices, se describe así en la *General estoria* (*GE*) de Solalinde, Kasten y Oelschläger:

Aquel cavallero Thideo, a quien acaesciera por su andança de llegar aquella noche allí a aquel portal del rey Adraastro o Pollinices viniera otrossí, era fijo del rey Oeneo del reino de Calidón e de la reina Althea, e era hermano del infante Meleagro que nasciera ante que él e era muy buen varón en armas e muy esforçado de quien vos contaremos adelant en esta estoria. Et era hermano este Thideo de Deyanira, la que fue mugier de Hércules el grant, e ovo a dexar su tierra por fuerça por esta razón./ Avié dos hermanos: e dizién al uno Menolipo, el otro fue aquel Meleagro que vos dixiemos. D'este Menolipo (Meleagro *I, J, Φ, N*; Meleago *L*) cuentan unos que mató a Thideo, so hermano; otros dizen que aquel qu'él mató que fue uno de sos thíos e estos fueron de parte de so madre (padre *K*): e el uno ovo nonbre Thexeo e el otro Plexipo. Et cuenta la estoria que por aqueste avenimiento avié Thideo dexado su tierra e fue guarir a tierra agena. *GE*¹ 246. (Alfonso el Sabio, 1957: vol. 1, pp. 340b-41a, ll. 22-41 y 1-3)

¹Todas las citas de la *GE* incluidas en este artículo proceden de esta edición, aunque se transcriben con la regularización de algunas de las grafías y con acentuación moderna; la edición adopta el manuscrito *K* (Biblioteca Nacional de Madrid, 10237) como base para esta sección de la segunda parte. Incluyo, en el texto, algunas de las variantes recogidas en el aparato crítico, así como utilizo las siglas que los editores emplean para designar a los distintos manuscritos que conservan esta sección. Confirmando las lecturas de éste y de los restantes códices transcritas por los editores mediante el examen de reproducciones microfilmadas de los mismos.

No hay lectura atenta del pasaje castellano que no descubra la extrañeza de esta información: «D'este Menolipo (Meleagro *I, J, Φ, N*, a los que hay que añadir *Q*; Meleagro *L*) cuentan unos que mató a Thideo, so hermano». Mientras que el estudioso de la transmisión manuscrita de la *GE* se interesará por las variantes de *K* y de *M*, de igual lectura, al conocedor de la leyenda tebana le sorprenderá que *I, J, Φ, N, Q, L* imputen la muerte de Tideo a Meleagro. Hay error tanto en la frase de *KM*, que tiene por sujeto a *Menolipo*, como en las lecturas de *I, J, Φ, N, Q, L*,² que llevan *Meleagro*.

El error de *KM* estriba en que si bien es correcto que Menolipo mató a Tideo, no lo es que se tratara de su hermano, porque, aunque de igual nombre, este Menolipo es el combatiente tebano al que Estacio y los mitógrafos identifican como el asesino de Tideo. Cuenta la *Tebaida* cómo se mataron el uno al otro en el transcurso de un combate: una flecha arrojada por Menolipo alcanzó a Tideo, el cual, no solamente le devolvió el golpe provocándole la muerte, sino que se vengó después al beber la sangre que manaba de su cráneo. El *Roman de Thèbes (RTh)* y, a la zaga de éste, la *Histoire ancienne jusqu'à César (HAC)* y la *GE* suprimieron este último episodio, despojando al calidonio de uno de los rasgos más notables de su biografía, quizá por considerarlo poco consonante con el modelo de cortesía que hicieron del personaje. Sintetizando, ambas lecturas contienen un error: en el caso de *KM* –«D'este *Menolipo* cuentan unos que mató a Thideo, so hermano»–, porque ese Menolipo, a quien la *Tebaida* atribuye la muerte de Tideo, no guarda ningún vínculo de parentesco con él, y en el caso de *I, J, Φ, N, Q, L* –«D'este *Meleagro* cuentan unos que mató a Thideo, so hermano»–, porque Meleagro no mató a Tideo.

El lugar es erróneo en todos los códices de la *GE*, lo que permite sospechar un problema en el antecedente común, cuya génesis podía haber estribado en una falta de copia, o incluso remontarse a la composición de la obra, al primero de sus procesos: la traducción de la *HAC* al castellano; o al segundo, al de la reelaboración. El examen de la fuente francesa revela en este punto, como en otros muchos, una información preciosa.

El pasaje pone de manifiesto un modo de composición habitual en la *GE*: a la traducción literal de la principal de las fuentes, que es, en este caso, como para toda la sección tebana, la *HAC*, los alfonsinos habrían añadido noticias de distinta procedencia al objeto de ampliar la escasa información de su fuente y que, en este punto, parecen proceder de las *Metamorfosis* y de las *Heroidas*, reiteradamente usadas. Un vistazo a la *HAC* descubre a un Menolipo –cuyo único vínculo con el guerrero tebano es la identidad de sus nombres–, como un segundo hermano de Tideo, aludido al explicar que el calidonio había tenido que abandonar su tierra por haber dado muerte a uno de sus dos hermanos: Menolipo o Meleagro. !Cis Tideüs ot.ij. freres, dont li uns ot a non *Menalippus*, preus et cortois et sages, et li autres *Meleager*. S'en avoit l'un ocis en une forest par grande mescheance. Li un dient et s'acordent que ce fu *Menalipum* et li autre

²*I* (IV 1165, Bibliothèque royale Albert I^{er}, Bruselas); *J* (M-562, Biblioteca Menéndez Pelayo); *N* (O-I-11, Biblioteca del Escorial); *Φ* (Y-I-7, Biblioteca del Escorial); *L* (2616, Biblioteca Universitaria de Salamanca); *M* (Y-III-13, Biblioteca del Escorial). Consúltese, sobre los mismos, el artículo de I. Fernández-Ordóñez (2000).

Meleagrum, et teus i a qui dient que ce fu un sien oncle», tal es la frase de *P* (París, Bibliothèque Nationale, fr. 20125)³, considerado testimonio de la mejor versión conservada de la obra. Sin embargo, Alfonso no debió de utilizar esta redacción, sino una simplificada en los detalles y empobrecida en el estilo, que es la que presentan buena parte de los códices del último cuarto del siglo XIII y en que la frase de *P* habría quedado reducida a: «Cil Thideüs ot.ij. freres, li uns ot non *Menalippus* et li autres *Melager*, dont il occist ne sai lequel». El original versionado en la *GE* habría contenido un párrafo de redacción similar a ésta:

A ce qu'il estoit en tel meniere et avoit auques sa dolor oubliee por ce qu'il estoit endormiz, uns autres chevaliers vint illueques auques par tele aventure, qui avoit a force deguerpie sa contree. Thideüs ot non li chevaliers, preuz et cortois et saiges, et filz au roi de Calidoine. Cil Thideüs ot.ij. freres, li uns ot non Menalippus et li autres Melager, dont il occist ne sai lequel, li autre dient que ce fu uns suens oncles. Par ceste aventure avoit vuidié Thideüs son regne et aloit com eschis en estrange contree. *HAC*⁴ 52 (*L561vb*).

¿Cómo habría llegado a la *HAC* la noticia de ese Menalipo, hermano de Tideo? La principal fuente de su sección tebana, esto es el *RTh*, no contenía otra alusión a los hermanos de Tideo más que la del parricidio que explica la presencia del calidonio en Argos: «Li bons chevaliers et li dus,/ qui estoit filz Oëneüs,/ pour un sien frere qu'ot ocis/ en Calsidoine son país,/ essilliez est et vet fuiant/ et sa penitance faisant», G. Raynaud de Lage (1959), vv. 695-700, 1, pp. 22-23.⁵ Ya que el *RTh* no ofrecía el nombre del hermano muerto por Tideo, esa discordancia sobre la identidad del pariente asesinado que la *HAC* advierte en sus fuentes debe referirse a los autores latinos. Efectivamente, no hubo acuerdo entre los mitógrafos: Menalipo aparece como la víctima del fratricidio perpetrado por Tideo en las *Fábulas* de Higino 69⁶; sin embargo el nombre y la relación de parentesco varía mucho de unos autores a otros, pudiendo tratarse de hermanos, tíos maternos e incluso paternos. De hecho el primer libro de la

³El manuscrito *P* ha conocido diversas ediciones parciales. La parte relativa a Tebas ha sido editada por M. de Visser-van Terwisga (1995 y 1999), donde el pasaje completo es el que sigue: «A ce qu'il estoit en tel maniere et que ja avoit auques la grant dolor obliee par ce qu'il estoit endormis por le tresgrant mesaise qu'il ot sofferte, uns autres chevaliers vint illueques pres par tele aventure, quar a force avoit deguerpi sa contree. Thideüs ot a non le chevaliers, preus et cortois et sages, et fiz estoit le roi de Calidoine. Cis Tideüs ot.ij. freres, dont li uns ot a non Menalippus, preus et cortois et sages, et li autres Meleager. S'en avoit l'un ocis en une forest par grande mescheance. Li un dient et s'acordent que ce fu *Menalipum* et li autre *Meleagrum*, et teus i a qui dient que ce fu un sien oncle. Por ceste aventure et por ceste grande mescheance avoit voidié Tideüs son regne et en aloit cum iscilliés en estrange contree», 1, p. 30, ll. 1-11. Adopto, de la misma edición, las siglas que Visser-van Terwisga utiliza para designar a los distintos manuscritos.

⁴Londres, British Library, Add. 19669. Estudio actualmente la relación entre las secciones tebana y troyana de la *GE* y los distintos códices de la *HAC*.

⁵Vv. 750-55 de la versión larga, ed. de F. Mora Lebrun (1995), p. 89. Hay traducción española de P. Gracia (1997).

⁶«Sub eodem tempore Polynices Oedipodis filius expulsus ab Eteocle fratre ad Adrastum deuenit et Tydeus simul Oenei et Periboeae captivae filius a patre, quod fratrem Menalippum in uenatione occiderat, fere sub eodem tempore uenit», Hygin, *Fables*, ed. y trad. J.-Y. Boriaud (2003), p. 60. Hay traducción española de S. Rubio Fernaz (1997).

Tebaida (vv. 402-03) silencia el nombre del hermano asesinado, punto sobre el que Lactancio Plácido trataría de arrojar luz mediante el comentario siguiente: «quia occiderat auunculum suum Thoan<tem>, Althaeae matris fratrem, uel, ut quidam uolunt, Apharea. [manifestius tamen est, quod Menalippum fratrem suum, dum uenatur, occidit]», *In Statii Thebaida commentum*, ed. R. D. Sweeney (1997), pp. 55-56⁷. Así pues, la glosa de Lactancio, sobre la que ha reparado la editora de la *HAC*, explicaba a la vez que Tideo había matado a su tío materno y a su hermano Menolipo⁸; también la glosa de Lactancio al v. 113 del segundo libro se refiere a la muerte de Menalipo, su hermano. Sin embargo la información es problemática ya que, en los comentarios a los vv. 401-02 y 282 del libro primero, es Toxeo el hermano asesinado; tampoco el nombre de la madre –Altea en la glosa citada– se mantiene constante a lo largo de la obra, puesto que, aunque Lactancio le atribuye la maternidad de Tideo en la explicación al v. 669, Peribea figura en la de los vv. 41-42, también al primero de los libros. En síntesis, la *HAC* habría advertido la discordancia de sus fuentes haciendo explícitas tres posibilidades, a saber, sus hermanos Meleagro o Menolipo, o su tío, al que había dejado sin nombre: *otros dizen que aquel qu'él mató que fue uno de sos tíos* afirma la *GE* como traslado literal de *li autre dient que ce fu uns suens oncles* y, en último término, del comentario de Lactancio.

Volvamos al examen de la frase de la *GE*. El doble error de los códices castellanos, sumado a las características del pasaje en que se inserta, hace muy difícil determinar la génesis del mismo. El cotejo del párrafo estudiado con su correspondiente en *L5* sirve bien a nuestras intenciones, si bien es verdad que la falta del término de comparación adecuado, esto es, la falta del código empleado por Alfonso, reduce a hipótesis toda conclusión que se derive del mismo. A pesar de ello, la confrontación entre las obras francesa y castellana brinda elementos de juicio preciosos.

A la vista de la versión que la *GE* ofrece, es difícil reconstruir la frase de traducción, puesto que las posibilidades son múltiples. Si aceptamos que el original ofrecía en este punto una lectura afín a la de *L5*: «Cil Thideüs ot.ij. freres, li uns ot non *Menalippus* et li autres *Melager*, dont il occist ne sai lequel», el error principal –el del cambio de sujeto de Tideo a Meleagro o a Menolipo– tuvo que producirse bien en el momento de la traducción, bien en el proceso de reelaboración que, abierto a partir de la misma, se habría complicado con la transmisión de la obra. La simplicidad del pasaje original no sugiere, en principio, un error de traducción, por lo que, suprimidas las tres interpolaciones, la versión que habría pasado a los reelaboradores habría sido aproximadamente ésta:

*Aquel cavallero Thideo, a quien acaesciera por su andança, ovo a dexar su tierra por fuerça por esta razón. Avié dos hermanos: e dizién al uno Menolipo, el otro fue aquel Meleagro. *D'este Thideo cuentan unos que mató a Meleagro (Menolipo), so hermano*; otros dizen que aquel qu'él mató que fue uno de sos thíos. Et cuenta la estoria que por aqueste avenimiento avié Thideo dexado su tierra e fue guarir a tierra agena.

⁷Véase las notas a la edición, donde Sweeney remite a la bibliografía pertinente.

⁸Marijke de Visser-van Terwisga (1999), pp. 118-19.

Si el error no se produjo en el traslado del francés al castellano, el sujeto de la frase en cuestión habría sido Tideo y, aunque varias opciones se abren para los nombres de los hermanos, lo más fácil es pensar en una frase de traducción reducida a dos posibilidades: **D'este Tideo cuentan unos que mató a Meleagro, so hermano*, si otorgamos más autenticidad a la lectura de *I, J, Φ, N, Q, L*, o bien, **D'este Tideo cuentan unos que mató a Menolipo, so hermano*, de dar mayor fe a *KM*.

De haber sido ésta, con Menolipo o con Meleagro, la primera frase castellana, habría que entender que un error posterior trastoca la posición de Tideo convirtiendo en objeto directo a quien era sujeto de la oración, por lo que una de las posibles víctimas del original francés habría devenido asesino. Es evidente que, a juzgar por la frase de cierre –«Et cuenta la estoria que por aqueste avenimiento avié Thideo dexado su tierra e fue guarir a tierra agena»–, el traductor imputaba a Tideo el crimen mencionado, motivo de su marcha a Argos. El cambio podría haber sido producto de un error cometido en la fase de traducción, cuando al hacer explícitos los nombres de los protagonistas de la oración, esto es, al remplazar los pronombres *il* y *lequel* en la frase *dont il occist ne sai lequel* por nombres propios, el traductor habría atribuido a *Meleagro* (quizá a *Menolipo*) la función de sujeto; no es el único lugar en que esto sucede y es un tipo de falta que ocurre en otros lugares de la adaptación castellana de la *HAC*. También podría haberse producido en el acto de copia: *Meleagro* era el último nombre de la frase anterior, era fácil, pues, que hubiese sido adoptado, por equivocación, como sujeto de la siguiente. Sin embargo, nada impide que algo parecido hubiera sucedido sobre la frase que lee *Menolipo*, no solo por compartir con el calidonio la primera sílaba de su nombre, sino porque, de entrada y a juzgar por la narración de los hechos que hace la *HAC* y que la *GE* retoma, el hermano asesinado por Tideo solamente podía ser Menolipo y no Meleagro, que aparece citado entre los reyes que acuden en ayuda de Adrasto⁹. El error de la *HAC*, al considerar la posibilidad de que el hermano muerto fuese Meleagro e incluirlo más adelante cuando describe la formación del ejército del rey Adrasto, podría sugerir que la *GE* habría corregido esa doble opción inclinándose por el único hermano que verosímilmente podría haber víctima de Tideo. Hay otra razón por la cual Tideo no podía haber matado a Meleagro y es que, según las *Metamorfosis* 8 y de ahí la *GE*, fue la madre de éste, Altea, la que provocó su muerte, cuando, airada al saber que había matado a sus hermanos Toxeo y Plexipo y conociendo que la vida de Meleagro estaba unida al tizón mágico que guardaba para protegerlo, lo echó al fuego. Es difícil suponer que la *GE* no tuviera presente unos hechos de los que da cuenta detallada en los capítulos 381-82 de esta segunda parte, puesto que a ellos alude cuando, al mencionar a Meleagro, avanza «de quien vos contaremos adelant en esta estoria». De Ovidio ha extraído el resto de informaciones interpoladas, como es la alusión a Meleagro como hermano de Tideo e hijos ambos de Oeneo, y la referencia a Deyanira y a su esposo Hércules; noticias que, con ánimo de completar la parca narración de la *HAC*, emplazan a Tideo en su linaje ofreciendo los nombres de sus parientes más próximos con los que el adaptador de las *Heroidas* estaba muy familiarizado. La información podría haber derivado de la *Heroida* 9, adaptada bajo el epígrafe «De las razones que Daymira enbió

⁹La observación es de Marijke de Visser-van Terwisga (1999), p. 129.

a Ercules en su epístola», cap. 430 de esta segunda parte, y en que Deyanira alude a su padre Oeneo y a sus hermanos Meleagro, muerto, y a Tideo, desterrado. Otra cosa es la ya mencionada alusión a Altea como madre de Tideo: mientras que Higinio atribuía la maternidad a Peribea, Estacio no ofrecía nombre ninguno; sin embargo la tradición la habría confundido pronto con Altea como ponen en evidencia las glosas de Lactancio comentadas, donde fluctuaba entre Peribea y Altea. Nada más fácil que la lectura de la *Heroida* 9, donde Deyanira se lamentaba por la suerte de sus hermanos Meleagro, cuya muerte había sido provocada por su propia madre, y Tideo, exiliado, no distinguiera que, aunque hermanos por parte de padre, este último era hijo de Peribea.

Volveremos más adelante sobre el problema de la génesis de la falta; cabe ahora plantearse, pues, cuál de las dos lecturas conservadas habría estado más próxima a la frase original: la que lleva a *Menolipo* por sujeto o la que lee *Meleagro*. Aunque es muy dudoso, pienso que la lectura de mayor antigüedad es la de *I, J, Φ, N, Q, L*, porque me parece más simple concebir una frase original con *Meleagro* que con *Menolipo*. Puesto que considero mucho más fácil el error de *I, J, Φ, N, Q, L* que el de *KM*, me inclino a pensar que es la mala lectura del antígrafo, y en último término de un antecedente común que ya presentaba un problema en este punto de la copia, el que habría inducido a la falta de *KM*, cuyo copista, tratando de subsanar este error, habría cometido otro igualmente obvio. La lección de *Menolipo* parece un remedo de la de *Meleagro*, con la que *KM* habrían tratado de corregir torpemente la falta de su antígrafo. Así, creo más bien que es sobre la frase de *I, J, Φ, N, Q, L –D’este Meleagro cuentan unos que mató a Thideo, so hermano–* sobre la que se rehace la propuesta de *Menolipo*. Me parece más fácil que Tideo hubiese sido sustituido por Meleagro como sujeto de la oración, no solamente porque repetía el último nombre propio de la frase precedente, sino también porque la confusión entre las identidades de Tideo y de Meleagro habrían llegado a la «Estoria de Tebas» con la principal de sus fuentes, la *HAC*: la adición que informa sobre el nombre de los tíos del criminal, añadida en el proceso de reelaboración, evidencia la mayor primacía de Meleagro, lo que abordaré a continuación.

Aunque todavía en el terreno de la hipótesis y concediendo a la lectura de *Meleagro* más antigüedad que a la de *Menolipo*, cabe reflexionar sobre qué es lo que podría haber inducido a la *GE* a adaptar la frase de la *HAC* alterando sujeto y objeto directo. Si el intercambio de papeles entre víctima y asesino hubiera sido una simple consecuencia de retomar como sujeto el último nombre propio de la frase anterior, no tendría quizá demasiado sentido buscar otra génesis; sin embargo y, puesto que en definitiva se trata de una confusión entre Tideo y Meleagro, la hay.

Hemos visto la posibilidad de que el cambio se hubiera producido en el proceso de traducción. Sin embargo es difícil pensar que el traductor no comprendió la frase del original: bien debía saber que el protagonista de la totalidad del pasaje era Tideo, como también el de la frase analizada, ya que se inserta para explicar la presencia del calidonio en la ciudad de Argos. Su protagonismo resulta obvio por esa última frase, traducción literal de la *HAC*, que cierra el pasaje y que ha sido ya comentada: *Et cuenta la estoria que por aqueste avenimiento avié Thideo dexado su tierra e fue guarir a tierra agena*. Todo hace pensar, por tanto, que lo explicado justamente antes debía tener

por sujeto a Tideo, y no a Meleagro o a Menolipo. Pese a todo, es difícil atribuir el cambio a la simple confusión de un nombre por otro y dar por supuesto que, en cualquier caso, el crimen era imputado a Tideo, y no lo es por la última de las interpolaciones del pasaje, extraída de las *Metamorfosis*, con que los alfonsinos ampliaban la noticia, desnuda en la *HAC*, sobre la posibilidad de que el asesinado hubiese sido un tío del criminal. La información añadida, que brinda los nombres de los tíos del asesino, se refiere obviamente a Meleagro y deriva de la fábula del jabalí de Calidón. Incorporada por extenso avanzada la segunda parte de la obra, la leyenda daba cuenta de cómo una vez muerto el jabalí, Meleagro brindó sus despojos a la joven cazadora Atalanta, de la que estaba enamorado; el hecho irritó a los hermanos de Altea, Toxeo y Plexipo, que trataron de arrebatar a la joven dichos despojos, por lo que Meleagro, para vengarse, les dio muerte. Es por esta misma frase también por la que la opción Menolipo pierde fuerza.

La confusión entre Tideo y Meleagro o, mejor dicho, la atribución al segundo de rasgos propios del primero ocurre en la *HAC* y en la principal de sus fuentes: el *RTh*. Como el de Polinices, el escudo de Tideo estaba hecho con la piel de una bestia feroz que no era otro que el jabalí de Calidón: «et Thideüs l'ot d'un senglier,/ qui le país souloit guetier,/ que la deesse li donna», vv. 785-87 de la versión corta, ed. G. Raynaud de Lage (1959), p. 25; lo mismo se lee en la versión larga, ed. F. Mora Lebrun (1995), p. 94. Como se ve, el *RTh* confundió a Tideo con Meleagro atribuyendo al primero la muerte del animal. La confusión podría arrancar de una mala lectura del lugar en donde Higinio y Estacio afirman que Tideo, como pertenecía al linaje de Calidón, se cubría con una piel de jabalí en alusión a aquel animal. Quizá también el punto en que Estacio, en los versos 469-74 del libro segundo de la *Tebaida*, compara a Tideo con el jabalí de Calidón y cita a Meleagro podría haber contribuido a una mezcla de identidades cuyos ecos habrían alcanzado a la *HAC* y de ahí a la *GE*. La posibilidad de que Tideo hubiera abandonado Calidón por haber dado muerte a su tío, como se lee en la *HAC*, no habría hecho más que abundar en la confusión entre los dos hermanos, de ahí que la *GE* añadiera el nombre de los tíos del asesino, Toxeo y Plexipo, los hermanos favoritos de Altea, a quienes Meleagro había dado muerte tras cazar al jabalí.

Apegado a la lectura de la *HAC*, la *GE* habría ofrecido su propia versión de los hechos, fruto a la par de la actividad traductora y de la tendencia amplificatoria. Los errores cometidos en las fases de traducción y de reelaboración, favorecidos por la discordancia en las fuentes latinas y alimentados por una tradición que, heredera del *RTh*, alcanzaba a la *HAC* y de ahí a la *GE*, habían hecho de Meleagro, confundido con Tideo, a la vez el asesino de éste –tal y como *I, J, Φ, N, Q, L* sostienen– y el héroe de la cacería de Calidón, como pone de manifiesto la última de las noticias procedentes de Ovidio. Al advertir el error que atribuía la muerte de Tideo a Meleagro, un copista habría enmendado la frase de *I, J, Φ, N, Q, L* sustituyendo a éste por Menolipo, en consonancia con la leyenda tebana y con la narración de la *GE*. Así, *KM* habrían errado en la identificación del tebano Menolipo, asesino de Tideo, con el hermano del calidonio, muerto por éste. La identidad de los nombres y el cruce de situaciones –de

agente a paciente de una muerte relacionada con Tideo— habrían hecho fácil la confusión.

* Este trabajo ha sido elaborado en el marco del Proyecto de Investigación «La *General estoria* y la *Histoire ancienne jusqu'à César*: estudio de la influencia de la primera historia universal francesa sobre la obra alfonsí», financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y FEDER, convocatoria DGICYT 1999, núm. BFF2000-1526.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFONSO EL SABIO (1957). *General estoria: segunda parte*, ed. de Antonio G. Solalinde, Lloyd A. Kasten y Víctor R. B. Oelschläger, Madrid, vol. 1.
- FERNANDEZ-ORDOÑEZ, I. (2000), «Antes de la *collatio*. Hacia una edición de la *General estoria* de Alfonso el Sabio (segunda parte)», in Aengus Ward (ed.): *Teoría y práctica de la historiografía hispánica medieval*, Birmingham, The University of Birmingham Press, pp. 124-148.
- HIGINIO, *Fábulas*, ed. de Santiago Rubio Fernaz (1997), Madrid, Ediciones clásicas.
- Histoire ancienne jusqu'à César (Estoires Rogier)*, ed. de Visser-van Terwisga, M. (1995 y 1999), Orléans, Paradigme, 2 vols.
- HYGIN, *Fables*, ed. y trad. J.-Y. Boriaud (2003), París, Les Belles Lettres, 2ª ed.
- LACTANTIUS Placidus, *In Statii Thebaida commentum*, ed. R. D. Sweeney (1997), Teubner, Stuttgart y Leipzig, vol. 1.
- Libro de Tebas*, trad. esp. de P. Gracia (1997), Madrid, Gredos.
- Roman de Thèbes, Le*, ed. F. Mora Lebrun (1995), París, Librairie Générale Française.
- Roman de Thèbes, Le*, ed. G. Raynaud de Lage (1959 y 1971), París, Champion, 2 vols.
- Stace, *Thébaïde*, ed. y trad. fr. de R. Lesueur (1990), París, Les Belles Lettres, vol. 1.

LA TRADUCCIÓN DE LOS TITULARES PERIODÍSTICOS

María José Hernández Guerrero

Universidad de Málaga

1. Los titulares periodísticos

Los textos periodísticos siempre van precedidos por un conjunto de diferentes tipos de títulos que reciben el nombre de cabeza o encabezamiento. Una cabeza de titulación puede llevar un cintillo, un antetítulo, un título, un subtítulo y un sumario, aunque no necesariamente ha de poseer todos estos elementos a la vez, ya que la presencia de unos u otros elementos viene determinada por el tipo de publicación, el género periodístico, la superficie disponible, etc.

Los títulos de los textos periodísticos, también denominados titulares, han sido ampliamente analizados en el ámbito del periodismo, por lo que existen excelentes estudios al respecto. No es nuestra intención en este apartado pasar revista a todos ellos, sino más bien, basándonos en los estudios existentes, destacar las características principales de estos elementos y ver cómo funcionan. Este primer paso es indispensable para poder analizar cómo se traducen.

En la obra de Jacques Kayser *El diario francés* (1974:108) se encuentra la siguiente definición: «El titular está destinado a llamar la atención del lector sobre una información, un artículo o un conjunto, señalándole objetiva o espectacularmente el tema tratado». Es decir, el titular incita a leer el texto y proporciona una visión sucinta de la noticia.

Alarcos Llorach, en «Lenguaje de los titulares» (1977), destaca la clara función identificadora de estos elementos: identifican los textos que encabezan y distinguen los diferentes textos entre sí. Núñez Ladevéze (1991: 240), por su parte, puntualiza esta visión del titular, al afirmar que el título no funciona sólo como un rótulo, es un rótulo que está ligado semánticamente a la información y a su contexto. Sin embargo, el titular, aunque unido al texto que acompaña, funciona de manera independiente. La lectura de muchos artículos periodísticos comienza por los titulares y, en ocasiones, termina ahí, pues el lector por razones diversas (interés, tiempo...) no sigue adelante. Hay quien por costumbre sólo lee los titulares, obteniendo de esta manera la información que precisa. El carácter independiente del titular lleva a Núñez Ladevéze (1991:240) a definirlo como «... acto de

habla de informar por sí mismo autosuficiente», ya que tiene la fuerza de un acto de habla, que puede ser interpretado por sí mismo mediante el saber contextual del destinatario y sin necesidad de recurrir al desarrollo textual de la información.

Para Martínez Albertos (2000:413) los titulares constituyen una modalidad particular del lenguaje periodístico. Son «... sistemas de signos en los periódicos escritos en los que los elementos específicamente lingüísticos del mensaje informativo vienen condicionados por elementos de carácter visual o icónico». Esto último pone de relieve un aspecto importante en el proceso de titulación: la influencia de las artes gráficas y la creatividad en el diseño visual del periódico. El periodista no sólo ha de escribir un título, sino que debe pensar cuál será su presentación en función de diferentes variables (página, sección, importancia de la noticia, contexto en relación con otras informaciones, cuerpo y tipo de letras, número de columnas, etc.).

En *La noticia como discurso*, van Dijk (1990:60) define los titulares como forma de apertura del discurso periodístico, señalando como característico de éste último que «se pueden expresar y señalar temas mediante titulares que aparentemente actúan como resúmenes del texto de la noticia». Destaca también en su análisis la importancia de la disposición gráfica de los titulares (1990: 202). Como la mayoría de ellos se imprimen a través de todo el ancho de los artículos periodísticos, desempeñan un importante papel en la percepción e identificación de éstos. Además, se encuentran al comienzo y arriba, y por esa razón son señaladores que controlan la atención, la percepción y el proceso de lectura: los lectores leen primero los titulares y sólo después el resto.

2. Titulares y géneros periodísticos

Acabamos de ver como van Dijk define los titulares como «forma de apertura del discurso periodístico». Es evidente que en este tipo de discurso las formulaciones estilísticas y retóricas se organizan de un modo específico. La confección de un artículo periodístico se rige por unos principios que guían, por ejemplo, la composición de los títulos, de la estructura textual, de los argumentos, etc. Cuando se habla de textos periodísticos se alude, en realidad, a un conjunto de tipos textuales que no es uniforme. Nos encontramos ante diferentes tipos de discurso o géneros. Estos géneros han sido ampliamente descritos en el ámbito del periodismo y contamos con excelentes obras para su análisis¹. Existen varias clasificaciones, dependiendo del enfoque de los diferentes autores. Casasús (1991: 88) simplifica las diferentes propuestas en tres grandes categorías:

1. Géneros informativos
2. Géneros interpretativos
3. Géneros argumentativos

Cada uno de estos géneros se diferencia entre sí en cuanto a su estilo en la utilización de la lengua escrita y su finalidad.

¹Véanse al respecto los trabajos de Casasús y Núñez Ladevéze (1991), Martínez Albertos (1989 y 2000), Martín Vivaldi (1987), Gomis (1991) o Núñez Ladevéze (1991 y 1995), por sólo citar algunos.

La primera categoría, los géneros informativos, comprende la noticia o información. Es la noticia en sus elementos básicos, acompañada de sus circunstancias explicativas; su objetivo es reflejar con la mayor exactitud posible la realidad a la que ha tenido acceso el periodista. Martínez Albertos (2000: 228) describe el estilo periodístico informativo como claro, conciso y cautivador de la atención del lector.

Los géneros interpretativos son más personales que la pura y escueta información. Hay un mayor protagonismo del autor en la medida en que selecciona, presenta y enriquece los hechos; los relaciona e interpreta con sus antecedentes y consecuencias. Representantes de este género textual son el informe periodístico, el reportaje y la crónica.

Por último, los géneros argumentativos comprenden la exposición de ideas y de juicios valorativos suscitados a propósito de hechos que han sido noticia más o menos reciente. Su estilo es muy libre y creador. Dentro de este apartado encontramos variedades textuales como el artículo de opinión, el editorial, la columna, el análisis, etc.

Cada género periodístico titula sus variedades textuales de una manera particular. Así, por ejemplo, los titulares de un texto informativo presentan unos rasgos de construcción propios, distintos a los que encontramos en un reportaje o en un artículo de opinión. Esos rasgos abarcan desde los elementos puramente sintácticos hasta los tipográficos, pasando por toda una serie de parámetros característicos.

3. Tipos de titulares

En los estudios periodísticos es fácil encontrar clasificaciones de los distintos tipos de titulares. Una de las que mayor repercusión ha tenido es la ofrecida por Alarcos Llorach (1977), quien clasificaba los títulos periodísticos según diferentes criterios, como su *referencia, amplitud, concreción y omisión*. Gómez Mompart (1982: 109) reproduce el esquema de Alarcos de la siguiente manera:

- Según su *referencia*:
 - Titulares *objetivos*. Si resumen el contenido de la noticia (Ej: **Los jóvenes murieron a tiros**)
 - Titulares *subjetivos*. Si buscan llamar la atención (Ej: **Las balas de Almería**)
- Según su *amplitud*:
 - Titulares *amplios*. (Ej: **Los obreros de Pilva pasan a gestionar la empresa**)
 - Titulares *concentrados*. (Ej: **Autogestión en Pilva**)
- Según su *concreción*:
 - Titulares *completos* o *explícitos*. Aquellos que captan lo esencial de la noticia (generalmente llevan sujeto)
 - Titulares *incompletos* o *implícitos*. Aquellos que se limitan a parte de la noticia (habitualmente el sujeto es elíptico)
- Según su *omisión*:

-Titulares *unimembres*. Cuando el «tema» y la «tesis» se reúnen en un todo funcional (Ej: **Expulsión masiva de norteamericanos en Irán**)

-Titulares *bimembres*. Cuando el «tema» y la «tesis» están separados (Ej: **El Madrid, eliminado**).

Núñez Ladevéze (1991: 221), por su parte, ofrece una clasificación de los títulos periodísticos basada en las funciones del lenguaje de Bühler. Teniendo en cuenta que la función del lenguaje periodístico es informar, distingue entre los títulos que son menos informativos de los que lo son más:

-Títulos *expresivos*. No se orientan a informar sobre un hecho, sino a evocar un hecho que se presume conocido (Ej: **Un desastre**)

-Títulos *apelativos*. Utilizan el lenguaje para llamar la atención sobre un hecho cuyo conocimiento no se presume pero del que no se informa (Ej: **Espantoso crimen pasional en Vallecas**)

-Títulos *informativos*. Permiten identificar la unidad de cambio de una acción de manera singularizada aunque gramaticalmente no constituyan oraciones de sujeto y predicado expreso (Ej: **Felipe González prescinde de Alfonso Guerra**)

Núñez Ladevéze (1991: 224) habla también de títulos *temáticos* o *simplificadores*, aquellos que sin indicar evaluación o juicio enuncian únicamente el tema de la información y no permiten identificar la noticia ni por presuposición contextual ni por referencia singularizadora. Identifica este tipo de título con los que se emplean en los textos de opinión ya que «no tienen más función, por lo común, que servir de rótulo del proceso de ideas que es un artículo o un editorial».

Las clasificaciones que encontramos en los estudios periodísticos son, en realidad, de poca utilidad a la hora de analizar cómo se traducen los titulares periodísticos del francés (o de otras lenguas) al español. Y ello porque estos elementos textuales no se traducen habitualmente tal cual, es decir, literalmente, respetando su función primera o sus rasgos sintácticos o semánticos. La realidad es otra, tal como podemos comprobar en esta selección de ejemplos que ofrecemos a continuación²:

-La crónica del académico Jean d'Ormesson publicada en *Le Figaro* (19-07-1994), con el título: «**Au Rwanda, j'ai vu le malheur en marche**», se tradujo la semana siguiente para el suplemento semanal de *ABC* con el título: **Víctimas del odio**.

-Una información de *Libération* (05-06-1997) titulada: **Quatorze nouveaux ministres pour cohabiter avec Jacques Chirac**, se tradujo sólo parcialmente en *El Mundo* (06-06-1997) con el siguiente título: **Cinco ministras para cambiar Francia**.

-El artículo del corresponsal de *Le Monde* en Moscú: **Movsar Baraev, à la tête du «régiment islamique à destination spéciale»** (27-10-2002), se tradujo para *El País* (27-10-2002) con este título: **El clan que convirtió una causa en terrorismo**.

²En los ejemplos de titulares que proponemos en este trabajo el marcado tipográfico es nuestro. Hemos optado por utilizar para todos ellos el mismo tamaño y tipo de letra, y la negrita para distinguirlos del resto del texto.

Son sólo tres ejemplos entre montones de ellos, que hemos escogido aleatoriamente de diferentes periódicos franceses y españoles en diferentes fechas. En todos ellos podemos comprobar cómo los títulos no se han traducido literalmente, sino que sus traductores se han guiado por otros criterios. Ahora bien, ¿qué criterios se siguen a la hora de traducir los titulares periodísticos?, ¿qué determina los cambios que se producen en la traducción de los titulares?

4. Criterios de titulación

La respuesta está en la nueva situación comunicativa a la que deben adaptarse los textos traducidos, ya que deben funcionar en una tradición lingüística y cultural distinta a la del texto original. La producción de un texto requiere conocer las convenciones socialmente admitidas en cada cultura. El texto periodístico tiene sus propios procedimientos de organización lingüística, su propio paradigma comunicativo, así como sus propias normas de combinación de los recursos lingüísticos, derivadas de los factores relevantes de la situación comunicativa y de la intención del autor. Por ello, los titulares presentes en el texto original sólo se traducen literalmente en casos muy concretos; lo más habitual es que el título original no influya en el que se elija para su traducción. Dará igual que se trate de un titular *objetivo*, o *amplio*, o *bimembre*, que sea más informativo o menos informativo. Además, las «normas» para titular no son las mismas en ámbitos lingüísticos y culturales distintos, en nuestro caso el francés y el español. Lo que en verdad determinará la elección del titular será la nueva situación comunicativa en la que debe funcionar el texto traducido (y, por tanto, sus títulos) y, especialmente, el nuevo ámbito lingüístico y cultural de la lengua de llegada, el español, que determina en gran parte las soluciones de traducción. En nuestra lengua existen una serie de convenciones a la hora de confeccionar los titulares; no se trata de reglas fijas, sino más bien de una serie de orientaciones generales que los redactores conocen. Gómez Mompert (1982: 53) enumera la siguiente serie de elementos que influyen en la confección de los titulares:

El momento, así un titular debe tener presente el momento en que el acontecimiento se ha producido y el momento en que la noticia entrará en contacto con el receptor.

El medio, pues cada medio de comunicación titula de una manera. Las normas de estilo, recogidas en las grandes empresas por los Libros de estilo, se extienden también a la titulación.

La orientación del medio, es decir, los principios ideológico-políticos o de otro tipo que, junto con la dependencia económico-financiera, publicitaria, etc., determinan su orientación.

La lengua empleada, ya que la titulación varía de unas lenguas a otras. Cada lengua busca sus posibilidades de titulación a tenor de su estructura y singularidad.

La tradición periodística y cultural, que igualmente ha formado una tradición en la titulación, de la que se sirven los redactores y que resulta familiar a los lectores.

El género periodístico, pues cada género posee unas normas propias para titular.

La sección, la página, el lugar y el cuerpo y tipo de letras. Los títulos de una misma sección en líneas generales guardan cierta similitud; destacan los del comienzo de sección, para llamar la atención y, por supuesto, la primera página. Dentro de la página, la titulación guarda una jerarquía decreciente de mayor a menor (tipo y cuerpo de letras), y de más a menos (noticias más importantes primero).

Así pues, toda esta serie de factores determina la creación de los titulares, pero también su traducción, puesto que el nuevo texto debe funcionar en este nuevo marco comunicativo. Todos y cada uno de los factores mencionados anteriormente influyen sin duda en las opciones de traducción, algunos en mayor medida que otros. Así, podemos afirmar que las normas que imperan en la construcción de los distintos géneros periodísticos en español tienen un peso muy importante en las decisiones traslativas que se toman con los titulares, como ya apuntábamos en el apartado segundo. Por esta razón, nos es necesario establecer una nueva tipología de los titulares periodísticos, creada expresamente para analizar cómo se traducen. Distinguimos entre tres tipos de titulares, que se corresponden con los tres géneros periodísticos antes mencionados:

Titulares *informativos*: los que figuran en las variedades textuales del género informativo (básicamente noticias y entrevistas).

Titulares *interpretativos*: los que figuran en las variedades textuales del género interpretativo (reportajes y crónicas, principalmente).

Titulares *argumentativos*: los que figuran en las variedades textuales del género argumentativo (análisis, artículos de opinión...).

Queremos demostrar que, junto al peso determinante de la nueva situación comunicativa, hay otro factor que también pesa de modo determinante en la traducción de los titulares: las normas para titular que imperan en los géneros periodísticos españoles, de las que se hacen eco los distintos medios de comunicación.

5. Traducciones de titulares

Vamos a centrarnos en el caso de dos conocidos diarios de información general, *El País* y *El Mundo*, que incluyen con cierta frecuencia textos traducidos en sus páginas. Ambos han difundido sus correspondientes *Libros de estilo*, que pueden servir de guía para conocer sus usos específicos al respecto.

El *Libro de estilo de El País* (1996: 59) presenta un apartado dedicado a los elementos de titulación, donde orienta a sus redactores sobre cómo titular. Se trata de orientaciones de carácter general, como que los títulos no excedan de 13 palabras. Para los títulos que hemos denominado *informativos* pide que contengan lo más importante de la noticia, para el resto de variedades textuales, que contengan lo más llamativo del artículo. Encontramos algunas recomendaciones adicionales para una variedad textual concreta, el reportaje. Así, podemos leer (1996: 62): «En los reportajes, un buen título no supera las seis palabras. Debe demostrar ingenio y a la vez transmitir información. Con estas dos características, atraerá al lector hacia el texto».

El *Libro de estilo de El Mundo* (1996: 67), por su parte, incluye igualmente algunas normas al respecto. Para los titulares *informativos* recomienda su redacción con amplitud y detalle, incluyendo todos los elementos gramaticales de una frase normal. El título debe recoger y resumir los elementos esenciales de la información. Recoge también indicaciones específicas para los titulares *interpretativos* (1996: 67): «En los reportajes, el título principal, sin embargo, será breve, de una sola línea, justificado al centro; es decir, centrado y dejando blancos a ambos lados. Este recurso se aplica también a las crónicas [...]. Se trata, pues, más de un rótulo llamativo que de un titular clásico».

Para los títulos *argumentativos* no encontramos ninguna orientación y ello, tal vez, porque en las recomendaciones para los géneros de opinión ya se advierte de que «es el único género en el que no se obliga al autor a respetar más pauta estilística que las normas ortográficas generales del periódico» (1996: 27-28), aunque sí hay una preocupación por identificar estos textos mediante una tipografía específica en sus títulos, «recurriéndose a los títulos en letra cursiva y a la colocación de *etiquetas* fáciles de localizar, como son las palabras Tribuna libre u Opinión».

Como podemos ver, las indicaciones son escasas, aunque similares en ambos medios. Partiendo de ellas vamos a analizar cómo se traducen los titulares en estos dos periódicos. Por motivos de espacio hemos seleccionado dentro de cada género periodístico una variedad textual representativa, como muestra de cómo se traducen sus títulos. También por motivos de espacio nos hemos visto obligados a reducir el número de ejemplos a tres por cada variedad textual; eso sí, hemos procurado que sean los más representativos y un fiel reflejo de cómo se traducen al español. De nuevo por motivos de espacio hemos suprimido las referencias al resto de elementos de titulación que acompañan a estos títulos, así como las referencias textuales y contextuales³.

5.1. La traducción de titulares informativos: la noticia

Vamos a centrarnos en una de las variedades textuales del género informativo más traducida: la noticia. Veámos que los títulos de las noticias en español pueden ser relativamente extensos pues tienen que informar al lector de lo que ocurre sin necesidad de que éste deba recurrir al resto de la información. Los siguientes ejemplos, tomados de textos del diario *Libération* que se han traducido en *El Mundo*, nos pueden servir de muestra de cómo se traducen los títulos de las noticias:

Le non franc et massif des Danois à l'Euro

Libération, 29-09-2000.

Dinamarca rechaza adherirse al euro y acentúa la debilidad de la moneda única

El Mundo, 29-09-2000.

Journaux gratuits, les trouble-fête de la presse

Libération, 19-02-2002.

³El lector interesado en estas cuestiones y en cómo se traducen los géneros periodísticos en la prensa de información general puede consultar un trabajo nuestro titulado «La traducción de los géneros periodísticos», en Cortés Zaborras, C. y M^a J. Hernández Guerrero (eds.), *La traducción periodística* (en prensa).

Francia en pie de guerra contra la difusión de los periódicos gratuitos*El Mundo*, 20-02-2002.**La Banque de France en voie au régime sec***Libération*, 11-02-2003.**El Banco que Francia prevé cerrar el 75% de su red en 10 años***El Mundo*, 13-02-2003.

Los cambios que podemos observar en la traducción de estos títulos se producen frecuentemente cuando se trata de textos informativos, pues estos deben adaptarse a una nueva situación comunicativa, en la que el nuevo receptor, en este caso el lector español del diario *El Mundo*, y las convenciones textuales resultan determinantes. Los títulos de las versiones españolas responden a las características de los titulares *informativos* en nuestra lengua, son mucho más directos, más explícitos; transmiten, además, gran parte de la información que contienen los textos. En el caso del tercer ejemplo, el traductor ha eliminado de golpe el sentido figurado de *régime sec* en el título francés, pues este procedimiento no figura entre las convenciones de titulación de las noticias.

5.2. La traducción de titulares interpretativos: el reportaje

Si la orientación para los titulares *informativos* es que *digan* la noticia, que lleven la idea o el hecho principal de la información, para los titulares *interpretativos* se exige la brevedad, el ingenio y que sean llamativos. Veamos algunos ejemplos de traducción:

Friture sur la ligne du Kremlin *Libération*, 07-10-2000.**Rusia, la gran 'equilibrista'** *El Mundo*, 07-10-2000**Le Wahhabisme, une arme à double tranchant** *Libération*, 21-09-2001.**La patria repudiada de Bin Laden** *El Mundo*, 04-10-2001.**L'arme nucléaire, objet de toutes proliférations** *Le Monde*, 18-03-2003.**El club atómico** *El País*, 23-03-2003.

Tanto en francés como en español observamos un predominio acusado de la construcción nominal. Pero los titulares españoles destacan por su mayor brevedad. Además, los titulares *bimembres*, tan frecuentes en francés para esta variedad textual, se utilizan con menor frecuencia en español, lo que lleva a los traductores a acudir a otros recursos para atraer al lector. Lo vemos en el segundo y el tercer ejemplo; uno, perteneciente a un texto sobre el peso del wahabismo en Arabia Saudí, recurre a llamar la atención con la referencia a Bin Laden. Otro, sobre la proliferación de las armas nucleares, recurre al ingenio para destacar el ansia de algunos países por poseer este tipo de armas, con las que ganan peso político.

El alejamiento que se produce entre los títulos originales y sus traducciones es muy frecuente en esta variedad textual, y una vez más la traducción de los títulos en español se ajusta a las convenciones que imperan para titular los reportajes en esta lengua.

5.3. La traducción de titulares argumentativos: el artículo de opinión

Llegados a esta variedad textual, observábamos cómo los libros de estilo no proporcionan orientación alguna sobre cómo titular estos artículos, sólo algunas referencias a cuestiones tipográficas (*El Mundo* 1996: 27). En los artículos de opinión, ya sean de redactores del periódico como de firmas colaboradoras, la consigna es el respeto; en el *Libro de estilo de El País* (1996: 53) leemos lo siguiente: «El criterio es que en tales originales debe respetarse al máximo la voluntad de su autor». Ese respeto se traslada también a las traducciones de estos textos, que generalmente siguen muy de cerca el estilo del original (Hernández Guerrero 1997 y 2004).

Para Núñez Ladevéze (1991: 224) el tipo de titular que se emplea en los textos de opinión funciona como un rótulo para la argumentación que desarrollan, de la que enuncian el tema. Gómez Mompart (1982: 64) recoge algunas indicaciones de Martín Vivalvi sobre cómo son los títulos de estos textos: cortos y sugestivos. «Los títulos anodinos, demasiado generales, no invitan a la lectura, sobre todo si se trata de un comentario no firmado. Si lleva firma, y ésta es de garantía, de una autoridad en la materia, entonces se lee el trabajo aunque no esté muy bien titulado. Para el artículo hay plena libertad de titulación. El artículo, normalmente, se lee por la firma, por el nombre del autor. No obstante, un artículo exige una titulación sugestiva, bella». Tras estas orientaciones veamos algunos ejemplos representativos de cómo se traducen los títulos de estos textos:

Humanitaire ne rime pas avec militaire *Libération*, 11-10-2001.

Humanitario no rima con militar *El Mundo*, 13-10-2001.

De la débâcle au sursaut *Libération*, 26-04-2002.

Le Pen: de la catastrophe a la reacción *El Mundo*, 30-04-2002.

Au-delà du pacifisme *Le Monde*, 18-03-2003.

Más allá del pacifismo *El País*, 25-03-2003.

En un alto porcentaje los títulos de los artículos de opinión se traducen literalmente; las modificaciones que se producen son mínimas y en su mayoría debidas a exigencias de la nueva situación comunicativa y de la ubicación del texto en el nuevo medio, como podemos comprobar en el segundo ejemplo, donde se ha introducido un elemento no presente en el título francés para indicar al nuevo lector la temática del texto⁴. Esa literalidad, llevada a sus extremos, rompe la agudeza y el juego de palabras del título original que observamos en el primer ejemplo, cuya traducción pierde mucho. Así pues, gran parte de los títulos de esta variedad textual experimentan pocos cambios al ser traducidos, y lo mismo ocurre con otras variedades del género argumentativo, como análisis y editoriales, donde los cambios son mínimos. Influye en esta *fidelidad* el respeto a

⁴El artículo del original puede ir acompañado de otros artículos que contextualizan la opinión, o de otros elementos de titulación que informan sobre su contenido. Al cambiar de medio puede aparecer o no aislado y quizás necesitar algún tipo de información adicional o, por el contrario, suprimir información redundante, como en el siguiente ejemplo: **La société israélienne entre le doute et le désarroi**, *Libération*, 29-03-2002/**Entre la duda y la angustia**, *El Mundo*, 31-03-2002.

la voluntad del autor del original, pero también el hecho de que en francés las normas de titulación de estos textos son muy similares a las de nuestra lengua⁵.

5.4. Fronteras entre géneros

Aunque hemos partido de la división tradicional del discurso periodístico en géneros, hemos de ser conscientes de que la estructura informativa de las narraciones en prensa son cada vez más híbridas. Los textos periodísticos modernos, como afirma Gómez Mompert (1982: 61), «son más complicados, menos rígidos, desde un punto de vista estructural, formal; lo cual no quiere decir que siempre sean más ricos ni de mayor calidad que antaño, sino menos encorsetados». Esto hace que en ocasiones no queden claras las fronteras entre un género y otro, y algunas variedades textuales puedan funcionar con ambigüedad.

Este fenómeno se observa frecuentemente en la traducción periodística. Textos que en su lengua y su medio original cumplen los parámetros de una variedad textual determinada al traducirse cambian de función y se adaptan a los parámetros de otras variedades textuales, lo que supone, también, cambios en los titulares. Los siguientes ejemplos pueden servirnos de muestra. Las crónicas, que son informaciones comentadas cuyo núcleo es la noticia, están a caballo entre la información y la opinión. De este modo, la crónica del corresponsal de *Libération* en Nueva Delhi, Pierre Prakash, titulada **L'Inde a tremblé** (27-01-2001), se tradujo en *El Mundo* como una información, con el siguiente título: **Al menos 2.000 personas mueren en la India por el mayor terremoto en 50 años** (27-01-2001). También, la crónica de la enviada especial de *Libération* a Nigeria, Marie-Laure Colson, de título **Safiya comme une ombre** (15-03-2002), figuró como una información en primera página en *El Mundo*, con este título: **«Ojalá Dios me ayude» declara la nigeriana Safiya, la mujer cuya lapidación se decide hoy** (18-03-2002). En ambos casos, el paso de una crónica a una información llevó consigo, entre otros cambios, la modificación del titular, que se adaptó a las normas de los títulos *informativos*.

Lo mismo ocurre cuando la crónica pasa al ámbito de la opinión, los títulos deben responder a las convenciones del género. Lo veíamos en un ejemplo antes mencionado: la crónica de Jean d'Ormesson, de título **Au Rwanda, j'ai vu le malheur en marche** (*Le Figaro* 19-07-1994), se tradujo como **Víctimas del odio** en la sección Firmas en Blanco y Negro del suplemento semanal de *ABC*, una sección de opinión.

6. Conclusiones

Sirviéndonos de un corpus de artículos periodísticos franceses publicados principalmente en *Le Monde* y *Libération* y traducidos en *El País* y *El Mundo*, hemos comprobado que la mayor parte de los titulares periodísticos no se traduce literalmente. Hemos visto, por el contrario, cómo en la traducción de los titulares pesa especialmente la

⁵Encontramos indicaciones al respecto en el único libro de estilo publicado de la prensa francesa del que tenemos constancia, *Le Style du Monde* (2002:55), que en el apartado dedicado a titulación distingue entre cuatro tipos de títulos. Para los textos de opinión, habla de *titre commentaire*: «Sa forme est averbale. Réduit à quelques mots, il doit tout à la fois être percutant et permettre aux lecteurs de situer d'emblée le thème, le propos et la couleur de l'article».

nueva situación comunicativa, y, en concreto, las convenciones textuales que rigen la confección de los titulares en nuestra lengua. En la traducción de estos elementos se imponen las formas de titular que imperan en los géneros periodísticos españoles.

Referencias bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, E. (1977). «Lenguaje de los titulares», in F. Lázaro Carreter (ed.): *Lenguaje en periodismo escrito*, Madrid, Fundación Juan March, pp. 125-149.
- CASASÚS, J.M. y L. NÚÑEZ LADEVÉZE (1991). *Estilo y géneros periodísticos*, Barcelona, Ariel.
- DIJK, T.A.V. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, (trad. esp. G. Gal), Barcelona, Paidós.
- GÓMEZ MOMPART, J.L. (1982). *Los titulares en prensa*, Barcelona, Mitre.
- GOMIS, L. (1991). *Teoría del periodismo*, Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, M^aJ. (1997). «La traducción en la prensa: los artículos de opinión», in E. Morillas y J.P. Arias (eds.), *El papel del traductor*. Salamanca, Colegio de España, pp. 319-340.
- (2004). «La traducción de los géneros periodísticos», in C. Cortés Zaborras y M^aJ. Hernández Guerrero (eds.), *La traducción periodística*.
- KAYSER, J. (1974). *El diario francés*, (trad. esp. A. Espinet), Barcelona, A.T.E.
- Le Style du Monde* (2002). Paris, *Le Monde*.
- Libro de estilo de El Mundo* (1996). Madrid, Temas de Hoy.
- Libro de estilo de El País* (1996). Madrid, Ediciones El País.
- MARTÍN VIVALDI, G. (1987). *Géneros periodísticos*, Madrid, Paraninfo.
- MARTÍNEZ ALBERTOS, J.L. (1989). *El lenguaje periodístico*, Madrid, Paraninfo.
- (2000). *Curso general de Redacción Periodística*, Madrid, Paraninfo, 5^a edición.
- NÚÑEZ LADEVÉZE, L. (1991). *Manual para Periodismo*, Barcelona, Ariel.
- (1995). *Introducción al periodismo escrito*, Barcelona, Ariel.

LA LANGUE DE LA TRADUCTION: LES «PROSODIES» DE MIA COUTO

Guilhermina Jorge

Faculté des Lettres de Lisbonne

La langue de Mia Couto (MC) est une langue de «brincriações». L'auteur crée en faisant subir au langage des mouvements de rupture, de déviance, en y introduisant des perturbations sur la chaîne sonore, sémantique et syntaxique. C'est par le recours à ces «ludicréations» ou «discréations» que l'on reconnaît l'écriture de MC. L'auteur illustre à merveille et de façon précise et naturelle ce que le discours théorique littéraire cherche dans la spécificité d'une écriture, dans les traces d'un auteur/narrateur dans le projet d'écriture et dans l'émergence d'une nouvelle polyphonie de voix qui s'entrecroisent et s'affirment au long de l'œuvre de MC. C'est la babélisation de l'écriture: la voix de la langue conventionnelle, de la langue créole, de la nature et des rapports entre les hommes et cette nature libératrice, la voix de nouveaux sens qui fleurissent dans ces amalgames (ou mots-valises), dans ces nouveaux univers et imaginaires qui viennent rompre les barrières conservatrices ou conventionnelles de toute langue.

Ces «ludicréations» (ainsi que toutes les autres marques ou traces spécifiques) permettent la reconnaissance/identification de l'auteur/écrivain puisqu'il y a inscrit sa trace, sa signature, il y a apposé son sceau.

Ce processus n'est guère nouveau du côté du discours littéraire. Les traces sont inscrites dans l'œuvre par le biais du langage et permettent la construction de la matière génétique de l'œuvre. C'est ce qui nous permet de reconnaître un texte comme appartenant à un auteur spécifique (ou un narrateur) même si ce texte n'est pas signé ou identifié. Un poème de Pessoa ou de Camões, une page de Saramago ou de Lobo Antunes sont facilement identifiables par le lecteur.

Ce qui est nouveau de notre point de vue c'est que le discours sur la traduction doit aussi privilégier ce rapport particulier qui s'établit entre l'écrivain et son écriture, entre l'écrivain et ses traces ou marques particulières et qui trouve sa genèse ontologique déjà dans la langue originale du texte, en tant qu'objet premier, nouveau, original (dans le panorama des études littéraires). Le discours sur la traduction doit donc renforcer, par le biais de l'écriture dans une autre langue la reconnaissance du texte et

de sa filiation, donc la préservation des marques qui l'identifient et qui élaborent sa spécificité et son originalité.

On ne traduit pas du portugais en français, en tant que langues abstraites naturelles. Ces langues, régies par des conventions, existent bel et bien dans l'apparat théorique mais ne sont que partiellement le reflet-miroir de la langue en action qui intéresse aux études traductologiques. Il n'y aurait pas une langue vers laquelle on traduit (une langue cible unique et uniformisée) ni une langue de laquelle on traduit (une langue source unique et uniformisée) mais une diversité de langues ou de discours (de textes ou de paroles ou «parlure» dans le dire de Galisson).

La langue de traduction ne serait ni la langue source naturelle ni la langue cible naturelle, s'y inscrivant, toutefois. Ces langues originales seraient les langues mères, les liquides amniotiques naturels d'où émergent des sous-ensembles linguistiques et langagiers, marqués par des idiolectes et des sociolectes particuliers et qui distinguent les locuteurs d'une même langue, ses écrivains, ses techniciens, ses journalistes, ses spécialistes... Ceci nous renvoie à une nouvelle conception de la langue et de notre connaissance, en tant que sujets utilisateurs de ce code, c'est une prise de conscience de nos limites, de notre ignorance face à la langue abstraite dans laquelle nous voyageons de façon circulaire.

La traduction n'est donc pas, de notre point de vue, le passage tout court d'une langue à une autre, le traducteur n'est pas un simple «passeur»¹. Traduire c'est traduire un discours particulier, marqué par son sujet énonciateur, traduire un genre spécifique, des mots particuliers ou qui remplissent une fonction particulière à l'intérieur de l'énoncé où ils interagissent avec d'autres mots. Traduire c'est faire agir le langage, montrer ou tracer l'action idéologique d'un texte, pondérer la portée et les enjeux des mots, en tant que véhicules de pensée(s)². Ou comme Meschonnic nous dit «[traduire] c'est donc atteindre, à travers ce que disent les mots, vers ce qu'ils montrent mais ne disent pas, vers ce qu'ils font...»³. C'est l'agir du langage qui est souligné par Meschonnic. Un agir qui s'inscrit au-delà des mots, mais qui est dans les mots, dans leurs histoires.

Représentation des différentes aires des situations traductologiques

Aire 1:	Langue source naturelle Langue d'origine
Aire 2:	Discours sources Ou - prosodie personnelle Langues sources
	Zone intermédiaire – troisième code ou troisième code
Aire 3:	Discours cibles Ou – prosodie personnelle

¹«passeur» ici au sens que ce mot a pris dans son lien avec la clandestinité et l'immigration.

²Cf. Meschonnic in *Poétique du traduire*, «Traduire ce que les mots ne disent pas, mais ce qu'ils font».

³*Idem*, p. 140.

Aire 4: Langues cibles
 Langue cible naturelle
 Langue d'origine

La langue de traduction, ainsi que la langue d'écriture, serait une langue intermédiaire qui se trouve dans la même aire que la langue d'écriture et se distinguerait des aires conventionnelles ou des langues en tant que domaines conventionnels.

Il convient de s'interroger sur le projet d'écriture de la traduction et sur la relation de celui-ci avec le projet d'écriture original. L'analyse des oeuvres de Mia Couto nous permettra d'approfondir cette observation, tout en affirmant, dès maintenant, que ce projet de langue de traduction n'a été que très partiellement atteint. Et nous ne nous attachons même pas aux questions de forme, mais à «l'agir du langage» dont parle Meschonnic. C'est-à-dire que avec la traduction, la langue est à mi-chemin entre la langue particulière et la langue cible. Les audaces sémantiques actionnelles de l'écrivain se minimisent dans le processus de passage d'une langue à une autre. Le traducteur se laisse posséder et pénétrer par les conventions de sa langue, celles-ci s'imposant dans la langue de traduction, créant une autre langue hybride qui ne correspond à aucune des catégories présentées et qui n'a d'équivalent ni dans la langue source ni dans la langue cible.

Les réseaux dialogiques qui s'élaborent creusent en profondeur la matière babélique et montrent cette instance éphémère et abstraite qu'est la langue.

La langue de la traduction et la troisième voix

Plusieurs auteurs se sont interrogés récemment sur la pertinence de cette forme de communication, soulignant sa singularité⁴, d'un côté, et de l'autre la tendance à l'uniformisation et au calque de la langue cible⁵. Il semble que le traducteur s'éloigne souvent de la langue marquée de son énonciateur pour privilégier le code d'arrivée, ses marques et ses normes. La recherche retombe sur la visibilité des traces dans la langue de traduction, illustrant, ainsi, de notre point de vue, la spécificité de la langue de la traduction. Le traducteur se laisse séduire par le texte de départ⁶ et fait pénétrer dans la langue d'arrivée les marques qui caractérisent la langue du texte original.

Frawley⁷ a été le premier à parler de la langue de traduction comme d'une langue autonome et unique, un troisième code –*third code*– cette langue serait une sorte de compromis entre les normes ou structures de la langue source et celles de la langue cible. Il nous semble que la richesse de traduction dans le contact entre langues réside dans cette interpénétration des codes (ou plutôt dans cette langue d'auteur). Nous

⁴Baker (1998) «La traduction est une forme unique de communication linguistique et culturelle».

⁵Idem «la prise de conscience de ce contexte spécial de réception permet de mieux comprendre pourquoi les textes traduits ont tendance à se conformer aux caractéristiques typiques de la langue cible et même à les exagérer».

⁶Mona Baker s'intéresse particulièrement aux traces laissées par les traducteurs et l'objectif est d'identifier les traits qui distingueraient la langue de traduction de celle des usagers ordinaires, de la langue courante.

⁷Cité in Baker 1998.

sommes donc devant une «nouvelle» langue, une langue intermédiaire, résultant de la fusion des deux codes d'origines.

Il nous semble que ce schéma peut être amélioré car il ne s'agit pas au départ de traduction de la langue source, mais d'une langue ponctuée par des marques spécifiques du scripteur/auteur: métaphores, choix lexical, tournures idiomatiques, modalisations. Nous sommes donc déjà dans la langue source, dans une sorte de langue source (différente de la langue source naturelle), une langue ponctuée par un idiolecte, un sociolecte, une langue littéraire, ou autre.

Barrento (2002) parle d'une troisième voix⁸ pour la langue de traduction. Une voix qui détermine les enjeux de la traduction elle-même et qui doit s'inscrire dans le texte de départ et dans le texte d'arrivée.

Le troisième code et la langue de traduction de MC

Mia Couto apparaît souvent associé à une «révolution linguistique». Certaines expressions semble lui appartenir déjà: renouvellement de la langue portugaise; inventeur de mots; nouveau de la tradition orale; jeu avec les langues locales; style innovateur; imaginaire 'inimaginable'.

L'auteur s'affirme par une forte capacité inventive et une écriture créative et originale et répond à un processus de métissage entre le portugais et les variantes locales du Mozambique ce qui donne à sa langue des colorations uniques et la découverte d'une pluralité de voix et d'expressivités.

Il est souvent associé à un magicien de la langue, créant, s'appropriant, renouvelant la langue portugaise⁹.

Cet écrivain illustre très bien ce que nous souhaitons démontrer. La spécificité de sa langue, ses traces ne se trouvent pas dans la langue source (le portugais) mais appartiennent à cet autre code (troisième code ou code de Mia Couto, et la langue de traduction ne pourra que démontrer cette appartenance et faire *naître* dans la langue cible ce nouveau code) Explorons cette langue dans ce qu'elle présente de créativité, d'innovations. Cherchons l'inscription de ce troisième code dans l'écriture de MC:

- emploi réfléchi de certains verbes:
 - o inspector desatinou-se (VF, 59)¹⁰
 - o polícia repentinou-se (VF, 61)
 - desatou-se a gritar (VF, 76)

⁸Barrento (2002) «algo passa da língua do outro para a minha e algo passa de estratos vários da minha língua para aquilo que é a minha fala própria no texto em tradução, a minha máquina 'metafórica'».

⁹Mia Couto souligne que son écriture «não é um artifício literário, não é um exercício linguístico. É uma fractura que quero introduzir na escrita para que ela deixe passar uma luz, uma outra maneira de ver a realidade.»

¹⁰Les initiales entre parenthèses correspondent aux initiales des titres des livres de Mia Couto en portugais. Exemple: VF - *A Varanda do Frangipani*.

La forme réfléchie est dans les cas donnés ci-dessus inattendue et bizarre. L'usage n'étant pas normatif, l'effet produit renforce l'idée de la spécificité de la langue de MC.

- subversions:
 - no ante do pé (VF 63)
 - tem quentura nos panos (VF 76)
 - tristeza de caixão sem cova (VF 75)

Ces exemples illustrent la subversion de constructions phraséologiques. L'auteur rend à ces structures leur compositionnalité, et les places syntaxiques perdent leur rigidité, participant, ainsi, de l'innovation.

- dérivation inhabituelles:
 - inimaginar (VF 66)
 - subitar-se (VF 91)
 - desroupar (99)

La dérivation subit le même travail d'épuration et d'élargissement. Certains segments dérivationnels viennent renforcer la création de MC et son originalité.

- métaphores:
 - no céu *farinhavam* as estrelas (VF 68)
 - descadear* a porta (VF 79)
 - o tempo se *areiar* entre os dedos (VF 99)

Les éléments soulignés illustre la métaphore vive. Chaque écrivain crée ses métaphores et ce sont ces substitutions et les choix individuels qui rendent compte d'une représentation de l'univers, réel ou imaginaire, choisi.

Nous pouvons voir apparaître plusieurs types de constructions dialogisantes:

- des substitutions (avec marqueur de nombre)
 - «a vistas nuas» (CNT 15) – a olho nu
- omission du déterminant
 - «em vara de sete camisas» (CNT 14) – numa vara de sete camisas
- modification de la structure syntaxique
 - «mal começou a cortar o rente da unha» (CNT 83) (cortar a unha rente)
- antithèse (contradiction)
 - «inventor de realidades» (CNT 27)
- fractures dérivationnelles (déglutination)
 - «joelhado» (CNT 29)
- répétitions formelles
 - «desnovelar novelas» (CNT 33)
- création de néologismes
 - dérivationnels
 - «cordão *desumbilica*» (CNT 30)
 - «até os corpos *lençolarem*» (CNT 136)
 - «certidão de *inabilitações*» (CNT 164)

– associations lexicales

«e os dois *iluaminados*, se extinguíam no quarto» (CNT 89)

«o homem era um *vidabund*» (CNT 127)

«escutar suas *brincriações*» (CNT 164)

- modification morphologique:

«e lhe pedia licenças» (CNT 34)

- modification de la structure phraséologique

«promete mundos sem fundos» (CNT 40) – mundos e fundos

«mesmo ao braço de semear» (CNT 53) – mesmo à mão de semear

«a história tinha perdido fio e meada» (CNT 89) – perder o fio à meada

«linda de fazer crescer bocas, águas e noites» (CNT 93)

«sem dó na piedade» (CNT 111) – sem dó nem piedade

« façamos o gosto à voz» (CNT 121) – fazer o gosto ao dedo

«o prometido não é de vidro» (CNT 129) – o prometido não é devido

«tratando-lhe a berro e fogo» (CNT 142) – a ferro e fogo

«demorei a chegar à tona do mundo» (CNT 174) – à tona da água

«fugia a sete chãos» (CNT 195) – fugir a sete pés

«conversa puxa silêncio» (CNT 216) – palavra puxa palavra

«ternura mole em corpo duro tanto dá até que...» (CNT 236)

La langue de traduction et la troisième langue

Parler de troisième code ce n'est pas parler de jargon mais un code venu par la traduction. Cette forme de communication se distancie de la langue naturelle. Il serait intéressant de remarquer les tendances qui s'opèrent à l'intérieur des langues et entre langues, à savoir, quel(s) traducteur(s), quelle(s) langue(s) ont tendance à être plus conservateurs dans leur usage de la langue?

Ceci pourrait être expliqué par une réaction spontanée et inconsciente des traducteurs au statut textuel et social de la traduction. La différente réception de l'un et l'autre serait à la base de ces différences – les traducteurs surveillent leur rendement linguistique afin qu'il soit conforme aux attentes des lecteurs et des critiques. De là l'utilisation massive de structures plus sûres, plus typiques de la langue.

Les traducteurs ont aussi tendance à normaliser, à grammaticaliser les énoncés agrammaticaux et à faire de nombreuses omissions. Cette tendance à normaliser la langue de traduction, suivant de près les conventions de la langue cible laisse entendre que les traducteurs répondent inconsciemment à la perception qu'ils ont du statut du texte ou de l'énoncé qu'ils produisent.

Dans cette approche la créativité n'est pas mise de côté. Mais celle-ci ne peut s'expliquer qu'en regard de la structure standard de la langue et finit par se courber aux modèles de la langue conventionnelle au détriment, parfois, des traces innovatrices du texte d'origine.

Les structures constituent la toile de fond qui donnera forme à la créativité: les normes autorisent l'usage créatif de la langue et leur identification permet de cerner les

traits récurrents de la traduction et de comprendre la traduction comme un phénomène en soi.

Une nouvelle vision du texte traduit s'impose. Il faut dissiper cette impression de déviance en créant une méthodologie cohérente qui permettent d'identifier les traits distinctifs. Le but en soi est de comprendre les pressions et contraintes qui font partie intégrante de la vie des traducteurs et qui laissent inévitablement des traces dans leur travail.

La langue de traduction – Mia Couto en français

La langue de MC est le reflet d'un travail d'épuration, de dialogue, de métalangage dans et à partir de la langue elle-même. Ce n'est pas un simple exercice linguistique, de style ou de rhétorique, ce n'est pas un simple exercice formel. Un travail sur le sens, les variations de sèmes, la construction de nouveaux sens, l'enrichissement de l'horizon linguistique du monde et de sa représentation; c'est aussi l'établissement d'un dialogue, d'une interaction entre les éléments qui font le sens de manière à lier plus profondément la langue, les êtres (personnages) et la nature. On pourrait parler d'un travail de création unitaire, volonté de fabriquer une unité démunie de frontières, élargie et universelle, capable de rendre compte d'une communication plus riche, plus élémentaire, plus naturelle.

Traduire la langue de MC n'est pas une tâche aisée. Les jeux formels sur les unités de langue apportent des difficultés supplémentaires à la tâche du traducteur. Mais si nous ajoutons à cela le fait que le jeu formel est de moindre importance et que l'expressivité a un rôle fondamental dans cette richesse inventive que caractérise la langue de MC, alors traduire voisine avec impossible, ou bien proximité, mais il est difficile, voire impossible, de rendre compte du dialogue pluriel entre les différents codes qui émergent de la langue de MC (code oral/code écrit; langue culte/dialectes, régionalismes). Ces interactions entre les diversités communicationnelles augmentent le degré et la capacité d'échanges entre les partenaires de la communication. Le sens se construit à plusieurs niveaux.

La tâche du traducteur est donc ardue. Il doit être à la fois un lecteur exemplaire et unique qui sait percer le savoir-faire de l'auteur mais il doit aussi être un artiste, un jongleur du langage. Il doit avoir de l'audace, être original et affronter l'inconnu langagier à la recherche toujours d'une plus value.

Vue de l'extérieur les livres de MC semblent présenter de fortes aires de résistances. Différents aspects se conjuguent pour renforcer ces difficultés, comme nous avons déjà dit, l'aspect formel n'étant pas le plus compliqué.

Le langage se prête à ce type de jeu, à ces mouvements d'étrangeté, créant des effets d'originalité et une nouvelle panoplie sémantique qui établissent des liens avec les sens déjà marqués par l'érosion ou la lexicalisation.

Préserver en traduction tous ces éléments qui participent de la construction du sens est une tâche bien difficile. Notre intérêt n'est pas de critiquer les traductions mais

de montrer les difficultés qui sont sous-jacentes à tout acte traductologique et que nous retrouvons, à une échelle bien plus large, chez Mia Couto.

- perte de l'innovation phraséologique (le troisième code de la langue d'origine se perd dans le passage à une langue d'arrivée conventionnelle).
«me cheguei no ante do pé» (VF, 63)
«je me suis approché sur la pointe des pieds»
«é-pós-pé, me afastei» (TS 66)
«je mécartai sur la pointe des pieds»
 - perte de conscience de lexicalisation (derrière l'innovation formelle il y a une expression idiomatique que le lecteur en langue source récupère et actualise lors de la construction du sens).
«uma tristeza de caixão sem cova» (VF, 75)
«même sensation de tristesse que des cercueils sans sépulture»
«vinha desavençada, sem quentura nos panos» (VF, 76)
«elle revenait l'air pressé, le visage fermé, nullement décidé à prolonger la conversation»
«transpirado do lençol à cabeça» (TS 30)
«je me réveillai en eau, trempé jusqu'à mon drap»
 - dans de rares situations nous trouvons des exemples où la traduction oppose à un langage neutre un langage plus imagé. Ou encore, une préservation de l'idiomaticité dans les deux langues (mais ceci est bien plus visible quand la langue ne présente pas de ruptures). La traduction renforce un dire qui n'est pas inscrit dans l'énoncé du texte original. Le niveau de langue neutre original est modifié par l'énoncé en français. La langue de traduction rompt souvent avec l'expressivité originale, reproduisant une langue plus conservatrice, moins originale et moins créative. La traduction opère sur les écarts en les réduisant.
- Nous vérifions une intervention directe du traducteur, une action dans le texte, dans le processus d'écriture qui présuppose un acte créatif et «libre» de la part du sujet énonciateur.
- «vai ser a ferro e fogo» (VF, 121)
«ça va être à feu et à cris»
«me olhava com maus fígados» (TS 25)
«me regardait d'un mauvais oeil»
«a tia dizia coisas sem pés nem cabeça» (TS 78)
«la tante disait les choses sans queue ni tête»
 - l'exemple qui suit illustre la perte de créations néologiques:
«o velho iria pelo ar aos despedaços» (VF 114)
«le vieux exploserait, déchiqueté, sur une de ses mines»
«depois vai pilando raivas, mãos à cabeça, espicaçador» (TS 51)

«puis, il éclate, hors de lui, la tête dans les mains»

«não sei o que me fazia crer em suas falagens» (TS 64)

«ce qui me faisait croire à ses belles paroles»

- les conventions s'imposent à la traduction et tendent à normaliser et domestiquer la langue:

«o arisco não arrisca» (TS 64)

«chat échaudé craint l'eau froide»

«a razão da vida estar a correr às mil porcarias» (TS 45)

«pourquoi n'avais-je pas encore découvert ce qui faisait aller ma vie queue par dessus tête»

«a visitadora já me sabia na ponta da língua» (VF, 123)

«déjà la visiteuse me connaissait sur le bout de la langue»

Le trait + humain ajouté à l'expression apporte de nouveaux sèmes. Le passage en langue de traduction à un verbe (+ humain) présuppose une perte. Ce même processus de réécriture est visible dans l'exemple suivant. La subversion de l'original est rendue en traduction par une structure attendue.

«pingo e vírgula» (C, 68)

«point et virgule»

«dando vaga a distraídas brincadeiras» (TS 10)

«à inventer des jeux pour se distraire»

«grão a gota» (C 83)

«grain à goutte»

Nous reconnaissons derrière cette structure syntaxique le modèle de la construction phraséologique – *grão a grão enche a galinha o papo*¹¹. Ce qui n'est pas le cas en français. La construction n'existant pas en français, il nous semble que le maintien de cette structure fait perdre un niveau de sens que tout locuteur portugais récupère aussitôt.

Les néologismes ne sont pas toujours préservés dans la langue de traduction. Les innovations de Mia Couto se domestiquent et s'effacent retrouvant un substitut conventionnel. Voici quelques exemples:

retoricar (VF, 60) / discuter

eu me inimaginava (VF, 66) / je ne pouvais m'imaginer

sombras e chilreinos (VF, 66) / sa pénombre, ses gazouillements

Mourão me sacolejou (VF, 70) / Mourão m'a secoué

está a sonocar? (VF, 70) / tu dors?

vinha desavençada (VF, 76) / elle revenait l'air pressé

para descadear a porta (VF, 79) / enlever la clenche de la porte

posso retrasar-me nele (VF, 82) / je peux en revenir à lui

¹¹Cf. «les petits ruisseaux font les grandes rivières» et «maille à maille se fait le haubergeon».

engoliu boas securas (VF, 83) / avala sec
 concavidei-me com ele (VF, 95) / j'épousai ses concavités

En guise de conclusion

Le troisième code est une langue intermédiaire, non saisissable, qui appartient à tous les lecteurs (en tant que lecteurs), qui n'est pas la langue de l'auteur ni celle du traducteur. Une langue insaisissable, marginale, différente, particulière

Un reflet de la langue de l'auteur, de ces particularités, une tentative de transmettre dans l'autre langue, cette langue unique et identifiée, avec ses blasons, ses lettres de noblesse, une langue jouissant de la notoriété (dans les deux sens de l'échelle – positif et négatif) de son auteur.

Dans cette perspective, la traduction (par l'intermédiaire du traducteur) vise préserver les marques qui fondent la spécificité du texte et la reconnaissance de l'auteur dans la langue d'arrivée.

Partant du présupposé que la langue de l'auteur est marquée par des traits distinctifs de la langue naturelle tout court, de la langue normative, donc déjà une langue à la marge, (la langue de Proust, de Marguerite Yourcenar, de Duras...), alors il est indéniable que la langue de traduction ne peut, à son tour, reproduire la langue d'arrivée tout court, sous peine d'effacer des marques fondamentales et fondatrices autant que créatrices.

La traduction devra montrer la présence d'un troisième presque toujours omis du processus traductologique. Et pour terminer laissons-nous séduire par ce poème de Luiza Neto Jorge (poète-traductrice), écrit directement en français et qui illustre ce que Barrento (2002: 113) appelle «la parole même entre deux langues»!.

Traduction

*Je tape les mots à la machine
 métaphorique je traduits le mot
 d'autre façon, celui que j'ai appris
 je l'oublie
 seul son poids me pèse, scintillant
 Je métempsicause ma parole
 Ma part d'or dans les mots
 Vains*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAKER, M. (1998). «Réexplorer la langue de la traduction», *Meta*, XLIII, 4.
 BARRENTO, J. (2002). *O Poço de Babel*, Lisbonne, Relógio D'Água.
 MESCHONNIC, H. (1999). *Poétique du traduire*, Paris, Verdier.

SERRAS PEREIRA, M. (1998). *Da Língua de Ninguém à Praça da Palavra*, Lisbonne, Edições Fim de Século.

STEINER, G. (1978, trad. fr.). *Après Babel*, Paris, Albin Michel.

Oeuvres consultées de Mia Couto:

COUTO, M. (1990). *Cada homem é uma raça*, Lisbonne, Caminho.

– (1991). *Cronicando*, Lisbonne, Caminho.

– (1992). *Terra Sonâmbula*, Lisbonne, Caminho.

– (1996). *A Varanda do Frangipani*, Lisbonne, Caminho

– (1997). *Contos do Nascer da Terra*, Lisbonne, Caminho.

Traductions françaises consultées:

COUTO, M. (1994, trad. fr.). *Terre somnanbule*, Paris, Albin Michel.

– (1996, trad. fr.). *Les baleines de Quissico*, Paris, Albin Michel.

– (2001, trad. fr.). *La véranda au frangipanier*, Paris, Albin Michel.

Une lecture des couleurs: le regard du traducteur

Claudine Lécrivain
Universidad de Cádiz

Quel rôle joue chez le traducteur sa propre représentation du monde dans son activité traduisante? Comment lit-il les mondes fictionnels lorsqu'il aborde le texte qu'il va traduire? C'est autour de ces questions qu'un projet de recherche¹ s'est mis en place (2000-2003) à l'Université de Cadix, reprenant les points de vue développés par J.C. Chevalier et M.F. Delpont, pour qui la traduction montre «mieux ou aussi bien qu'une autre activité, ce qu'est notre lecture, ce que nous en faisons, et donc la façon qui est la nôtre de recevoir tout discours, tout objet de langage» (1995: 7).

Par l'intermédiaire de la couleur, les textes fictionnels offrent une représentation du monde qui va au-delà d'une simple dimension perceptive, et abordent la complexité du visible, des impressions visuelles: «les fictions narratives mobilisent des univers extrêmement variables, remplis d'êtres, de choses, d'actions, de décors que la lecture, seule, actualise. Leur lisibilité porte avec elle un fantôme de visibilité, si diaphane soit celui-ci» (Neefs, 2000: 19).

Les dénominations de couleur adoptent une multiplicité formelle dans les textes fictionnels, et l'une des stratégies de visibilité les plus évidentes est la comparaison: d'une part présence de la couleur dans le syntagme objet de la comparaison –dans ce cas la comparaison proposée dans les textes originaux détermine généralement une intensité de *tonalité*, ou un degré de *clarté* ou de *saturation*². D'autre part, présence de la couleur dans le syntagme où se développe le comparant, là où s'élabore l'analogie perceptuelle.

¹«Prácticas de lectura y traducción: las denominaciones de color en traducciones francesas y españolas de textos literarios» (BFF2000-1067). Financement: Ministerio de Ciencia y Tecnología. L'équipe qui travaille sur ce projet a dépouillé 25 romans français et espagnols (XIX^e et XX^e siècles) ainsi que leurs traductions (éditées ou rééditées dans les années 1980-2000) et obtenu ainsi plus de 9000 fiches de références.

²«La *tonalité* est la catégorisation chromatique d'un stimulus: violet, bleu, vert, jaune, etc [...] La *clarté* détermine le niveau de luminosité relative d'une tonalité: clair, moyen, foncé. [...] La *saturation*, concept plus délicat à identifier, correspond à l'évaluation du degré de pureté chromatique d'une couleur» (Mollard- Desfour, 1998b: 17).

Et finalement –situation plus minoritaire– présence (implicite ou explicite) de la qualité chromatique dans les deux segments.

Nous présentons ici le premier de ces trois volets de recherche et nous analyserons la présence de la couleur dans le comparé (107 occurrences analysées) sous l'angle de la diversité des verbalisations en traduction, diversité qui, au-delà des manifestations d'écriture traduisante, propose avant tout des traces de pratiques de lecture, et conséquemment des marques de réceptivité ou de non réceptivité à la pluralité des représentations, puisque le maintien ou l'écart par rapport aux séquences originales semblent obéir à des mécanismes que les traducteurs appliquent sans doute à leur insu.

La réinscription des comparaisons figuratives³ dans les textes traduits suit deux grandes démarches: d'une part la traduction à tendance littérale et d'autre part des écarts particuliers que nous essaierons de systématiser. La modalité comparative où s'insèrent les dénominations de couleurs est en elle-même classique: un qualificatif de couleur suivi d'une structure syntaxique exprimant l'analogie et d'un syntagme qui va développer le phore (structures du type *rouge comme une tomate* ou *bleu comme le ciel*). Cette modalité est généralement intégrée dans les séquences descriptives et plus concrètement dans les opérations d'aspectualisation qui indiquent les grandes propriétés du sujet décrit (couleur, forme, taille, etc) et contribuent ainsi à la construction des représentations et surtout à leur visualisation.

La comparaison vise alors à un renforcement d'une visibilité immédiate⁴: volonté d'inscrire une visibilité (par la couleur) et de la compléter et renforcer par des effets de visibilité (la comparaison), en assimilant à des objets ou des réalités pour lesquels le trait chromatique est généralement dominant. Ce type de comparaison porte généralement sur des qualificatifs chromatiques courants qui, de par justement leur banalité, semblent appeler un prolongement et un renforcement. Dans le corpus analysé, les tonalités qui font le plus souvent l'objet du développement comparatif, quel qu'il soit, sont le *blanc*, le *rouge* et le *noir*, ainsi que l'indicateur de clarté *pâle*, dans la mesure où il est couramment synonyme de *blanc*.

1. Comparaisons verbalisant une intensité chromatique

Traductions à tendance littérale

Les premières analyses ont révélé un fort pourcentage de comparaisons visant à manifester la complétude, l'intensité de la qualité chromatique. Les comparaisons du type *rouge comme une tomate*, *blanc comme la neige* vont dans le sens d'une dramatisation, d'une intensification dans l'ordre du visible. L'adjonction de la comparaison au qualificatif de couleur est souvent un procédé d'intensification

³Nous n'avons pas retenu les comparaisons propres au système de référence interne des textes (du type «encarnada como su saya bajera *La Regenta*, p.581) ni les lexicalisations (du type «Martín está tembloroso como una vara verde», *La colmena*, p.325).

⁴Visibilité qui, paradoxalement, peut tendre à s'effacer puisque la répétition des clichés réduit dans une certaine mesure l'efficacité stylistique.

sémantique équivalent à un adverbe marquant le superlatif absolu (*très, complètement, tout*).

Nous avons pu constater que face à ce type de rapprochement analogique, le degré de littéralité des traductions est lié à la présence de cinq facteurs: 1) présence de la couleur pleine comme tonalité objet de la comparaison 2) adéquation de la qualité chromatique à l'objet ou à la réalité comparés 3) pertinence du raisonnement analogique 4) appartenance de ce raisonnement aux conventions langagières et littéraires, donc appartenance aux clichés 5) appartenance de l'objet ou de la réalité comparés à des domaines traditionnellement soumis à comparaison: portrait physique ou psychologique⁵, certains objets (édifices, vêtements), certains éléments des paysages naturels, et beaucoup plus rarement certaines notions ou sentiments. C'est-à-dire que lorsque le comparant est non seulement courant, mais aussi connu comme association comparative fixe, appliquée à un domaine déterminé, et que la qualité chromatique semble compatible avec l'objet décrit, les traductions maintiennent un haut degré de littéralité, comme il est possible de le constater dans les exemples suivants (1 à 8):

1. les solitudes de la Salpêtrière couvertes de neige, et *blanches* au clair de lune *comme d'immenses linceuls* (*Les misérables*, tome 2, p. 315).
las soledades de la Salpêtrière cubiertas de nieve, y *blancas* a la luz de la luna *como inmensos sudarios* (p. 695).
2. Imaginé también [...] sus pechos *blancos como la nieve* entre las sábanas blancas y sus febriles muslos de leche cubiertos de una fina película de sudor (*El embrujo de Shangai*, p. 42).
j'imaginai aussi, [...] ses seins *blancs comme la neige* entre ses draps blancs et ses fébriles cuisses de lait recouvertes d'une fine pellicule de sueur (p. 47).
3. Grivet devint *pâle comme un linge*. Il n'osait tourner la tête; il croyait quel'assassin du roulier était derrière lui (*Thérèse Raquin*, p. 112).
Grivet se puso *pálido como una sábana*. No se atrevía a volver la cabeza; creía que el asesino del arriero estaba detrás de él (p. 101).
4. *Pâle comme une statue*, et les yeux *rouges comme des charbons*, Charles, sans pleurer, se tenait en face d'elle (*Madame Bovary*, p. 410).
Pálido como una estatua, y con los ojos *rojos como brasas*, Carlos, sin llorar, se mantenía frente a ella (p. 385).
5. [...] nonchalamment adossées à la porte d'un hotel borgne, des filles ghanéennes, *noires comme la nuit* et harnachées comme des chevaux de cirques le regardaient passer (*La Goutte d'or*, p. 109).
[...] descuidadamente apoyadas en la puerta de algún prostíbulo, muchachas de Ghana, *negras como la noche* y enjaezadas como cabellos de circo le miraban pasar (p. 129).
6. Y poniéndose *colorado como una amapola* en la penumbra de su asiento (*La Regenta*, p. 330).
Et, devenant *rouge comme un coquelicot* dans la pénombre de sa place (p. 373).
7. con un golpe de tos que le duró hasta sofocarlo, hasta dejarlo abotargado y *rojo como un tomate* (*La familia de Pascual Duarte*, p. 147).

⁵«Il n'y a pas de visage sans couleur. La face offre au regard une trinité chromatique: le teint, la couleur changeante de l'iris et de la chevelure, l'arc-en-ciel des émotions» (Pradier, 2000: 51).

Il riait aux éclats [...] le suffoquant et le laissant mal en point, *rouge comme une tomate* (p.153).

8. Paula era de niña *rubia como una mazorca* (*La Regenta*, p.306).

Paula était une fille *blonde comme un épi de maïs* (p.347).

Dans le cas de *blanc* et *pâle* les analogies sont des plus classiques: linge (drap, linceul), éléments naturels (neige, nuage...), certaines substances (cire, chaux, lait, pain) certains types de lumière, et finalement la mort, le néant.). Il en est de même pour les traductions littérales de *noir* (luminosité (nuit, ombre), substances (bitume...), et pour *rouge*⁶ et *blond* (flore: tomate, coquelicot; blé, maïs).

Il y a donc tendance littérale dans environ 85% de ce type de traductions, qui parfois manifestent en outre une volonté de renforcement de l'analogie:

- soit par la présence de structures plus archaïsantes qui confèrent aux comparaisons une forme quasi proverbiale (donc renforcement du cliché)

9. un paquebote *blanco como la nieve* navegando engalanado por los mares de China bajo la noche estrellada (*El embrujo de Shangai*, p. 241).

un paquebot *blanc comme neige* et tout pavoisé fendait la mer de Chine sous la nuit étoilée (p. 264).

10. Ese imbécil es el joven poeta que sale, *blanco como la cal*, de su cura de reposo en el retrete (*La colmena*, p. 171)

Cet imbécile, c'est le jeune poète qui sort, *blanc comme chaux*, de sa cure de repos dans les cabinets (p. 60).

- soit par modification de la ponctuation: dans l'exemple suivant il est possible d'apprécier comment la virgule isole l'adjectif chromatique afin de souligner l'analogie.

11. Elle restait étendue, la bouche ouverte, les paupières fermées, les mains à plat, *immobile et blanche comme une statue de cire* (*Madame Bovary*, p. 273).

Allí seguía tendida, con la boca abierta, los párpados cerrados, las palmas de las manos extendidas, *inmóvil, y blanca como una estatua de cera* (p. 276).

Les seuls cas, dans le corpus de traductions analysé, où les traducteurs ont proposé des traductions littérales impliquant des comparaisons éloignées des clichés littéraires concernent l'intensité chromatique du *rouge*, toujours en rapport avec le portrait (exemples 12 à 15). Les traducteurs font appel à des compétences moins immédiates de la part des destinataires, impliquant un infime travail de réélaboration. D'ailleurs dans l'exemple 14 la compréhension est déjà facilitée par le superlatif (*plus rouge que*), et dans l'exemple 15 par l'introduction et de la qualité chromatique et de la comparaison précisant clairement l'analogie.

12. La Esperanza se había vuelto *roja como un pimiento* (*La familia de Pascual Duarte*, p. 159).

Espérance *rougit comme un piment* (p. 167).

⁶La couleur est très souvent implicite en espagnol (*ponerse/estar como una amapola, como un tomate*), alors qu'en français elle est toujours explicite (*être/devenir rouge comme un coquelicot, rouge comme une tomate*).

13. La joven, *roja como una cereza*, con los ojos en un San José de su devocionario y el alma en los movimientos de su primo (*La Regenta*, p. 499).

La jeune fille, *rouge comme une cerise*, les yeux fixés sur un Saint Joseph de son missel (p. 547).

14. Ella cabeceó con su redonda faz de porcelana enmarcada en rizos negros y brillantes y frunció la boca respingona, *más roja que el corazón de una sandía* (*El embrujo de Shangai*, p. 34).

Elle hochait son rond visage de porcelaine encadré de boucles noires et brillantes et fronça les lèvres relevées, *plus rouges qu'un coeur de pastèque* (p. 37).

15. Gloucester, halagado y *color de remolacha* dijo al oído del confidente (*La Regenta*, p. 41).

Gloucester, flatté et *rouge comme une betterave*, dit à l'oreille de son informateur (p. 73).

1.2. Écarts de traductions

Mais face à ce taux élevé de littéralité il existe néanmoins quelques situations où les traducteurs ont proposé un écart. C'est le cas de la comparaison *como una cereza* (*La Regenta*) pour laquelle par trois fois (contrairement à l'exemple 13) les traducteurs français proposent un retour vers le cliché (soit la tomate, soit la pivoine), alors que la comparaison en espagnol n'est pas spécifiquement de l'ordre du cliché. Elle semblerait même faire partie de l'idiolecte littéraire de Clarín puisqu'on la retrouve également dans *Su único hijo*⁷.

16. Se puso el doctor *como una cereza* (*La Regenta*, p. 390)

Le docteur devint *rouge comme une tomate* (p. 434)

Le même phénomène a lieu lorsque l'intensité du blanc est comparée à du papier (*blanco como el papel*): le caractère non usuel de la comparaison pour qualifier le teint est rejeté par le traducteur qui lui préfère *blanc comme un linge*. Ce n'est pas l'adéquation de l'analogie qui semble donc remise en cause ici, ni la possibilité d'une interprétation adéquate mais son usage dans une séquence descriptive appliquée au portrait (visage sous le coup d'une forte émotion).

17. Consorcio López, *blanco como el papel*, procuraba tranquilizarla (*La colmena*, p. 263).

Consorcio López, *blanc comme un linge*, cherchait à la calmer (p. 135).

Il semblerait donc y avoir une préférence globale pour des modèles pour lesquels le fonctionnement est assuré et qui sont censés ne pas ralentir le processus interprétatif. Face à ce qui peut lui sembler une opacité apparente, le traducteur privilégie plus généralement le cliché considéré comme plus pertinent pour le portrait (exemple 18) ou une meilleure adéquation analogique (exemple 19). Le choix opère autour de conventions littéraires liées à des pratiques de lecture, et est orienté vers une non-réticence des textes traduits. Ce qui expliquerait la présence d'un segment où la comparaison, absente dans l'original, est introduite dans la traduction, car considérée sans doute comme plus éclairante de l'analogie (exemple 20)

18. Je le mets sur ses pieds, mais il titube, *vert comme un coing* (*Le Roi des aulnes*, p. 172).

Le pongo de pie pero él vacila, *blanco como una sábana* (p. 138).

⁷«Emma era la que tomaba el color de una cereza», Madrid, Espasa-Calpe, 1979, p. 155.

19. par le beau temps qu'il faisait, les bonnets empesés, les croix d'or et les fichus de couleur *paraissaient plus blancs que neige*, miroitaient au soleil clair (*Madame Bovary*, p. 184).

como hacía buen tiempo, los gorros almidonados, las cruces doradas y las pañoletas de colores *refulgían más que la nieve*, relucían al sol claro (p. 205).

20. Primero era su mal humor. Un mal humor *de color de pez*. La bilis le llegaba a los dientes (*La Regenta*, p. 244).

D'abord sa mauvaise humeur. Une humeur *noire comme la poix*. La bile lui remontait à la bouche (p. 285).

Comparaisons verbalisant un degré chromatique

Suite à cette première classification, une seconde classification rendra compte de la comparaison de la qualité chromatique visant à l'exactitude de la définition de la catégorisation chromatique, et conséquemment à l'exactitude descriptive. Donc une comparaison du type *bleu comme une turquoise* qui vise à établir de la façon la plus juste possible la variété chromatique à l'intérieur d'un champ de couleur⁸, par la précision d'un degré de saturation ou d'un degré de clarté.

2.1. Traductions à tendance littérale

Les traductions littérales (78 %) obéissent à la coïncidence de facteurs antérieurement cités. Le domaine d'application est là encore traditionnel (portrait: couleur des yeux, de la peau et des cheveux; paysage: lumière, eau et terre; étoffes; et finalement plumage et pelage des animaux). La couleur comparée est généralement une couleur pleine ou un type de clarté (*clair, pâle, sombre*), et l'analogie demeure encore très proche du cliché (exemples 21 à 27).

21. era un viejecito calvo, con un bigote cano y unos *ojos azules como el cielo* (*La familia de Pascual Duarte*, p. 146).

C'était un petit vieux, chauve, avec des moustaches blanches et des *yeux bleus comme le ciel* (p. 152).

22. Por las ventanas se ve el lago Lemán, encerrado aquí cerca en montañas, *azul como una gran turquesa*, surcado por velas blancas triangulares (*Cesar o nada*, p. 185).

Par les fenêtres on aperçoit le lac Léman, enfermé tout près dans les montagnes, *bleu comme une grande turquoise*, sillonné de voiles blanches triangulaires (p. 229).

23.... se extiende la llanada, *castaña como la piel de los hombres*, por donde pasan –a veces– las reatas de mulas que van a Portugal (*La familia de Pascual Duarte*, p. 66).

...s'étend la plaine, *brune comme la peau des hommes*, où passent, parfois, des files de mules qui vont au Portugal (p. 68).

24. ...Pepa y Rosa), rubia la una, *morena como mulata* la que tenía nombre de flor (*La Regenta*, p. 271).

l'une blonde, l'autre– celle qui portait un nom de fleur– *brune comme une mulâtresse* (p. 313).

25. fixant sur lui ses yeux *gris* (mais pas naturellement gris [...]) Mais plutôt *comme de la cendre*, pensa l'étudiant (*Le Palace*, p. 132).

⁸Alors que la comparaison portant sur l'intensité chromatique concernait essentiellement *blanc/pâle, rouge et noir*, la comparaison définissant un degré chromatique concerne pratiquement l'ensemble des couleurs pleines.

fijando en él sus ojos *grises* (pero no naturalmente grises [...]) Pero más bien *como ceniza*, pensó el estudiante (p. 109).

26. Había bostezado [...] atento al vuelo de unas palomas *grises como la pizarra* de los tejados... (*Paisajes...*, p. 17).

Il avait bâillé [...] attentif au vol de pigeons *gris comme l'ardoise* des toits [...] (p. 18).

27. J'ai reconnu [...] Haro à l'odeur ferrugineuse de son crin *doré et dur comme du cuivre* (*Le Roi des aulnes*, p. 512).

Reconocía [...] a Haro por el olor ferruginoso de sus cabellos *dorados y duros como el cobre* (p. 404).

Dans le corpus analysé la confrontation analogique de la gamme des bleus porte sur des éléments naturels comme la mer, des matières comme la turquoise, celles des bruns et des roses porte sur les teintes de la peau. Le gris est comparé à des matériaux comme l'ardoise, le jaune à une teinture telle que l'arnica, l'or à des éléments de la nature ou à d'autres métaux, le violet à des étoffes de carême, le rouge au feu, aux braises, au cuivre, le roux au pelage, au tabac. On ne constate que deux analogies portant sur une notion ou un sentiment, donc en principe non colorés et pour lesquelles il y a traduction littéralisante:

28. Il se sentait perdu, abandonné, rejeté devant cette eau, *grise comme l'au-delà* (*La Goutte d'or*, p. 95).

Se sentía perdido, abandonado, rechazado ante aquel agua *gris como el más allá* (p. 113).

29. Que el amor es aventura sin designio [...] una creencia fría, nítida y *azulada como la luz de luna* sobre las olas agonizantes (*Nubosidad variable*, p. 188).

l'amour est une aventure sans dessein [...] une croyance froide, nette et *azurée comme la lumière de la lune* sur les vagues agonisantes (p. 166).

Quant à la confrontation analogique de la clarté (exemple 30) qui cherche à déterminer un niveau de luminosité relative, les traductions littérales ont lieu sur des segments porteurs des constances évoquées auparavant (notamment la clarté des yeux comparés au cristal, à la glace, aux miroirs, et à la couleur de la peau).

30. Il était grand et droit comme un arbre, un arbre vivant et respirant, aux oreilles dardées, aux yeux *clairs comme des miroirs*, qui faisaient face aux trois hommes (*Le Roi des aulnes*, p. 326).

Era grande y erguido como un árbol, un árbol viviente que respirase, con las orejas alzadas y ojos *claros como espejos*, y encaraba a los tres hombres (p. 262).

Comme pour la comparaison intensive, parfois les traducteurs mettent en place une stratégie de renforcement: lorsque deux qualificatifs sont impliqués dans le comparant, le traducteur rapproche du comparé le qualificatif porteur direct ou indirect de la qualité chromatique.

31. La mañana estaba templada y húmeda. La luz *cenicienta* penetraba por todas las rendijas *como un polvo pegajoso y sucio* (*La Regenta*, p. 487).

La matinée s'annonçait tiède et humide. Une lumière *cenreuse* pénétrait par tous les *interstices comme une poussière sale et poisseuse* (p. 537).

2.2 Écarts de traduction

Là encore, il est possible de constater que la traduction littéralisante n'est pas toujours de mise. Et nous nous sommes donc attachée à analyser ce qui motive ce refus de la littéralité, en dehors de strictes contraintes linguistiques.

L'une des premières causes d'écart de la littéralité semble être ce que le traducteur considère la faible adéquation chromatique du qualificatif à la réalité comparée. Dans un premier cas (exemple 32), le traducteur rejette l'usage extensif d'un terme de couleur (*blond*) et tient compte de l'objet intégré dans le comparé et qui sera donc impliqué dans le développement comparatif: un plafond (sa peinture) ne semble pouvoir être qualifié de *rubio* alors que le choix de l'adjectif est pleinement développé par la comparaison (cliché).

32. [...] regardant le plafond où des crabes et des algues poudrées de sel, s'enlevaient en relief sur un fond grenu *aussi blond que le sable d'une plage* (*A Rebours*, p. 158).
dirigía su vista hacia el techo, en el que se destacaban, en relieve, cangrejos y algas marinas envueltas en costras de sal, contra un fondo granuloso, *tan amarillo como la arena de una playa* (p. 135).

Il semblerait donc que le traducteur attache beaucoup plus d'importance à l'adéquation chromatique de l'objet comparé qu'au développement de la comparaison. C'est ce qui se passe également pour les exemples 33 à 35 pour lesquels une lueur ou un éclat ne semblent pas pouvoir être qualifiés par une couleur pleine, mais par degré de saturation, donc par une tonalité approximative⁹.

33. Marius voyait le trou de la cloison briller d'une *clarté rouge qui lui paraissait sanglante* (*Les misérables*, tome 2, p. 307).

Mario veía brillar el agujero de la medianería con una *claridad rojiza que le parecía sangrienta* (p. 688).

34. Las vi de muy lejos, cuando se detuvieron en el cruce de la carretera principal, brillando *azules* y convulsas *como llamas de gas* amortiguadas por la niebla (*Beltenebros*, p. 15).

Je les vis s'arrêter beaucoup plus loin, au carrefour de la route nationale, lançant des éclairs *bleutés* et convulsifs, *telles des flammèches de gaz* amorties par le brouillard (p. 18).

35. Toutes les facettes des joailleries s'embrasent; [...] la piquent au cou, aux jambes, aux bras, de points de feu, vermeils comme des charbons, violets comme des jets de gaz, *bleus comme des flammes d'alcool*, blancs comme des rayons d'astre (*A Rebours*, p. 108).
las alhajas se iluminan en todas sus facetas [...] realzando el cuello, las piernas y los brazos de puntos de puntos de luz rojos como carbón ardiente, violetas como luz de gas, *azulados como alcohol llameante*, blancos como la luz de la luna (p. 83).

⁹Le phénomène inverse a lieu dans un seul cas, qui pourrait éventuellement s'expliquer par le fait que *blanquecino* aurait pu sembler redondant (sème /approximatif/ déjà présent dans *vapor* et *neblina*): «La sueur coulait sur tous les fronts; et une *vapeur blanchâtre, comme la buée d'un fleuve* par un matin d'automne, flottait au-dessus de la table, entre les quinquets suspendus» (*Madame Bovary*, p.206) / El sudor corría por todas las frentes; y un *vapor blanco, como la neblina de un río* en una mañana de otoño, flotaba por encima de la mesa, entre los quinqués colgados (p. 224).

La couleur approximative de la réalité décrite semble s'imposer au traducteur qui rétablit une adéquation chromatique, ou encore (exemple 36) supprime le comparant, jugé trop peu éclairant de l'analogie, ou supprime l'élément introducteur de la comparaison (exemple 37).

36. un paysage minéral atroce, fuyait au loin, un paysage blafard, désert, raviné, mort; une lumière éclairait ce site désolé, une lumière tranquille, *blanche, rappelant les lueurs du phosphore dissout dans l'huile* (A Rebours, p. 140).

Todo se desvaneció repentinamente y, como en un súbito cambio de decorado teatral, apareció ante él un vasto panorama sin vida, un paisaje rocoso, mineral, bañado por *una luz pálida, macilenta* (p. 117).

37. chaque liqueur correspondait, selon lui, comme goût, au son d'un instrument [...] la contrebasse, corsée, solide et *noire, comme un pur et vieux bitter* (A Rebours, p.100). dejando para el contrabajo *un amargo añejo* de mucho cuerpo, sólido y *oscuro* (p. 74).

Une autre pratique (exemple 38) vise à l'introduction de la comparaison, apparemment préférable, face à la structure *couleur de*, l'ensemble étant renforcé par la qualification chromatique recherchant une saisie immédiate de la tonalité impliquée dans la description. Donc une sorte de colmatage qui viserait à supprimer les espaces d'indétermination: précision de la sphère de référence chromatique et réintroduction de la structure comparative traditionnelle (exemple 39).

38. El marquesito vestía aquella tarde un traje de alpaca fina, *de color garbanzo*, chaleco del mismo color (La Regenta, p. 273).

il portait un costume de fine laine d'alpaga, *jaune comme les pois chiches*, un gilet en piqué de la même teinte (p. 314).

39. l'oeil dont le blanc est noir, et la pupille un petit trou clair, le paysage dont les arbres se détachent comme des plumets de cygne sur un ciel *d'encre* (Le Roi des aulnes, p. 175). el blanco del ojo en negro, y la pupila como un agujerito blanco, el paisaje donde los árboles se destacan como plumas de cisne sobre un cielo *negro como la tinta* (p. 140).

Dans deux cas seulement, c'est le phénomène inverse qui se produit (passage de la comparaison à la métaphore), mais le but semble être toujours le même: proposer la structure analogique la plus usuelle.

40. No sé por qué, hasta entonces, se me había ocurrido imaginar a los niños *blancos como la leche* (La Familia de Pacual Duarte, p. 39).

Je ne sais pourquoi j'avais imaginé les petits enfants *d'une blancheur de lait* (p. 39).

41. La hija de la condesa Brenda estaba espléndida con su tez *blanca, como si fuera de leche*, los brazos al descubierto entre gasas (Cesar o nada, p. 94).

La fille de la comtesse Brenda était splendide avec son teint *blanc, laiteux*, ses bras nus entre les gazes (p. 114).

Conclusions

Ces différents choix, opérés par les traducteurs, de traduction littéralisante ou non littéralisante semblent mettre en évidence le fait que, d'une part, l'illusion référentielle sert de critère esthétique spontané, et que d'autre part le traducteur-lecteur décode de façon mécanique et automatique des messages qu'il connaît déjà, projetant et des stéréotypes reconnus et des formulations reconnues, occultant ainsi les possibilités de différence, si minimales soient-elles dans la cadre de la comparaison. On peut penser que

le traducteur met des pratiques de lecture courantes qui visent à la stabilité du texte, et qui démontrent d'une certaine façon l'automatisation de la compréhension.

Le traducteur semble donc vouloir se porter garant de deux conditions pour lui nécessaires à la littérarité des traductions: d'une part une certaine mimésis et d'autre part la proposition presque exclusive de formes et de formules garantissant l'efficacité stylistique immédiate, recherchant les signes extérieurs conventionnels de littérarité. Cette observation est à mettre en rapport avec le deuxième volet de notre recherche où il est possible de constater cette fois, que lorsque la qualification chromatique est présente dans le comparant, (donc apparemment concerne «indirectement» la description), les traducteurs semblent admettre beaucoup plus aisément des qualifications chromatiques s'éloignant quelque peu de l'expérience empirique. Comme si, à l'intérieur du texte fictionnel, il y avait deux mondes différenciés: le monde décrit dans la fiction où l'on vise un maximum de vraisemblance et de stéréotypes, et un monde «parallèle», celui de l'analogie, du «comme si», où se développent des perceptions liées à l'imaginaire, à la mémoire et où les traducteurs semblent plus sensibles à l'apport d'éléments nouveaux qui leur paraissent plus intégrables, et sont donc moins rigides dans leurs perceptions des phénomènes langagiers et littéraires. Cela correspondrait-il alors à deux types de lecture? L'une qui privilégie un «regard direct» sur le monde décrit et l'autre un regard secondaire, plus concerné par l'imagination?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHEVALIER, J.-Cl., DELPORT, M.-F. (1995). *L'horlogerie de Saint-Jérôme*, Paris, L'Harmattan.
- KIBÉDI VARGA, A. (1997). «Les figures de style et l'image», in M. B. van Buren (éd.): *Actualité de la stylistique*, Amsterdam, Rododpi, pp.121-140.
- MOLLARD-DESFOUR, A. (1998a). *Le dictionnaire des mots et expressions de couleurs, Le rouge*, Paris, CNRS Editions.
- (1998b). *Le dictionnaire des mots et expressions de couleurs, Le bleu*, Paris, CNRS Editions.
- NEEFS, J. (2000). «Le bleu du ciel l'envahissait... (Proust, Flaubert)», in Michel Costantini *et al.* (dir.): *La couleur réfléchie*, Paris, L'Harmattan, pp.19-27.
- PRADIER, J.-M. (2000). «Visage d'acteur: lieu de couleurs», in Michel Costantini *et al.* (dir.): *La couleur réfléchie*, Paris, L'Harmattan, pp.51-58.

Corpus

- Leopoldo Alas**, «Clarín». *La Regenta* (1884), Madrid, Alianza Bolsillo, 1981.
La Régente, Paris, Fayard, 1987. Traduction: Albert Bletot, Claude Bleton, Jean-François Botrel, Robert Jammes, Yvan Lissorgues (coordinateur).
- Rafael Alberti** *La arboleda perdida* (1942), Barcelona, Seix Barral, 1983.
La futaie perdue, Paris, Editions Pierre Belfond, 1984. Traduction: Robert Marrast.
- Pío Baroja**. *Cesar o nada* (1910), en *Las Ciudades*, Madrid, Alianza Editorial, 1978.

- César ou rien*, Paris, Verdier, 1989. Traduction: Raphaël Carrasco.
- Camilo José Cela.** *La familia de Pascual Duarte* (1942), RBA editores, 1993.
La famille de Pascal Duarte, (1948), Paris, Seuil, 1989. Traduction: Jean Viet.
- Camilo José Cela.** *La colmena* (1951), Madrid, Castalia, 1990.
La ruche, Paris, Gallimard, 1958. Traduction: Henri L.P. Astor
- Juan Goytisolo.** *Paisajes después de la batalla* (1982), Barcelona, Montesinos.
Paysages après la bataille, Paris, Fayard, 1985. Traduction: Aline Schulman.
- Javier Marías.** *Corazón tan blanco* (1992), Barcelona, Anagrama, 1996.
Un coeur si blanc, (1993), Paris, Payot et Rivages, Editions de poche, 1996.
Traduction de Alain et Anne-Marie Keruzoré.
- Javier Marías.** *Negra espalda del tiempo*, Madrid, Grupo Santillana, 1998.
Dans le dos noir du temps, Payot et Rivages, 2000. Traduction: Jean-M. Saint-Lu.
- Juan Marsé.** *El embrujo de Shanghai* (1993), Barcelona, Plaza & Janés, 1995.
Les nuits de Sanghaï, Paris, C. Bourgois, 1995. Traduction: Jean-Marie Saint-Lu.
- Carmen Martín Gaité.** *Nubosidad variable*, Barcelona, Anagrama, 1992.
Passage nuageux, Paris, Flammarion, 1995. Traduction: Claude Bleton.
- Antonio Muñoz Molina.** *Beltenebros*, (1989), Barcelona, Editorial Seix Barral, 1996.
Beltenebros, 1991, Actes Sud. Traduction de Claude Bleton.
- Arturo Pérez-Reverte.** *El club Dumas*, Madrid, Alfaguara, 1993.
Le club Dumas, Paris, Jean-Claude Lattès, 1994. Traduction: Jean-Pierre Quijano.
- Maruja Torres.** *Un calor tan cercano*, 1997, Madrid, Alfaguara Bolsillo, 1998.
Une chaleur si proche, Ed Métailie, 1998. Traduction: Jean-François Carcelen.
- Miguel de Unamuno.** *Amor y pedagogía* (1902), Espasa-Calpe, 1968.
Amour et pédagogie, Lausanne, L'Age d'Homme, 1996. Traduction: Dominique Hauser.
- Marie Darrieussecq.** *Truismes*, P.O.L. Editeur, 1996.
Marranadas, Barcelona, Anagrama, 1997. Traducción de Javier Albiñana.
- Marguerite Duras.** *L'amant*, Paris, Minuit, 1984.
El amante, Barcelona, Tusquets Editores, 1984. Traducción: Ana Maria Moix.
- Gustave Flaubert.** *Madame Bovary* (1857), Paris, Gallimard, 1972.
Madame Bovary, Madrid, Cátedra, 1994. Traducción de Germán Palacios.
- Victor Hugo.** *Les misérables*, Garnier-Flammarion, 1967, 3 tomos.
Los miserables, Circulo de lectores, 1967, 2 tomos. Traducción: H.G. Simon.
- J-K. Huysmans.** *A rebours* (1884), Paris, Garnier-Flammarion, 1978.
Contra Natura, Barcelona, Tusquets, 1997. Traducción: José de los Ríos.
- Andrei Makine.** *Le testament français*, Paris, Mercure de France, 1995
El testamento francés, Barcelona, Tusquets, 1996. Traducción: Javier Albiñana.
- François Mauriac.** *Thérèse Desqueyroux*, (1927), Paris, Bernard Grasset, 1989.
Thérèse Desqueyroux, Madrid, Cátedra, 1989. Traducción: Ana y Matilde de Almandoz.
- Claude Simon.** *Le palace*, Paris, Minuit, 1962.
El palace, Barcelona, Versal, 1985. Traducción: Manuel Serrat Crespo.
- Michel Tournier.** *Le roi des aulnes*, Paris, Gallimard Folio, 1970.

El rey de los Alisos, Madrid, Alfaguara, 1992. Traducción de Encarna Castejón.

Michel Tournier. *La goutte d'or*, Paris, Gallimard, 1983.

La gota de oro, Madrid, Alfaguara, 1985. Traducción: Jacqueline y Rafael Conte.

Emile Zola. *Thérèse Raquin*, (1867), Paris, Garnier Flammarion, 1970.

Thérèse Raquin, Barcelona, Círculo de lectores, 1977. Traducción: Guillermo Lledó.

LES LOCUTIONS VERBALES FRANÇAISES À TRAVERS LA FRANCOPHONIE

Pedro Mogorrón Huerta

Université de Alicante

Introduction

Il est évident qu'il existe une langue commune à tous les membres des communautés linguistiques francophones, hispanophones, anglophones, etc.. Ceci implique que la plupart des usages linguistiques standard appartenant au discours libre ou préfabriqué, répertoriés dans les dictionnaires, ainsi que les propriétés grammaticales caractéristiques de chaque langue, seront connus par une grande majorité des utilisateurs de ces langues, même si leur vitalité ou leur fréquence d'emplois peuvent souvent varier d'un pays à un autre, et parfois même à l'intérieur des régions d'un pays.

Nous nous proposons au cours de cet article d'analyser les locutions verbales qui s'utilisent dans certains pays qui appartiennent à la communauté linguistique francophone, à savoir en Belgique, au Québec et en Suisse¹.

Au cours de cette analyse, nous nous attacherons à montrer comment dans ces grandes communautés linguistiques il existe d'une part un fond commun à ces pays francophones ou du moins partiellement francophones et ensuite des écarts, des variations ou de nouvelles locutions verbales totalement différentes de celles qui existent dans l'hexagone qui pourront apparaître soit comme paradigmes d'autres

¹À partir de maintenant, les sigles B, F, Q, S, représenteront la variété linguistique du français parlé en Belgique, en France, au Québec, en Suisse. Nous avons choisi de parler seulement de ces «variétés linguistiques» car d'une part il y a trop de variantes pour pouvoir les traiter uniformément du moins dans un article, et d'autre part, nous pensons qu'il existe effectivement une certaine unité culturelle entre ces quatre pays et par exemple les pays du Maghreb ou les pays francophones d'Afrique, étant donné les différentes réalités sociales, économiques et culturelles propres à chaque pays et à chaque région.

locutions verbales existant soit par influence non du français ou de la culture française mais de l'autre ou des autres langues officielles utilisées dans ces pays.

1. Généralités

Il existe donc un fond commun à tous les francophones. Ceux-ci comprendront facilement les locutions verbales suivantes:

Avoir la corde au cou	Tener la sogá al cuello
Être dans la lune	Estar en la luna
Dormir à poings fermés	Dormir a pierna suelta

Par contre la chose se complique à la fois pour les français et pour les francophones si nous prenons des locutions françaises vieilles, familières ou argotiques

Traiter quelqu'un de turc à more (vieilli)	Tratar como a moro sin señor
Yoyoter de la touffe (fam)	Estar mal de la azotea
Avoir avalé son parapluie (arg)	Estar criando malvas

Qui ne seront alors souvent plus ou pas comprises par beaucoup de français et par beaucoup de francophones.

Mais si les expressions antérieures devraient être connues par la majorité de la population qui utilise le français standard, qu'en est-il de celles qui apparaissent et s'utilisent dans les différents pays qui utilisent le français et même dans les régions françaises éloignées de Paris. En effet, si nous allions dans les régions périphériques, nous trouverions des exemples d'expressions figées qui ne seraient pas ou plus comprises par tous les habitants de la France, ex: *Avoir des mains de beurre*.

Si maintenant nous sortons des limites géographiques de la France, limites qui imposent malgré tout une certaine unité linguistique et culturelle surtout aujourd'hui grâce au pouvoir des moyens de communication, nous allons trouver des différences beaucoup plus grandes. Ainsi dans le cas des pays qui nous intéressent (Canada, Québec, Belgique: Wallonie, Suisse romande, nous allons trouver à part ce fond commun de nombreuses créations ou variations dues aux différences culturelles, géographiques, historiques, ou tout simplement aux influences des langues voisines.

Par exemple une comparaison très courante comme la suivante:

Etre blanc comme..., donne les possibilités suivantes:

F	Être blanc c un cachet d'aspirine. c un lavabo. c un bidet	Avoir la peau blanche. Ne pas être bronzé
S	Être blanc c un cachet d'aspirine. c un lavabo. c un bidet être blanc comme une merde de laitier	Avoir la peau blanche. Ne pas être bronzé
Q	*Être blanc c un cachet d'aspirine ² . * c un lavabo. * c un bidet _____ c comme un linge.	Avoir la peau blanche. Ne pas être bronzé.

Certaines expressions sont très proches et ne diffèrent que par un seul élément structurel ou syntaxique. Ainsi dans le groupe d'exemples suivants, chaque variante a sa propre expression et il existe au moins une forme commune à toutes les variantes.

Pays	Expression/ variante	Traduction
F/B/Q/S/	Envoyer Luc au diable	Mandar a paseo etc.....
B	Envoyer Luc à la moutarde	
Q	Envoyer Luc au balai	
S	Envoyer Luc aux Pives	

Pays	Expression/ variante	Traduction
F	Ne pas être les oignons de Sam. Ce ne sont pas tes oignons.	Ocúpate de tus asuntos, a lo tuyo, zapatero a tus zapatos.
B	Ne pas être les bidons de Sam.	
Q	Ne pas être les choux de Sam	

Si nous prenons maintenant les locutions suivantes qui appartiennent au français de Belgique, du Québec ou de Suisse, nous observons que les deux situations vues avec le français se reproduisent à nouveau

²L'astérisque veut dire que cette possibilité n'est pas admise au Québec.

Se fourrer dans les pieds de (B)	Se fourrer dans les jambes de
Être lent à la comprenette (S)	Être lent à la détente
Être blanc comme un drap (Q)	Être blanc comme un cachet d'aspirine

Aller à la chasse aux lapins (B)	= Mettre ses doigts dans son nez
Aller aux binoches (B)	= Aller aux toilettes
Avoir de l'avance au gâteau (S)	= Avoir les dents en avant
Serrer la pince à Gustave (S)	= Aller aux toilettes
Avoir de la bolle (Q)	= Être intelligent
Être au coton (Q)	= Être à bout de souffle

Nous observons que les locutions verbales du premier tableau ont un sens qui peut se déduire à la fois des mots qui les forment et d'expressions françaises très similaires. Par contre dans les expressions du deuxième tableau, le sens des locutions qui est totalement opaque ne peut pas se déduire de l'interprétation de leurs composantes.

La situation est cependant beaucoup plus complexe qu'il ne le semble, car certaines expressions spécifiquement françaises peuvent ne pas être comprises par exemple par les Québécois, mais être comprises par les Belges. Ainsi la locution verbale: «Max et Luc se sont fendus la gueule» serait interprétée littéralement par un locuteur Québécois qui comprendrait: «Max et luc se sont tapés / cognés sur la gueule» tandis qu'en Suisse romande et en Belgique cette expression sera comprise dans son interprétation figée, c'est-à-dire: (se han partido/ tronchado, etc de risa).

Dans le but de résoudre d'une part ces problèmes de différences de sens et de syntaxe et d'autre part de créer une vaste classification générale sous forme d'un dictionnaire syntaxique informatisé depuis quelques années une équipe de chercheurs travaille sur le projet «BFQS». Ce projet est le fruit d'une collaboration étroite entre J. Labelle (UQAM, Montréal) pour le Québec, C. Leclère (CNRS-Université de Marne-la-Vallée), pour le français «de France», B. Lamiroy (K.U. Leuven) et J. Klein (U.C. Louvain) pour la partie belge, C. Rossari (U. de Genève) et N. Kübler (U. Paris 7) pour la Suisse.

Les tables du LADL³ ont été utilisées comme matériel de départ dans la première partie du travail. Chaque étape se déroule à l'intérieur d'un cadre syntaxique précis: à partir d'une table F donnée (elles seront toutes examinées successivement), les équipes B, Q et S déterminent si chaque expression appartient ou non à sa communauté linguistique, et, si oui, si elle a le même sens. Ce premier codage a d'abord pour but de

³Laboratoire d'Automatique Documentaire et linguistique sous la direction de Maurice Gross.

répertorier toutes les expressions qui appartiennent au «français commun». Pour éviter les erreurs d'interprétation (en particulier le piège des faux-amis). Une traduction sommaire doit être associée à chaque entrée. Cette première phase de codage se présentera comme suit pour la plupart des expressions (il s'agit ici de la table F CP1D, qui comporte plus de mille entrées):

Table CP1D-F	B	F	Q	S	Traduction	classe
jouer des coudes	+	+	+	+	se frayer un chemin	BFQS
cracher en l'air	+	+	+	-	faire qqch d'inutile	BFQ
baigner dans l'huile	+	+	-	+	marcher bien	BFS
l'avoir dans l'os	+	+	-	+	être berné	BFS
péter dans la soie	-	+	-	-	être riche	F

Tableau 1: expressions du français commun

À partir de ces brèves observations, nous allons maintenant essayer de voir les différentes situations qui apparaissent dans les trois pays cités et qui présentent des différences entre le français qu'ils utilisent et ce que nous allons appeler le français normé utilisé en France.

2. Équivalence des locutions verbales entre le Français et les variétés analysées

2.1. Équivalence syntaxique, lexicale et sémantique entre les quatre pays analysés

Il existe un isomorphisme total tant au niveau de la forme comme au niveau du sens. C'est le cas des deux exemples suivants pour lesquels le tableau nous montre que le français et les trois autres variantes les emploient avec exactement la même forme et le même sens.

Table CP1D-F	B	F	Q	S	Traduction	classe
jouer des coudes	+	+	+	+	se frayer un chemin	BFQS
rentrer dans le décor	+	+	+	+	quitter la route	BFQS

2.2. Équivalence syntaxique, lexicale et sémantique entre quelques unes des variantes linguistiques analysées

Table CP1D-F	B	F	Q	S	Traduction	classe
cracher en l'air	+	+	+	-	Faire qqch d'inutile	BFQ
baigner dans l'huile	+	+	-	+	marcher bien	BFS
rouler au super	-	+	+	+	rouler à l'essence super	FQS

se pousser du col	+	+	-	-	se mettre en valeur	BF
aller au casse pipe	+	+	-	!	aller au combat	BF
aller à la selle	-	+	+	-	aller déféquer	FQ
pousser à la roue	-	+	!	-	encourager une action	FQ
tirer au cul	-	+	-	+	être paresseux	FS
aller aux asperges	-	+	-	-	aller se prostituer	F

Le tableau nous montre les différentes combinaisons possibles qui existent pour les locutions verbales, c'est-à-dire qu'une locution verbale pourra apparaître dans une des quatre variantes linguistiques et être connue ou comprise, par toutes les autres variantes, par certaines d'entre-elles ou au contraire être propre à une des quatre variétés et ne pas être connue, voire comprise dans un des trois autres pays.

2.3. Équivalence formelle, mais différences sémantiques

2.3.1. *Le F et les variétés utilisent la même forme, mais les significations sont différentes.* C'est ce que l'on pourrait appeler de **faux-amis**:

F	Marie a du chien	= 1. Marie a beaucoup de caractère 2. Marie a bcp de sex-appeal.
Q	Marie a du chien	= Marie a de l'astuce.

Dans ce deuxième exemple, les formes F B et S sont identiques mais les significations sont différentes.

F	Marie est resté le bec dans l'eau.	= Dans l'incertitude, dans l'attente de quelque chose.
B / S	Marie est resté le bec dans l'eau.	= Marie n'a pas de réponse à fournir.

2.3.2. *Les formes sont identiques et l'une des deux variétés de langue a un sens supplémentaire*

F	Max est de service	= Max fait son service/ remplit sa tâche.
Q	Max est de service	= Max fait son service/ remplit sa tâche = Max est serviable

2.3.3. *L'expression utilisée présente une structure correcte, mais elle n'est utilisée en français ou dans une autre variété qu'avec son sens littéral:*

B	Max bat le beurre	= Max pédale dans la choucroute.
F	Max bat le beurre	= sens littéral

S	Sam Fait signe à Léa avec des portes de granges	= Faire comprendre qq chose de manière évidente
F	Sam Fait signe à Léa avec des portes de granges	= sens littéral

2.3.4. *Certaines différences de forme semblent difficiles à percevoir au premier abord*

En effet, au premier abord la grande ressemblance entre les deux formes peut faire penser qu'il s'agit de la même locution. Cependant les deux locutions ont un sens totalement différent.

F	Luc a (la / une) grosse tête	=être prétentieux.
Q	Luc a la tête grosse	= avoir un peu mal à la tête

F	Avoir du bol	De la chance
Q	Avoir de la bolle	Etre intelligent.

S	Faire la bringue à qq'un	Revenir sans cesse sur la même demande
F	Faire la bringue	Faire la fête

3. Différences formelles

Au cours de la comparaison et de l'analyse des différentes variantes linguistiques que nous avons réalisé, nous avons trouvé plusieurs types de différences formelles.

3.1. Nous constatons pour un grand nombre de formes, que l'équivalence peut être sémantique et syntaxique mais non lexicale

3.1.1. *Les expressions se distinguent par de légères modifications lexicales qui ne posent aucun problème pour la compréhension des locutions verbales*

Q	Traîner de la patte	F	Traîner la patte
Q	Envoyer chez le diable	F	Envoyer au diable
S	Aller à selle	F	Aller à la selle

B / Q	Aller à la toilette	F	Aller aux toilettes
Q	Être le bec à l'eau	F	Être le bec dans l'eau
Q	Être en santé	F	Être en bonne santé

Nous voyons dans les exemples précédents que le changement à l'intérieur des locutions verbales des différentes variétés linguistiques est si superficiel qu'il n'obscurcit pas le sens global des séquences figées. Cependant d'autres variations rendent souvent la nouvelle création totalement incompréhensible.

Variations dans les locutions verbales qui rendent la séquence figée incompréhensible.

De la même façon qu'à l'intérieur d'un pays, la langue voit apparaître dans un processus de création constante des paradigmes de formes attestées qui peuvent modifier n'importe quelle catégorie grammaticale et appartenir à différents registres de langue, (ainsi un indice sociolinguistique traditionnellement reconnu, qui peut s'appliquer d'ailleurs aux mots et aux séquences figées⁴ et qui nous informe de la lexicalisation, est celui de l'insertion de la «nouveau» dans un dictionnaire de langue standard ou courant⁵). Ex:

Estar en Babia. (MM).	Être dans les <i>limbes</i> . (AR)
Estar en las Batuecas. (MM)	Être dans la <i>lune</i> . (PR)
Estar en Belén. (MM).	être dans les <i>nuages</i> . (PR)
Estar en la higuera. (MM)	N'avoir pas les pieds sur terre. (ThL)
Estar en el <i>limbo</i> . (MM)	courir après les papillons.
Estar en la <i>luna</i> . (MM)	
Estar en las <i>nubes</i> . (MM)	
Mirar a las musarañas. (MM)	

Estar harto de.

Estar hasta el coco de. (MM)	En avoir assez.(ThL)
Estar hasta los cojones de.(M)	En avoir marre de. (fam, Thl)
Estar hasta la coronilla de. (MM)	En avoir par dessus la tête. (fam ThL)

⁴Nous avons placé le mot nouveauté entre guillemets car souvent les dictionnaires tardent à incorporer des mots, ou des expressions, ou encore ne le font pas même s'ils sont utilisés fréquemment par la population. Ainsi en espagnol «ser más agarrado que un catalán» n'apparaît ni dans le DRAE ni dans le DUE.

⁵Dans les exemples suivants, (MM) = Diccionario del uso del español de María Moliner, Rae, Diccionario de la Real Academia española, AR= Dictionnaire des expressions et locutions (Alain Rey et Sophie Chantreau), PR = Petit Robert, THL = Thesaurus Larousse. Les locutions verbales qui figurent dans les tableaux sans référence de dictionnaire comme c'est le cas dans le deuxième tableau ne sont pas enregistrées dans ces dictionnaires mais sont cependant très utilisées dans les deux langues.

Estar hasta el culo de. (MM)	En avoir par dessus les épaules. (fam,ThL)
Estar hasta el gollete de. (RAE)	En avoir plein les bottes. (fam,PR)
Estar hasta el gorro de. (MM)	En avoir ras-le-bol.(fam,Th)
Estar hasta el moño de. (MM)	En avoir soupé (fam,ThL)
Estar hasta /las narices de. (MM)	
Estar hasta la punta de los pelos. (MM)	
Estar hasta los pelos de. (MM)	
Estar hasta por encima de la cabeza de. (MM)	
<hr/>	
Estar hasta el coño de.	En avoir plein le dos.
Estar hasta los huevos de.	En avoir ras le baba.
Estar hasta los mismísimos de.	En avoir ras les couilles.
Estar hasta el nabo de.	En avoir ras le jonc.
Estar hasta el pito de.	En avoir ras les pâquerettes.
Estar hasta el punto com.	

Il n'existe pas d'autre solution pour savoir quelles sont les combinaisons correctes acceptées et utilisées dans la langue par les différentes couches sociales de la population et ce dans les différentes situations possibles de communication que de créer un corpus, de listes complètes d'expressions classées par familles syntaxiques et sémantiques. De la même façon, comme nous disions antérieurement, logiquement dans les pays où l'on parle français, l'on voit apparaître également fréquemment de nombreux paradigmes ou variantes lexicales. Ex:

F	Ne pas être les oignons de	= ne pas être les affaires de
S	Ne pas être les choux de	= ne pas être les affaires de
B	Ne pas être les bidons de	= ne pas être les affaires de

Dans certains cas, il existe une forme commune aux quatre variantes linguistiques et des formes qui ne sont pas comprises par les personnes des autres pays.

BFQS	Envoyer qq'un au diable
F	Envoyer qq'un au pelottes
B	Envoyer qq'un à la

	moutarde
S	Envoyer qq'un au balai
Q	Envoyer qq'un aux pives

L'utilisation dans toutes les langues, (et l'insertion dans le discours) de nombreux syntagmes verbaux figés, s'accompagne de variations plus nombreuses que pour un seul mot. Ces variations vont donc permettre l'apparition dans ces syntagmes verbaux de paradigmes en divers points de la séquence figée, quoi que l'on observe ces paradigmes plus fréquemment avec les verbes et les syntagmes nominaux en expansion du verbe.

3.2. Influences, calques d'expressions des autres langues officielles

B	Faire de son (nez + sa poire + son jan + son stoef)	F	Faire des histoires
---	---	---	---------------------

Les deux derniers paradigmes de ce groupe d'expressions parasynonymes, nous permettent d'aborder un autre aspect des variétés linguistiques du français, à savoir, celui des influences, emprunts ou calques linguistiques aux autres langues officielles parlées dans ces pays.

Ainsi, dans le cas de la Belgique où Le français et le néerlandais sont les langues officielles, certaines expressions localisées sont des calques très net d'expressions néerlandaises. Ex:

Max a des ruses avec Léa. (ici ruses vient du néerlandais «Ruzie» = *dispute*)

Dans les expressions suivantes:

Ce n'est pas du spek pour ton bec. = c'est trop bon pour toi.

Max fait de son (Jan + stoef). = Max fait des histoires.

Les mots «spek» = (lard), «stoef» = (vantardise) sont également empruntés au néerlandais.

Dans le cas de la Suisse qui a comme langues officielles le français, l'allemand, l'italien et le romanche, d'autres expressions ont des termes venant du patois ou du suisse allemand. Ex:

Sam a fait la Cupesse (culbute) = Sam a fait faillite.

Sam fait la potte. = Sam fait la tête.

Le lac fait la rate. = (Le lac fait réfléchit les rayons du soleil).

4. Conclusions

Tous ces exemples montrent que le figement est loin d'être une caractéristique accidentelle due au hasard, car il est en réalité un fait inhérent à toutes les langues. En effet, toutes les langues vivantes produisent de très nombreuses expressions figées, soit à un niveau standard, familier, argotique, branché, soit entant qu'idiotismes et régionalismes qui parfois ne réussissent pas à se lexicaliser et disparaissent après une génération ou bien restent tout simplement confinés dans certaines régions. Mais nous venons de voir que cette caractéristique inhérente implique également que les variétés linguistiques qui sont elles aussi également vivantes vont donc produire également des créations ou des paradigmes en faisant introduire lors de la création des aspects comme le culturel ou la proximité avec d'autres langues officielles.

La description du projet BFQS, nous réaffirme sur la nécessité de décrire les langues dans leur totalité. Cette description passe inévitablement par l'inclusion de tous les figements possibles d'une langue et également de ses possibles variantes car bien des fois le déficit locutionnel des dictionnaires a été constaté et regretté.

Bien que nous ayons délimité soigneusement les variétés linguistiques de la langue française que nous avons analysé, nous voudrions toutefois signaler l'intérêt et l'importance de faire des analyses complètes sur tous les figements qui apparaissent dans les pays francophones, anglophones, hispanophones, etc., de façon à pouvoir en tirer des conclusions, sur la conception, sur la façon dont les usagers de ces langues produisent ces figements. Est-ce la langue qui détermine la conceptualisation, la vision du monde ou au contraire est-ce le culturel qui donne forme à la langue.

Pour illustrer cet objectif que nous aimerions pouvoir traiter au cours d'un travail contrastif exhaustif et de longue haleine, nous allons donner à continuation quelques exemples de locutions verbales malgaches⁶.

LOCUTIONS VERBALES EN MCHE	TRADUCTIONS LITTÉRALES	EQUIVALENTS EN FRS
Mamaky am-batolampy	Crier sur les rochers	Crier sur les toits
Mamono akoho	Tuer la volaille	Tuer le veau gras
Mandefona ivoho	Donner un coup de lance dans le dos	Frapper/tirer dans le dos
Manenji-dambo roa	Courir après deux sangliers	Courir après deux lièvres
Milavo lefona	Rendre la lance	Rendre les armes
Manao tsimbadik'amponga	Se retourner comme un tam-tam	Se retourner comme une

⁶Ces exemples sont tirés d'un travail de DEA d'une étudiante malgache «Acerca de la metáfora en las locuciones verbales malgaches y sus traducciones en francés y en español», Tahirisoa Rakotonanahary. 2001. Université de Alicante.

		crêpe
Manao vanja atifi-takatra	Tirer sa poudre aux ombrettes. (ombreta)	Tirer sa poudre aux moineaux

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CORPAS PASTOR, G. (1998). *Manual de fraseología española*. Madrid, Éd. Gredos.
- DANLOS, L. (éd.) (1988). *Les expressions figées, Langages*, 90.
- GOOSSE, A. (1995). «Locutions régionales de Belgique», *Lexiques-grammaires comparés en français*, *Linguisticae Investigationes Supplementa*, 17, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- GROSS, G. (1996). *Les expressions figées en français. Noms composés et autres locutions*. Paris/Gap, Ophrys.
- GROSS, M. (1982). «Une classification des phrases figées du français», *Revue Québécoise de Linguistique*, 11, 2.
- KLEIN, J-R et B. LAMIROY (1994). «Lexique-grammaire du français de Belgique», *Linguisticae Investigationes*, XVIII: 2.
- KLEIN, J-R et B. LAMIROY (1995). «Les expressions figées du français de Belgique», *Lexiques-grammaires comparés en français*, *Linguisticae Investigationes Supplementa*, 17.
- KUBLER, N. (1995). «Parle voir suisse! Présentation d'expressions figées en suisse», *Lexiques-grammaires comparés et traitement automatique*, Montréal, Presses de l'UQAM.
- LABELLE, J. (1988). «Lexiques-grammaires comparés: formes figées en français du Québec», *Langages*, 90, Paris, Larousse.
- (1999). «Lexiques-grammaires comparés. D'un français à l'autre», *Travaux de Linguistique*, 37 (*Le Lexique-grammaire*).
- LECLERE, C. (1990). «Organisation du Lexique-grammaire des verbes français», *Langue Française*, 87.
- MEJRI SALAH (1997). *Le figement lexical. Descriptions linguistiques et structuration sémantique*. Publication de la faculté des lettres de la Manouba.
- MOGORRÓN HUERTA, P. (2002). «Introducción a la teoría y práctica en la traducción. Ámbito Hispano-francés», in Fernando Navarro (ed.), *Análisis contrastivo: los intensivos en francés y en castellano*, Barcelona, PPU, pp.
- (2002). *La expresividad en las locuciones verbales en francés y en español*. Textos docentes. Publicaciones Universidad de Alicante, 2002.

RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Anejo nº XXIV de Cuadernos de Filología. Universitat de Valencia.

Traducir la concesión Tres tipos de concesión y diferentes recorridos: el conector «aunque»

Fernando Navarro Domínguez
Universidad de Alicante

Introducción

Una aproximación al tema de la concesión supone agrupar los conceptos de construcciones concesivas y adversativas, pues se trata de nociones muy próximas: en ambas construcciones subyace la idea de contraste u oposición entre los dos miembros. Por otra parte, para intentar hacer una caracterización, hay que tener en cuenta tanto los aspectos formales como los contextuales, y, por consiguiente, hay que adoptar una múltiple perspectiva de estudio en el que habrá que combinar el análisis gramatical y los aspectos lógico-semánticos y pragmáticos.

Basándose en el carácter bimembre de la estructura y en la interdependencia semántica que mantienen las estructuras adversativas y concesivas se las ha clasificado como oraciones bipolares o interordinarias y, se afirma que lo característico de una relación concesiva o adversativa no es tanto una estructura sintáctica particular, sino más bien la existencia de una información implícita que contradice el contenido proposicional expresado en cada uno de los miembros de que consta. Por esta razón se suele dar prioridad a los factores de tipo contextual en el estudio de estas construcciones lo cual facilita sentar las bases para una caracterización de las mismas desde una perspectiva pragmática. Este enfoque permite entender la concesividad y la adversividad como dos estrategias complementarias de la comunicación humana que dan lugar a un tipo de acto de habla. Por tanto, si existe alguna diferencia entre las dos construcciones habrá que buscarla en la estrategia diferente que el hablante desea utilizar en su acto comunicativo: o bien se opone a un determinado estado de cosas – estrategia adversativa–, o bien asume aparentemente y se opone a la vez a ese estado de cosas –estrategia concesiva–.

Moeschler & Spengler (1982: 8) opinan que la noción de concesión es difícil de definir debido a la diversidad de formas que se consideran concesivas y a las múltiples aproximaciones teóricas que toman como ejemplos diferentes tipos de enunciados. Para estos autores el análisis sobre la concesión existente hasta la fecha se reduce a tres aproximaciones: el análisis morfosintáctico, el análisis léxico y el análisis enunciativo, cada uno de ellos va precedido del nombre del lingüista que lo ha generado según los autores: Fradin 1977, Berrendonner 1981 y Ducrot 1980. La propuesta de Moeschler y Spengler es la siguiente: la concesión hay que definirla como una relación argumentativa y semántica y, a continuación, debe estudiarse el punto de vista funcional e interaccional que está vinculado a cada tipo de conector concesivo. La muestra de ejemplos que ofrecen los autores se refiere a los conectores: «mais, quand même, pourtant, bien que». Otros estudios sobre la concesión como los de R. Martin (1982), Letoublon (1983), Gettrup & Nolke (1984) y Anscombe (1985) han sido también consultados.

Los trabajos publicados en España recientemente no hacen más que ahondar en la interpretación semántica y argumentativa. Si nos acercamos al estudio de la concesión en la lengua francesa Flor Bando, María Luisa Donaire y Marta Tordesillas han realizado trabajos brillantes. Bango (2000) apunta la controversia existente en la definición del concepto de concesión en el que se mezclan los términos de causa, adversación y oposición y analiza los conectores «quand même/ tout de même» en su funcionamiento discursivo. La autora concluye afirmando que estos conectores se ajustan a la definición de que el fenómeno concesivo supone una estrategia basada en una estructura tópica en la que se orienta una conclusión implícita (q) hacia otra diferente (-q). Donaire (2000) por su parte, analiza los conectores «bien que/ quoique» desde la óptica de la teoría argumentativa de Anscombe y Ducrot. Propone una descripción semántica que explique la intervención de estos conectores dentro de las estrategias argumentativas de carácter concesivo. Otro tanto hace Tordesillas (2000) con el conector «pourtant» al situar su análisis en un triple plano: el enunciativo, el argumentativo y el locutivo. Otros trabajos sobre la concesión de Bango (2002) y de Donaire (2002) son igualmente relevantes para comprender el fenómeno concesivo, Bango retoma la teoría de los prototipos de Anscombe (2001) para analizar algunos conectores concesivos y Donaire realiza un análisis formal y distribucional de los conectores concesivos para proponer una definición semántica del tema. Finalmente, el trabajo de M. Alfaro (1995) sobre el comportamiento concesivo de algunos enunciados en la obra de H. Pourrat (1977-1986) *Le trésor des contes* merece nuestro interés al clasificar los conectores concesivos en las siguientes categorías: oposición total (mais, pourtant) oposición atenuada (mais, mais pourtant), restricción (mais, pourtant) y oposición concesiva (cependant, mais).

Pero la reflexión traductológica no está ausente del debate científico. Siendo éste el tema de nuestra comunicación no podemos silenciar algunos trabajos pioneros que versan sobre la traducción de algunos conectores de carácter concesivo al español. En primer lugar los trabajos de M. Tricás (1987, 1988, 1990, 1994 y 1995). En el primero plantea un cuadro de la concesión inspirado en el esquema de R. Martin (1982) y su

correlato en español siguiendo a Rivarola (1976). En el artículo del 1987 el planteamiento es diferente pues la agrupación de los conectores estudiados y de las traducciones propuestas responden a tres criterios: conectores que unen el enunciado a algo considerado no lingüístico en la situación de enunciación, conectores que enlazan dos enunciados atribuyendo a cada uno de ellos un papel determinado y conectores que enlazan un enunciado con todo el texto precedente. En el trabajo de 1994 se ocupa de los conectores «*au contraire / justement*», el de 1995 se refiere a las posibles traducciones de «*pourtant*» y el de 1990, publicado en la revista *Meta*, trata de la traducción de algunos conectores y otras fórmulas: «*pourtant, quand même, etc.*». Es en este último en el que encontramos algunas propuestas para la traducción de AUNQUE: «*Ne serait-ce que/ N'en déplaie*). Los trabajos de Tricás se inscriben en la perspectiva semántico pragmática «*car c'est la seule perspective qui convient à la traduction*» (1988: 76)

Otros trabajos de carácter traductológico sobre la traducción de conectores son el de J. Vazquez (1995) sobre la traducción de «*pourtant / cependant*» en obras contemporáneas del teatro francés en las que no aparece ninguna ocurrencia con AUNQUE y el de M^a D. Cañada & R. Gauchola (1993) sobre el conector «*quand même*».

Las razones que los investigadores dan sobre el interés del tema pueden ser variadas: de carácter textual: «*Nous avons choisi la concession à cause de la fréquence d'emploi de ces opérations argumentatives et aussi à cause de leur importance dans la cohérence textuelle*» (Tricás, 1990), de carácter didáctico: «*L'idée de réaliser cet exposé nous est venue après avoir constaté un paradoxe assez frappant: l'absence quasi-totale de descriptions... dans les méthode de français langue étrangère... Cela favorise l'emploi erroné de ce terme argumentatif*» (Cañada & Gauchola, 1993).

La concesión según A. M. Morel (1996) y L. Flamenco (1999)

Nuestra comunicación pretende apoyarse en los trabajos publicados en Francia sobre la concesión, en particular en el de A.-M. Morel (1996) porque permite aplicar la taxonomía de los tres tipos de concesión que ella propone a la traducción de textos literarios.

La descripción de la concesión, señala Morel, puede hacerse agrupando los diferentes tipos en tres clases, clases que se corresponden con los tres valores discursivos que asume este tipo de construcciones: concesión lógica, concesión rectificativa y concesión argumentativa.

En la concesión lógica (ejemplo: «*bien qu'il pleuve, il sort*») las dos proposiciones gozan de movilidad, se emplea el subjuntivo obligatoriamente en la proposición iniciada por «*bien que*» y las dos proposiciones constituyen una única enunciación, pero la proposición concesiva se presenta «*ayant fait l'objet d'une assertion préalable par un autre énonciateur, à laquelle l'énonciateur de l'ensemble de la phrase souscrit*».

En la concesión rectificativa (ejemplo: *Vous pouvez tourner sur la petite place là bien que ce soit interdit. Tout le monde le fait*) el orden de la frase obliga a situar la

concesión en segundo lugar, el conector más empleado sería «encore que» aunque «quoique» también es usual, bastante menos usual sería «bien que». En la conversación estándar la mayor parte de las concesivas con subjuntivo que emplean los hablantes son de tipo rectificativo. Morel propone tres tipos de rectificación: rectificación de un término, de toda la aserción y del punto de vista del locutor. La entonación y la puntuación juegan, en este caso, un papel esencial. El modo subjuntivo, de empleo corriente en estos casos, no resulta obligatorio («Je sors, encore qu'il pleut»). En el plano enunciativo los dos enunciados son emitidos por el mismo enunciador pero en dos tonos diferentes y la concesiva, que figura en 2º lugar, es una glosa de la principal.

En la concesión argumentativa (ejemplo: Les lamentations sont de tradition, il est vrai, dans les universités à pareille époque. Mais cette fois la situation paraît plus grave) las propiedades serían las siguientes: un sistema de dos proposiciones coordinadas que responden a un orden fijo; un marcador lexical introduciría la 1ª proposición, mientras que la 2ª sería introducida por una conjunción o adverbio de carácter adversativo; una puntuación específica o una entonación especial caracterizaría aquellos elementos constitutivos de la concesión tema / rema (el contraargumento que va a continuación del rema toma un valor remático fuerte). Finalmente, en cuanto al valor enunciativo, el sistema de la concesión argumentativa cuestiona la opinión de aquel a quién se dirige el discurso, de tal forma que éste asume la validez de la proposición.

En cuanto al conector francés MÊME SI, tan frecuente en los casos de traducción al español por AUNQUE, Morel (pp. 33-38) propone una interpretación discursiva de tres casos diferentes: un «même si» de valor concesivo e hipotético, un «même si» de valor concesivo lógico y un «même si» de valor rectificativo.

Esta propuesta de análisis se complementa con la del español L. Flamenco (1999) cuando propone distinguir entre *concesivas propias* –aquellas construcciones en las que aparece gramaticalizado de un modo estable y convencional el significado concesivo y *concesivas impropias* –aquellas construcciones híbridas concesivo-condicionales y cualquier otra construcción que pueda adquirir contextualmente un valor concesivo. En el caso de las construcciones propias, es decir, aquéllas en las que el significado aparece gramaticalizado de un modo estable y convencional y por tanto no sujetas a factores de tipo contextual sino que van asociadas a ciertas marcas gramaticales tales como conjunciones y locuciones conjuntivas o prepositivas, Flamenco establece la división entre *factuales* y *no factuales*. Ofrece los ejemplos siguientes: «Aunque Pepe estuvo muy enfermo, fue a trabajar» / aunque p, q (concesiva factual) «Aunque ahora estará en su cuarto, no deberíamos molestarle» (concesiva semifactual) y «Aunque de buena gana viviría en París, no se está tan mal aquí en Madrid» (concesiva contrafactual). Al tratarse de un estudio que intenta ver cuándo el traductor español opta por AUNQUE en la traducción de los diferentes nexos concesivos franceses sólo retendremos la caracterización que ofrece Flamenco sobre AUNQUE. Para Flamenco el estudio de las ocurrencias de AUNQUE se sitúa, fundamentalmente, en las concesivas propias

Tomando como punto de partida las propuestas de Morel y de Flamenco vamos a estudiar las respuestas que el traductor da a la concesión en los casos en que ésta

aparece en las novelas de Annie Ernaux (2000) *L'événement*, de Christophe Bataille (1997) *Le maître des heures*. Nos fijaremos en aquellas construcciones en las que el traductor español haya escogido AUNQUE en la traducción. La bibliografía consultada se han limitado a aquellos estudios que de algún modo toman en consideración los enfoques pragmáticos. Según esta orientación uno o ambos miembros de la relación estarán vinculados con una información implícita que modificará el contenido proposicional explícito de los miembros de que consta la construcción concesiva. Por consiguiente nada tiene de extraño que hayamos tomado como punto de partida aquellos trabajos que analizan las construcciones adversativas y las concesivas como un tipo de estrategia discursiva en la que sobresale su carácter argumentativo y refutativo, al mismo tiempo que nos fijaremos en la función de coherencia textual y de construcción del sentido en el texto propuesto.

Algunos trabajos monográficos sobre AUNQUE

El análisis de AUNQUE que ofrece Moya (1996) nos parece interesante pues se ocupa del estudio de un AUNQUE concesivo y un AUNQUE adversativo, tema estudiado por numerosos investigadores. El resumen de las propuestas de otros investigadores que ofrece nos han parecido suficientes. Se refiere a los estudios de Moeschler & Spengler (1983), Rivarola (1980), Lázaro Mora (1982), Rivas (1990) etc. El contexto, elemento clave en la interpretación, es también objeto de estudio en el trabajo de Moya. El autor se apoya en la teoría de la relevancia de Sperber & Wilson (1986) quienes opinan que el contexto que sirve de base para la interpretación de un enunciado no está determinado de antemano, es el destinatario quien lo crea en ese momento. En cambio, para Levinson o Lyons el contexto está formado por el conjunto de supuestos explícitamente expresados en enunciados precedentes. La propuesta sintáctico-pragmática de Moya es la siguiente: hay que reconocer una perspectiva genética (pp. 99-104), una perspectiva interpretativa (pp. 105-118) y unas implicaturas del hablante y del oyente (pp. 118-120) para poder comprender e interpretar la adversatividad y la concesividad en los casos en que aparecen implicados PERO/AUNQUE. Para Molla la oposición PERO/AUNQUE no es neutralizable. La metodología adoptado en el trabajo de estudiar AUNQUE en cuatro instancias: la estrategia sintagmática, la información proposicional, el significado pragmático y la estructura informativa me parece interesante.

Otros trabajos más sucintos ofrecen un análisis de AUNQUE: son los de Fuentes Rodríguez (1998: 48) quien habla de los conectores adversativos y señala que AUNQUE puede asumir una triple función: el papel de subordinante concesivo (ejemplo: aunque prevalece el espíritu solidario de ayudar a los demás, el voluntariado se realiza de una forma cada vez más profesional), de coordinante concesivo (ejemplo: está gordo, aunque hace ejercicio) y de coordinante adversativo (ejemplo: está gordo, aunque no lo aparenta) y el de Chevalier & Molho & Launay (1983) quienes afirman que el AUNQUE concesivo español es el conector que mejor conviene a la traducción de MÊME SI (p. 8).

Análisis del corpus:

A) Annie Ernaux (2000) *L'événement*. Paris: Gallimard. *El acontecimiento*. Barcelona: Tusquets. Traducción de Mercedes y Berta Corral.

A1. Je me savais dans une période à risques, selon le calendrier Ogino de contrôle des naissances, **mais** je ne croyais pas que «ça puisse prendre» à l'intérieur de mon ventre (21).

Aunque sabía por el calendario Ogino que me encontraba en un periodo de riesgo, no creía que «aquello pudiera llegar a arraigar» en el interior de mi vientre (19).

A2. Nous étions quittés incertains sur la suite de notre relation et j'éprouvais de la satisfaction à troubler son insouciance, **même si** je n'avais aucune illusion sur le profond soulagement que lui causerait ma décision d'avorter (23).

Nos habíamos separado sin saber si continuaríamos o no nuestra relación y sentía una gran satisfacción ante la idea de turbar su despreocupación, **aunque** no me hacía ninguna ilusión sobre el profundo alivio que le produciría mi decisión de abortar (21).

A3. Il était la première personne à qui je parlais de ma situation. **Même s'**il n'avait pour le moment aucune solution à m'offrir, sa curiosité était une protection (32).

Era la primera persona a la que le hablaba de mi situación. **Aunque** por el momento no tuviera ninguna solución que ofrecirme, su curiosidad fue para mí como una protección (33).

A4. **Si** beaucoup de romans évoquaient un avortement, ils ne fournissaient pas de détails sur la façon dont cela s'était exactement passé (37).

Aunque había muchas novelas en las que aparecían mujeres que abortaban, en ellas no se daba ningún detalle sobre la manera en que lo hacían (38).

A5. Nous avons été unies par une déréliction **simplement** décalée dans le temps (39).

Habíamos estado unidas por el mismo desamparo, **aunque** desfasado en el tiempo (41)

A6. Ils n'osaient pas dire la vérité, qu'ils n'allaient pas risquer de tout perdre pour les beaux yeux d'une demoiselle assez stupide pour se faire mettre en cloque. **À moins qu'**ils n'aient sincèrement préféré mourir plutôt que d'enfreindre une loi qui laissait mourir des femmes (42)

No se atrevían a decir la verdad: que no iban a arriesgarse a perderlo todo por la cara bonita de una señorita lo bastante estúpida como para haberse dejado preñar. **Aunque** quizás hubiera algunos que sinceramente prefirieran morir antes que transgredir una ley que dejaba morir a las mujeres (43).

A7. Mais tous devaient penser que, **même si** on les empêchait d'avorter, elles trouveraient bien un moyen (42).

Pero todos debían de pensar que, **aunque** se nos impidiera abortar, encontraríamos al final una forma de hacerlo (43).

A8. Le caractère artificiel des dissertations et autres travaux universitaires ne m'échappait pas **mais** je tirais une certaine fierté de m'y montrer habile et il me semblait que c'était le prix à payer pour «être dans les livres», comme disaient mes parents, et leur consacrer mon avenir. (45).

Y, **aunque** me daba cuenta de la artificialidad de las disertaciones y de otros trabajos universitarios, me sentía en cierto modo orgullosa de mi habilidad a la hora de hacerlos y

me parecía que era el precio que tenía que pagar para llegar a «pertener al mundo de los libros», como decían mis padres, y consagrarles mi porvenir (47).

A9. **Même si** j'ai dû pressentir tout cela, je n'avais pas la force de rompre, d'ajouter à la recherche désespérée d'un moyen d'avorter le vide d'une séparation. (p. 59).

Pero, **aunque** seguramente presentía todo aquello, no tenía fuerzas suficientes para romper, para añadir a la búsqueda desesperada de una forma de abortar el vacío de una separación (60)

A10. Ils voulaient plaisanter, danser, voir *Les tontons flingueurs*. Ma seule véritable occupation pendant le trimestre avait été de chercher un moyen d'avorter. Je m'efforçais d'atteindre leur registre de bonne humeur généralisée, je ne crois pas y être parvenue (66).

Querían bromear, bailar, ver *Los pistoleros*. Sin embargo, mi única ocupación durante el trimestre había sido buscar una forma de abortar, y, **aunque** trataba de estar a tono con el buen humor general, no lo conseguía (68).

B) Christophe Bataille (1997) *Le maître des heures*. Paris: Grasset. *El maestro relojero*. Barcelona: Tusquets. Traducción De Javier Albiñana.

B1. **Bien qu'**il ne fit aucun commentaire, le Grand parut satisfait (55).

Aunque no hizo el menor comentario el Grande pareció satisfecho (62).

B2. Il chercha a se renseigner. **Bien qu'**Arturo lui eût été recommandé par un de ses cousins, il ne savait rien de lui (73)

Intentó informarse. **Aunque** Arturo había entrado a su servicio por recomendación de un primo suyo, no sabía nada de él (83).

B3. **Si** la vie du royaume, donc, lui offrait des surprises, et la vie de Gonzagues, Arturo ignorait les plaisirs de l'imagination (114).

Así pues, **aunque** la vida del reino le deparaba sorpresas, al igual que la vida de Gonzagues, Arturo ignoraba los placeres de la imaginación ((124).

B4. L'océan était agité, **bien qu'**il n'y eût aucun vent (117)

El océano estaba movido, **aunque** no soplaban viento alguno (126)

B5. Mieux que le mouvement de la nature, les serres disaient l'avancée des saisons. Rien n'y changeait, **pourtant** (123).

Aunque nada cambiaba en ellos, los invernaderos anunciaban el avance de las estaciones mejor que el movimiento de la naturaleza (132).

Comentario de los resultados

Las quince ocurrencias de AUNQUE en las traducciones españolas de dos novelas francesas actuales (novelas) responden a la traducción de las siguientes unidades lingüísticas:

Même si.....	4	Bien que.....	3
Mais.....	2	Si.....	2
Simplement.....	1	À moins que.....	1

Pourtant.....1 Ausencia de conector.....1

Si el examen lo hiciéramos a la inversa, comparando las traducciones de textos literarios (novelas) españolas al francés podríamos obtener porcentajes análogos. En el estudio de Heitz (1999) sobre la traducción al francés de AUNQUE en la novela de Antonio Muñoz Molina (1998) *Plenilunio*, la autora destaca la presencia de 156 ocurrencias en el texto español. El comportamiento traductológico de Philippe Bataillon ha sido el siguiente: ha traducido 76 casos por MÊME SI, 25 por BIEN QUE, 23 por MAIS y 17 por POURTANT. El resto de los ejemplos son menos relevantes pues el número de casos se reduce a dos (caso de «encore que», «ne sarait-ce que») o de uno (caso de «même sans», «quand même»).

La pregunta que cabe formular, por lo expuesto hasta ahora, es la siguiente: ¿conviene limitarse al estudio del esquema argumentativo A, même si B (A, aunque B), même si B, A (aunque B, A); A, bien que B (A, aunque B) etc., o convendría ahondar en la dirección propuesta por Morel y sobre todo Moya y Flamenco, en los trabajos antes mencionados, del estudio contextual de corpus amplios que permitan valorar tanto el uso social de estos conectores como los diferentes comportamientos de un traductor literario?

Conclusión

Nuestro artículo ha pretendido esbozar, en un primer momento, una aproximación al tema de la concesión en francés y en español ofreciendo al lector algunas propuestas recientes. En segundo lugar, ha tratado de estudiar y ponderar los trabajos específicos relacionados con el conector AUNQUE, así como con su traducción, en su vertiente semántico- pragmática, ofreciendo datos de dos novelas francesas y de una española de los años 1997, 1998 y 2000. Y, en tercer lugar, ha tratado de mostrar la complejidad de la traducción de los conectores –un mismo conector puede valer para traducir otros muchos– así como la insuficiencia de los medios actuales, en cuanto a la concesión se refiere, para dar respuesta a las incógnitas que plantean estos casos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFARO, M. (1995). «Las dinámicas concesivas: un ejemplo de interconexión entre lengua oral y lengua escrita», in Lafarga, F.& Ribas, A. & Tricás, M. (eds.): *La traducción. Metodología, Historia, Literatura. Ámbito hispanofrancés*, Barcelona, PPU, pp. 373-378.
- ANSCOMBRE, J. CL. (1985). «Grammaire traditionnelle et grammaire argumentative de la concession», *Revue Internationale de Philosophie. Langage, argumentation et pédagogie*, pp. 333-349.

- BANGO, F. (2000). «Historias concesivas: quand même, tout de même», in Casal Silva, M^a Luz *et al.* (eds.): *La lingüística en España camino del siglo XXI*, Madrid, Arrecife, pp. 107-118.
- (2002). «Dinámicas concesivas y conectores», in Figuerola, M^a Carme *et al.* (eds.): *La lingüística francesa en el nuevo milenio*, Lleida, Universitat & Edit. Milenio, pp. 71-81.
- CAÑADA, M.D. & GAUCHOLA, R. (1993). «Analyse pragmatique-argumentative du connecteur “quand même”: propositions pédagogiques», in Gauchola, R. & Mestreit, Cl. & Tost, M. (eds.): *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte unique*, Barcelona, Universitat Autònoma, pp. 194- 202.
- CHEVALIER, J. CL. MOLHO, M. LAUNAY, M. (1983). «De la concession en espagnol (le signifiant AUN / AUNQUE)», *Revue l'Information grammaticale*, 18, pp. 3-8.
- DONAIRE, M^a. L. (2000). «Historias concesivas *que* en la argumentación concesiva (*bien que, quoique*)», in Casal Silva, M^a Luz *et al.* (eds.): *La lingüística en España camino del siglo XXI*, Madrid, Arrecife, pp.399-412.
- (2002). «Estrategias concesivas y estructuras modales», in Figuerola, M^a Carme *et al.* (eds.): *La lingüística francesa en el nuevo milenio*, Lleida, Universitat & Edit. Milenio, pp. 203-215.
- FLAMENCO, L. (1999). «Las construcciones concesivas y adversativas», in Bosque, I. & Delmonte, V. (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, vol. 3, pp. 3805- 3878.
- FUENTES, C. (1998). *Las construcciones adversativas*, Madrid, Arco/ Libros.
- GETTRUP, H. & HOLKE, H. (1984). «Stratégies concessives: une étude de six adverbes français», *Revue Romane*, 19, 1, pp. 3-47.
- HEITZ, N. (1999). *El valor de «aunque» y su traducción al francés*. Mémoire de maîtrise d'espagnol de l'université de Rennes 2 (inédita).
- LETOUBLON, F (1983). «*Pourtant, cependant, quoique, bien que*: dérivation des expressions de l'opposition et de la concession». *Cahiers de Linguistique Française*, 5, pp. 85-110.
- MARTIN, R. (1982). «Relation concessive et univers de croyance», *Modèles Linguistiques*, 4, pp. 27-39.
- MOESCHLER, J. & SPENGLER, N. (1981). «*Quand même*: de la concession à la réfutation», *Cahiers de Linguistique Française*, 2, pp. 93-112.
- (1982). «La concession ou la réfutation interdite: approches argumentative et conversationnelle», *Cahiers de Linguistique Française*, 4, pp. 7-36.
- MOREL, A. M. (1996). *La concession en français*, Paris, Ophrys.
- MOYA, J. A. (1996) *Los mecanismos de la interordinación. A propósito de pero y aunque*, Granada, Universidad.
- LÓPEZ, A.. (1994). «Las expresiones concesivas», in Angel López Garcia. *Gramática del español. La oración compuesta*, Madrid, Arco/ Libros, pp. 165-204.
- TORDESILLAS, M. (2000). «Histoires concessives. Du sens des formes à la forme des sens: le cas de *pourtant*». Casal Silva, M^a Luz *et al.* (eds.), *La lingüística en España camino del siglo XXI*, Madrid, Arrecife, pp.1047- 1062.

- TRICÁS, M. (1987). «La traducción de los conectores del discurso (con referencia a la traducción del francés al castellano)», *Parallèles*, 8, pp. 27-35.
- (1988). «Argumentation concessive française et sa traduction en espagnol», in G. Maurand (ed.), *Nouvelles recherches en Grammaire. Colloques d'Albi*. Toulouse-le-Mirail, Université, pp. 75-98.
 - (1990). «L'argumentation concessive française et espagnole: le transfert en espagnol de quelques connecteurs (*pourtant, quand même, même si, or...*) et d'autres formules concessives», *Meta* XXXV, 3, pp.529-537.
 - (1994). «Coincidencia y oposición: la traducción de los conectores franceses (*au contraire y justement*)», in M. Raders & R. Martin-Gaitero (Eds), *IV Encuentros complutenses en torno a la traducción*, Madrid, Universidad Complutense, pp. 243-252.
 - (1995) «Algunos usos del conector “pourtant” en el francés actual», in Lafarga, F.& Ribas, A. & Tricás, M. (eds.), *La traducción. Metodología, Historia, Literatura. Ámbito hispanofrancés*, Barcelona, PPU, pp.364-372.
- VÁZQUEZ, J. F. (1995) «Las traducciones de los conectores “pourtant/ cependant” en el teatro contemporáneo», in Lafarga, F.& Ribas, A. & Tricás, M. (eds.), *La traducción. Metodología, Historia, Lteratura. Ámbito hispanofrancés*, Barcelona, PPU, pp.379-387.

LA CASTRATION LINGUISTIQUE DANS LA TRADUCTION: LE (DÉ)VOILEMENT DE LA LETTRE DANS L'ÉCRITURE D'HELENE CIXOUS

Maribel Peñalver Vicea
Universidad de Alicante

Dès que l'on s'écarte des textes techniques, la traduction est une aventure pleine de risques. Le traducteur de textes littéraires en fait quotidiennement l'expérience puisqu'il produit non seulement un texte nouveau dans une culture différente mais fait oeuvre encore de création en tentant de conférer au texte de la langue cible une poéticité semblable à celle du texte-source. Traduire ce type d'écriture présente ainsi une spécificité qui conditionne la forme définitive du texte produit. En nous appuyant sur la traduction d'un texte d'Hélène Cixous –«La piel de más» paru dans la revue *Lectora*– nous montrerons comment la traduction «travaille» certains procédés discursifs tels que les néologismes, les mots-valises, les jeux de mots etc., qui concourent spécifiquement à la poéticité du texte origine. Nous verrons comment cet auteur qui s'adonne à tous les genres, cet auteur qui déstabilise et déconstruit l'écriture normative au moyen d'une écriture amphibologique et toujours ouverte à de multiples lectures, comment cet auteur «inrangeable» nous ouvre un champ d'observation unique pour l'analyse de la traduction littéraire.

Nous commencerons par justifier le titre de notre communication: *La castration linguistique dans la traduction: le (dé)voilement de la lettre dans l'écriture d'Hélène Cixous. Castration linguistique* car «a medida que nos sumergimos en la lengua extranjera, renovamos nuestro sentimiento de amor-odio hacia la lengua madre, resintiéndonos porque no nos proporciona todas las palabras que necesitamos. Nos sentimos castrados lingüísticamente¹» (C. A. Vidal Claramonte, 1995: 96). C'est ainsi qu'un sentiment de non-conformisme s'accroît chez le traducteur qui est conscient de la

¹«Au fur et à mesure que nous plongeons dans la langue étrangère, nous renouvelons un sentiment d'amour-haine pour la langue mère tout en nous ressentant parce que celle-ci ne nous fournit pas tous les mots dont nous avons besoin. Nous nous sentons castrés linguistiquement». C'est nous qui traduisons.

«déperdition» (S. Mejri, 2000: 416) incontournable dans le texte de la langue d'arrivée. Ce texte traduit devient donc castré linguistiquement par rapport au texte d'origine parce que, quoiqu'il s'agisse des langues romanes, l'absence d'équivalences² linguistiques et sémantiques est souvent la règle. Dans ce sens, Salah Mejri qui préfère parler de «réécriture» et non de traduction, affirme: «plus on est fidèle au texte d'origine, c'est-à-dire moins la traduction de la poéticité est réussie, moins la part de la réécriture est importante» (*ibid.*). L'infidélité, qui est un caractère presque inhérent à toute traduction, s'affaiblit de temps à autre lorsqu'on travaille, par exemple, des textes qui appartiennent à la même famille de langues, tel qu'il arrive avec le texte que nous présentons ici. Il s'agit donc d'un texte source (français) dont la langue d'arrivée est l'espagnol. La même langue mère facilite la tâche traductrice de certains procédés discursifs employés dans la langue source. Malgré cela, il y a toujours un degré d'intraductibilité et «les seules possibilités qui s'offrent au traducteur se réduisent soit à la stricte information soit à une imitation du jeu dans la langue d'arrivée sans qu'il y ait la moindre garantie de réussite dans la transposition» (S. Mejri: 413).

Lorsque nous parlons de (*dé*)voilement de la lettre dans l'écriture d'H. Cixous, nous voulons dire que la traduction permet de dévoiler –et voiler– certains sens cachés³ dans la langue source. C'est grâce à elle que l'instabilité du signe linguistique est manifeste. Contraint par la déperdition dont nous avons parlé auparavant, le traducteur se voit souvent dans l'obligation d'expliquer sa traduction tout en rendant compte des jeux de signifiants, des doubles sens...etc., dans le texte source. La traduction met en relief les procédés rhétorico-discursifs dans les textes littéraires et ouvre un champ d'observation insolite pour leur étude. Pour le vérifier il suffit de comparer la traduction en espagnol de «La peau en plus» («La piel de más») où, quoiqu'il s'agisse des langues romanes, le passage d'une langue à l'autre est tantôt possible tantôt impossible.

1. Jeux de mots

Si l'écriture d'H. Cixous est complexe et exigeante, la traduction de ses textes représente un défi pour le traducteur parce qu'ils sont l'occasion d'interprétations toujours différentes. Cet avis est partagé par Deborah Jenson quand elle affirme que:

Translating the resonant poetics of Hélène Cixous's work into anything but her particular language –which is not French, not German, but poetry– is a difficult (Promethan?) task in which the reader must participate for full effect. The

²Pour le concept d'équivalence, cf E. Nida (1977, 1991).

³Il suffit de l'expliquer par un exemple tiré de ma propre expérience: lorsque nous avons traduit ce titre «La piel de más», nous devons aussi traduire le titre de l'ouvrage où «La piel de más» est inclu: *Portrait de Jacques Derrida en Jeune Saint Juif*. Puisque cet auteur déconstruit l'écriture normative, par le biais d'une langue polysémique et surtout intertextuelle, nous avons lu ce titre attentivement- *verbum pro verbo* ainsi qu'en faisant aussi très attention à sa lecture orale, à sa phonétique- en essayant de trouver tous les signifiants voilés. Nous nous sommes rendu compte qu'il cachait un sens que nous n'avons trouvé qu'en le traduisant: le mot *singe* qu'on le découvre à l'oral en lisant plusieurs fois les mots *Saint Juif*. La liaison entre le mot Saint [s%] et la première consonne du mot *Juif* dévoile ce terme qui est voilé à l'écrit. Après avoir lu le livre, nous avons pu constater qu'H. Cixous met en relief, à travers ce mot, l'importance du *singe* chez Kafka.

gathering connotative force of Cixou's word-play resists any word-for-word equivalence (1991: 194-195).

Les exemples qui suivent montrent notre choix, choix qui peut être toujours différent selon le traducteur:

(1) Toute sa vie il se sera débattu contre le voile dans une contredanse du voile, rêvant qu'il arrive une levée du voile qui pour n'être plus *dé-re-voilement* devrait, pourrait, venir de l'autre [...] (p. 104).

Dans le cas du terme *dé-re-voilement* dont l'écrivain se sert pour faire un jeu de mots, nous avons trouvé un équivalent en espagnol qui n'est pas formé des mêmes éléments que celui de la langue d'origine. En français, *voilement* vient du verbe *voiler* («garnir de voile» (*Petit Robert. s.v.*) et a comme synonyme *voile* («pièce de linge ou d'étoffe, qui sert à couvrir ou à protéger» (*Ibid.*) et *voilage* («garniture d'étoffe transparente». (*Ibid.*). Selon nous, l'écrivain a voulu également employer, de manière implicite, un verbe polysémique, le verbe *voiler* au sens de *masquer, dissimuler*, à la manière d'une action voilée par la présence de l'*autre, l'Autre*. En espagnol, nous devons trouver un vocable qui rassemble toutes ces acceptions. Le dictionnaire bilingue (*Grand Larousse, s.v.*) donne comme traduction de *voilement* et de *voilage*: *alabeo* et *adorno, cortinaje, visillos*, respectivement, traductions que nous ne trouvons pas les plus appropriées. Puisqu'en espagnol *velamiento* (qui aurait été le substantif équivalent) n'existe pas, nous avons préféré substantiver un infinitif qui contienne la même racine que *voiler*: *velar* et de là, *des-re-velar*:

Toda su vida se habrá debatido contra el velo, en una contradanza del velo, soñando con que se produzca un alzamiento del velo que para no ser *des-re-velar* debería, podría, venir del otro [...] (p. 211).

Il y a dans cette traduction une castration linguistique puisqu'on ne peut traduire cette forme ni par un substantif ni par un vocable ayant le même contenu sémantique. La déperdition est évidente car le verbe *velar* inclut l'acception de *garnir d'une étoffe, d'un voile*, par conséquent *dissimuler, masquer* mais non le mot *velo*.

(2) Mon frère et moi chantant à Chanouka *ma au sau ne chou* en éclatant de rire et *mêlant le chou et la groseille au cantique hermétique* (p. 107).

En ce qui concerne l'expression employée ci-dessus par H. Cixous, on peut remarquer une déperdition en espagnol dans la mesure où notre traduction ne transmet pas toutes les nuances de la séquence française. À notre avis, *mêler le chou et la groseille* pourrait être employé en tant qu'expression équivalente à *prendre des vessies pour des lanternes* ou plutôt «mêler des choses disparates». Nous aurions pu choisir l'expression espagnole *mezclar la velocidad con el tocino*, mais celle-ci n'est pas la traduction correspondante à l'expression choisie par l'écrivain. Quoique *mêler le riz et le chant* est déjà une liaison disparate, nous avons préféré l'expression ci-dessous:

Mi hermano y yo cantando en Januká *ma roz su ye chué ti* desternillándonos de risa y *mezclando el arroz con el cántico hermético*.

Dans l'exemple qui suit, le jeu de mots ne peut pas se faire en espagnol, le verbe *nacer* y *ser* n'ayant pas une partie homophone comme il arrive en français avec (*n*)*âtre* et (*n*)*être*. Pour éviter la déperdition, notre choix a été celui de la double traduction: *ser + no ser + nacer*.

(3) On ne peut la raconter qu'en français, par le français en passant le français. De même qu'il passe la langue française, de même son être juif *son n'être juif son naître juif* passe (*être n'être*) judéité judaïsme judaïcité [...] (p. 105).

Sólo se puede contarse en francés, a través del francés pasando por el francés. Igual como pasa por la lengua francesa, su ser judío su no ser judío *su nacer judío* pasa (*ser no ser nacer*) judeidad judaismo judaicidad [...] (p. 212).

Dans (4) et (5), nous avons voulu mettre en relief la polysémie du mot *tour* (et *tourner*) employé par H. Cixous pour montrer non seulement les jeux que J. Derrida fait avec les mots et les détournements qu'il réalise constamment dans la langue française pour la déconstruire, mais aussi les tours *en spirale* inhérents au signe linguistique dont ils (J. Derrida et H. Cixous) se servent⁴. Nous avons choisi le terme *malabarismos* qui inclurait, à notre avis, les acceptions de *vueltas*, *paseos*, *jugadas*, *circunferencias*, au sens propre et figuré.

Dans (5), nous pensons que l'auteur réfère aussi bien au titre de J. Derrida, *Tourner les mots*, qu'à l'expression *tourner autour du pot*, en la détournant par *tourner autour des mots*.

(4) De même qu'il passe la langue française, de même son être juif *son n'être juif son naître juif* passe (*être n'être*) judéité judaïsme judaïcité judétique tout ce qui viendra encore avec *j*, *u*, et *d*, car s'il est juif en tant que marrane au moins c'est en passant, entre la langue française, *entre les tours* du français en tant que passant (p. 105).

Sólo se puede contarse en francés, a través del francés pasando por el francés. Igual como pasa por la lengua francesa, su ser judío su no ser judío su nacer judío pasa (*ser no ser nacer*) judeidad judaismo judaicidad judético todo lo que aparezca con *j*, *u*, y *d*, pues si *él* es judío en tanto que marrano, al menos es *pasando*, entre la lengua francesa, *entre los malabarismos* del francés como pasante (p. 212).

(5) C'est le divorce –le mot lui vient dans son *Tourner autour des mots*– qu'il prononce d'avec lui-même (p. 111).

Es este divorcio –la palabra le viene en *Rodar alrededor de las palabras*– que declara consigo mismo (p. 216).

2. Jeux phonétiques

2.1. Effet de paronymie

Une des particularités saillantes dans l'écriture d'H. Cixous est l'ambiguïté qu'elle réalise magistralement non seulement au niveau morphosyntaxique mais au niveau phonétique. Homophonie, paronymie, jeux de lettres apportent à sa langue une poéticité inouïe. Mais ces jeux phonétiques ne sont pas dépourvus d'une intention, d'une

⁴La linéarité du signe linguistique est ici renversé avec toutes ses conséquences. Il faut donc comprendre cette idée dans la lignée de J. Kristeva lorsqu'elle parle de *réseau paragrammatique* du signe linguistique.

manipulation intentionnelle et proposent un discours contenant différentes lectures. Selon Betsy Wing: «[...] Cixou's texts are not at all 'automatic writing'; they consciously pose questions and give answers. The freedoms they offer a reader or a translator result from the demands they make» (1986:VI).

Dans le premier exemple qui concerne les jeux phonétiques, la poéticité du texte source est conservé dans le texte d'arrivée car la langue espagnole a, dans ce cas, les mêmes équivalents linguistiques et sémantiques. La paronymie est donc réussie en espagnol comme on peut voir ci-dessous:

(1) À la place de la peau volée, l'autre, la peau cachée, et ne venant pas de n'importe quel animal mais du mouton de la brebis ou du bélier (*Voiles*, p. 67) la peau *commémorante*, *commémourante*⁵ peau de brebis qui fut vivante et mourut pour le tallith [...] ⁶. En lugar de la piel robada, la otra, la piel escondida, y que no viene de cualquier animal sino del cordero, de la oveja o del carnero (*Voiles*, p. 67) la piel *conmemorando*, *conmemuriendo*, piel de oveja que estuvo viva y murió por el taled [...] (p. 211).

2.2. Effet d'homophonie par liaison

De manière singulière, l'écrivain produit une homophonie par liaison en se servant du métalangage: elle réfère au mot dont elle parle dans son propre discours comme si elle devait expliquer la formation de cette homophonie. Homophonie explicative qui produit une métaphore phonétique:

(1) Par le tallith et par la langue il introduit avec délicatesse le thème de la liaison. Il a une liaison avec le tallith qui *est unique*. *Tunique* par liaison, son unique liaison sans doute [...] (p. 103).

Tunique est le produit de la liaison entre la consonne finale du verbe être [T] et la première voyelle du mot qui suit [Y]. En espagnol, la perte est bien remarquable:

Por el taled y por la lengua introduce sutilmente el tema de la unión. Su unión con el taled *es única*. *Túnica por unión*, su única unión, sin duda [...] (p. 211).

2.3. Jeux phonétiques entre les mots

Les jeux phonétiques sont faits dans ces exemples entre les mots *kascher* et *cacheurs* dans (1) et entre *crois* et *croix* dans (2). L'homophonie de *croix* (*cruz*) et *crois* (*creo*) n'a pas pu être maintenue en espagnol. Pourtant, pour essayer de conserver le son guttural sourd [K], nous avons choisi *okultadores* au lieu de *ocultadores*:

(1) *Pas kascher: cacheurs*. Jongleurs de langues, avaleurs de cendres de mots. Feu l'hébreu (p. 107).

No kosher: okultadores. Malabaristas de lenguas, tragadores de cenizas de palabras. Difunto el hebreo (p. 214).

⁵Dorénavant, nous mettons en italiques les termes ou séquences auxquels nous référons.

⁶Cixous, H., «La peau en plus», *Portrait de Jacques Derrida en Jeune Saint Juif*, Galilée, 2001, p. 103. Désormais, nous indiquerons les pages du texte original à la fin de la citation.

(2) [...] le diviseur philosophique, celui qui sait que l'on ne peut pas dire *je crois* sans douter, sans croire sur *je sur crois* sur *doute* (p. 113).

[...] el divisor filosófico, el que sabe que no se puede decir *yo creo* sin dudar, sin cruz sobre *yo sobre creo*, sobre *duda* (p. 217).

3. Néologismes

Selon le *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, la néologie «désigne le processus continu de formation des nouvelles unités lexicales (mots ou combinaisons) d'une langue» (2002: 400). L'emploi de néologismes, qui est récurrent dans l'écriture d'H. Cixous, devient une arme pour rompre les normes de l'écriture traditionnelle. Ce mécanisme qui est «lié à la nécessité de dénommer [...] les nouvelles réalités» (*Ibid.*), lui permet de transmettre sa pensée et sa manière d'entamer les différents sujets politico-culturels qu'elle veut mettre en relief. Dans ce sens, Lynn K. Penrod affirme que «Translation of Cixous, then, is not only the linguistic act but also the cross-cultural movement of a philosophical inquiry which is not necessarily readily at hand for the Anglo-American audience» (1999: 51).

C'est surtout au moyen de néologismes formels qu'elle transgresse cette écriture normative.

3.1. Néologismes formels

3.1.1. Mots-valises

Un des phénomènes discursifs les plus récurrents et originaux dans l'écriture d'H. Cixous est le mot-valise qui, selon P. Guiraud, «est la traduction de l'anglais *portmanteau word* proposé par Lerris Carroll, dans *Alice au pays des Merveilles*» (1979:66). Le mot-valise consiste en l'imbrication de deux éléments pour en produire un différent tant au niveau sémantique qu'au niveau morphologique. Mais la réussite de ses néologismes résulte non de la combinaison des termes mais du vocable obtenu au moyen de ce télescopage qui relève des domaines très différents. De manière à la fois volontaire et involontaire, elle choisit minutieusement ses lettres, ses signifiants..., dans le but de transmettre son message.

Dans (1), nous avons trouvé un mot-valise en espagnol qui suit le même mécanisme de formation que la langue source. *Homotextualidad* est fabriqué à partir de l'imbrication de *homosexualidad* (*homosexualité*) et *textualidad* (*textualité*).

(1) À l'école il aime quand il a Français. Alors explication, dispute, querelle, étreinte, figures de son *homotextualité* impossible (p. 105).

En la escuela, le gusta cuando tiene francés. Entonces explicación, disputa, querella, abrazo, figuras de su *homotextualidad* imposible (p. 213).

Les exemples (2) et (3) montrent la traductibilité de la langue poétique. Aussi bien l'exemple (2) que (3) a des équivalents contenant les mêmes procédés de formation: *circomunión* formé de *circuncisión* (*circoncision*) et de *comunión* (*communion*). *Tormentosueños* (*tourmentsonges*) fabriqué de même à partir de *tormento* et de *sueños*.

(2) Comment sortir indemne d'une scène où je fais ma 'communion' au lieu de ma Bar Mitzwa, quelle *cirquommunion!* «C'est ma fête» se dit-il en français, la fête qu'on lui fait, encores une ciconcision (p. 107).

Cómo salir indemne de una escena donde hago mi 'comunió'n' en vez de mi Bar Mitsvá, ¡qué *circomunió'n!* «Es mi fiesta», se dice él en francés, la fieta que le hacen, de nuevo una circuncisión (p. 214).

(3) [...] de ces complots contre l'âme, attentats, persécutions entre langues, tout de la guerre sous la surface des guerres en Algérie, notre lot continuel, histoire en *tourmentsonges* [...] (p. 107).

[...] de esos complots contra el alma, atentados, persecuciones entre lenguas, todo sobre la guerra bajo la superficie de las guerras en Argelia, nuestro destino continuo, historia rica en *tormentosueños* [...] (p. 214).

3.1.2. Néologismes par naturalisation

La création de néologismes est souvent le produit de la naturalisation de mots étrangers tel que les mots *Shema* ou *Bar Mitzwa*. Ces deux termes ont été naturalisés au moyen des verbes *shemier* et *barmitzwer*. Nous avons suivi en espagnol le même procédé de formation: *shemá* et *barmitzvar*. Selon nous, *shemier* qui imbriquerait le terme *Shema* et *chier* a été traduit par un équivalent qui aurait la même connotation des deux mots français: *me lo paso por el shemá*.

(3) Tu connais le Shema? dit le rabbin. Le Shema pensais-je, ça me faisait tellement *shemier!* dit mon frère" (P. 106).

¿Conoces el Shemá? dijo el rabino. Me lo paso por el shemá, dice mi hermano (p. 213).

(4) Ça commence par Schi dit le frère. Bon dit le rabbin. Qui dira les circoncessions des rabbins de la rue d'Isly ou de la Lyre? L'important c'est de *barmitzwer* le garçon les yeux fermés (p. 107).

Empieza por Schi, dice el hermano. Bueno dice el rabino. ¿Quién dirá las circoncesiones de los rabinos de la calle de Isly o de la Lyre? Lo importante es *barmitzvar* al muchacho con los ojos cerrados.

3.1.3. Autres néologismes

Dans le premier exemple, la création de l'adjectif *indécidé* a trouvé un équivalent en espagnol formé également de la même racine que la langue source: *indecidido*.

(1) Le voilà juif au toucher, juif à tâtons du tallith, juif au tallith *indécidé*: sans avoir, à la fin de cette bénédiction sans mot, de cette vie si courte mais si longue, avec la tunique qui l'aime [...] (p. 105).

Es judío en el tacto, judío a ciegas del taled, judío de taled *indecidido*: sin saber, al final de esta bendición sin palabras, de esta vida tan corta pero tan larga, con la túnica que lo ama [...] (p. 212).

En guise de conclusion

Nous avons essayé de montrer comment la traduction permet de rendre compte, de manière approfondie, du fonctionnement des jeux discursifs (néologismes, jeux de mots...) employés dans le langage littéraire. La spécificité de ce genre d'écriture exige du traducteur qu'il réfléchisse non seulement à l'impossibilité ou la possibilité de

traduire la poéticité de la langue source mais aussi aux les mécanismes linguistiques tant de la langue d'origine que de la langue d'arrivée. Parmi ces mécanismes, nous avons montré que le processus de formation, qui est tantôt possible tantôt impossible, est conditionné par la structure et les normes de chaque langue. Ainsi, dans notre cas, nous avons pu traduire quelques termes ou quelques séquences en gardant les mêmes équivalences et, dans d'autres situations, l'intraductibilité a montré l'impossibilité et la déperdition dans la traduction, malgré l'appartenance à la même langue mère.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CIXOUS, H. (1991). *Coming to Writing and Other Essays*. Ed. Deborah Jenson with and introductory essay by Susan Rubin Sulieman. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- & CLÉMENT C. (1975). *La Jeune Née*. Paris, Éditions 10 / 18. Translated as *The Newly-Born Woman* (Betsy Wing) Minneapolis, University of Minnesota Press, 1986.
- (1983). *Le Livre de Promethea*. Paris, Gallimard. Translated as *The Book of Promethea* (Betsy Wing). Lincoln, Nebraska, University of Nebraska Press, 1991.
- (2001). «La piel de más», *Lectora*, Barcelona, Centre Dona i Literatura, pp. 211-217. Traduction de Maribel Peñalver Vicea.
- CHUQUET, A. et PAILLARD, M. (1989). *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Paris, Ophrys.
- DERRIDA, J.(1985), «Des tours de Babel», *Différence in Translation*, Joseph Graham (ed.), Ithaca and London, Cornell University Press.
- (1988), «Roundtable on Translation», *The Ear of the Other, Otobiography, Transference, Translation. Texts and Discussions with Jacques Derrida*, Lincoln and London, University of Nebraska Press.
- GUIRAUD, P. (1979). *Les jeux de mots*, Paris, PUF, coll. «Que sais-je?», n° 1956.
- GOOSSE, A. (1975). *La néologie française aujourd'hui. Observations et réflexions*, Paris, Conseil international de la langue française.
- LADMIRAL, J.-R. (1994). *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard.
- MEJRI, S. (2000). «Traduction, poésie, figement et jeux de mots», *Meta*, XLV.
- PENROD, L. K. (1990). «Translation Hélène Cixous: French Feminism(s) and Anglo-American Feminist Theory», *La Revue TTR. Traduction, Mixité, politique*. Vol. VI, n° 2.
- TALAL, A. (1986). «The Concept of Cultural Translation in British Social Anthropology», in Jame Clifford and George E. Marcus (eds.), *Writing Culture. The Poetic and Politics of Ethnography*, Berkeley, University of California Press.
- VIDAL CLARAMONTE, C. A. (1995). *Traducción, manipulación, deconstrucción*. Salamanca. Edición del Colegio de España.

Dictionnaires

LE NOUVEAU PETIT ROBERT (1995), Paris, Dictionnaires Le Robert.

DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE. LEXIS. (1999). Paris. Larousse.

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002), *Dictionnaire de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.

MAZALEYRAT, J. et MOLINIÉ, G. (1989), *Vocabulaire de la Stylistique*, Paris, PUF.

REY, A. et CHANTREAU, S. (1989): *Dictionnaire des expressions et locutions*, Paris, Dictionnaires Le Robert.

LA MODALIDAD EPISTÉMICA EN LOS ENSAYOS SOCIOLÓGICOS

José Pérez Canales
Universitat de València

Resumen

La presente comunicación¹ forma parte de un proyecto de investigación de un estudio contrastivo Fr-Esp de unas partículas de modalidad epistémica. Presentamos aquí una pequeña sección de dicho estudio con un enfoque traductológico: *bien sûr, certainement*. Inicialmente daremos a conocer un panorama de las equivalencias encontradas en el sistema, así como una gradación de las equivalencias en el mismo. Posteriormente, presentaremos los equivalentes discursivos encontrados en el corpus, así como la frecuencia de aparición. Contrastaremos la fuerza de equivalencia que presentan los pares de equivalentes en el sistema, con la frecuencia de aparición de los equivalentes discursivos en nuestro corpus. Analizaremos de forma contrastiva los marcadores de estudio y sus equivalentes en el discurso. Y finalmente obtenidos los resultados señalaremos las preferencias lingüísticas de autores e inclinaciones traductoras.

Cuestiones preliminares

En primer lugar estableceremos unas precisiones terminológicas. Denominaremos *campo* a aquel espacio que abarca a todas las partículas intercomunicadas a partir de una *partícula-motor*. Denominamos *partícula-motor*, aquella a partir de la cual a través de

¹Para agilizar el discurso utilizaremos las siguientes nomenclaturas: T.O para designar el *texto original*; T. M para el *texto de llegada*; mdd para miembro del discurso; T.A para el texto de Touraine; T.B para Bourdieu (1998); T.C para el de Dollfus; T.D para el de Lascoumes; T.E para Bourdieu (1994); T.F para Bourdieu (1997). Para designar las ocurrencias utilizamos la letra correspondiente a los textos seguida de un número.

sus equivalentes crea un campo de interacción entre ellas, tal como veremos en el cuadro 1. Éste nos permitirá ver los equivalentes en los dos sentidos (Fr → Esp y Esp → Fr) Debemos observar dicho cuadro con una perspectiva dinámica, pues a medida que exploramos nuevas partículas puede que se incorporen nuevas equivalencias no indicadas.

Partimos inicialmente de las partículas señaladas con número en la primera columna como se ve más abajo en el cuadro recapitulativo. La segunda columna nos muestra los equivalentes formales en castellano de las partículas de la primera columna señaladas con el número. Estos equivalentes de la segunda columna vienen precedidos del número de la partícula de la primera columna, al cual adjuntamos una letra por cada acepción. En la tercera columna encontramos los equivalentes franceses de las partículas españolas de la segunda columna. Situamos en la parte posterior, el número y letra que tienen las partículas de la segunda columna. En la primera columna junto con las partículas iniciales (que llevan número) situamos algunas partículas francesas (de Fr → Esp) que también tienen como equivalentes formales alguna de los equivalentes de las iniciales (Fr)

Cuadro 1

Fr → Esp	Esp → Fr	
9. <i>Certainement</i> - <i>Certes (Évidemment)</i> (9.b) - <i>De toute évidence</i> (9.b)	9.a <i>Ciertamente</i> 9.b. <i>Sin ninguna duda</i> 9.c. <i>Por supuesto (Bien sûr)</i>	<i>Certes</i> (9.a) <i>Bien sûr</i> (9.c) <i>Évidemment</i> (9.c) <i>Bien entendu</i> (9.c) <i>Naturellement</i> (9.c) <i>Certainement</i> (9.a.c) <i>Sans aucun doute</i> ² (9.b)
14. <i>Bien sûr!</i> - <i>Si fait (sí, desde luego)</i>	14.a <i>¡Claro!</i> 14.b <i>¡Desde luego!</i> 14.c <i>¡Naturalmente!</i>	<i>Bien sûr!</i> (14.a.b.c) <i>Évidemment!</i> (14.a, b) <i>Naturellement!</i> (14.a.b.c) <i>Bien entendu!</i> (14.b)

Dicho cuadro nos permite visualizar una serie de informaciones de forma rápida. Señalaremos equivalencias que denominaremos *fuertes* y otras *no-fuertes*³. Llamaremos *línea de equivalencia fuerte*, a aquella que nos señale unas equivalencias idénticas en los dos sentidos en el diccionario bilingüe, *i.e.* que la equivalencia determinada se encuentre tanto en el diccionario Fr → Esp, como en el diccionario Esp → Fr En caso contrario, en el que sólo se aprecie en uno de los dos, denominaremos a dicha equivalencia como *no-fuerte*.

Distinguiremos dentro de las denominadas *fuertes*: las *principales* de las *secundarias*. Las *principales* serán aquéllas en las que los equivalentes presenten sólo

²Se han considerado equivalentes 'sin ninguna duda' y 'sin duda alguna'.

³Las denominaciones de líneas de equivalencias, así como la clasificación de las mismas, campo y partícula-motor, y finalmente, la gradación de la equivalencia de los pares, son de mi creación.

un equivalente, *i.e* sólo habrá una partícula por cada sistema. Las *secundarias* las identificaremos por oposición a éstas. Debemos tener en cuenta que esta clasificación está estrechamente vinculada al campo. Nuestras partículas están presentes en las siguientes líneas de equivalencia –no todas ellas tienen como partícula-motor alguno de nuestros marcadores⁴:

(1.c) *évidemment; certainement; bien entendu / comme de bien entendu -- por supuesto – évidemment; certainement; bien sûr; bien entendu; naturellement*

(1.d) *évidemment; bien sûr; si fait, certes -- desde luego – évidemment; bien entendu; naturellement; bien sûr*

(1.e) *évidemment; bien sûr – naturalmente – bien sûr (por supuesto)*

(1.f) *évidemment -- como no (certainement) – bien sûr*

(2.b) *de toute évidence; certes (évidemment), certainement – sin duda alguna – sans aucun doute*

(8.a.) *certes -- por cierto -- certes; certainement; assurément; bien sûr*

(8.c.) *certes -- claro es que (Il est certain) -- Ø*

(8.d.) *certes; de toute évidence; certainement; sans aucun doute -- sin duda alguna -- sans aucun doute*

(8.e. *certes; si fait (si desde luego); bien sûr (¡desde luego!); évidemment -- desde luego (évidemment) – évidemment; bien entendu; naturellement; bien sûr*

(9.a.) *certainement – ciertamente -- certes; certainement*

(9.b.) *certainement; certes (évidemment)⁵; de toute évidence; sans aucun doute -- sin ninguna duda -- sans aucun doute⁶*

(9.c.) *certainement; bien entendu / comme de bien entendu; évidemment -- por supuesto (bien sûr) -- certainement; bien sûr; évidemment; bien entendu; naturellement*

(14.a.) *Bien sûr! -- ¡Claro! --- Bien sûr!, Évidemment!*

(14.b) *bien sûr; si fait (sí, desde luego) -- ¡desde luego! -- évidemment, bien entendu, naturellement, bien sûr*

(14.c) *Bien sûr! -- ¡Naturalmente! -- Bien sûr!! (por supuesto), Naturellement!*

Ø -- desde luego -- bien sûr, Évidemment, bien entendu, naturellement.

Desde luego en el diccionario Esp-Fr lo tenemos como conjunción, en el Fr-Esp, como interjección.

(16.2.a) *sans aucun doute; de toute évidence; certes (évidemment; décidément; certainement -- sin duda alguna – sans aucun doute*

(21.b) *décidément; certes (évidemment); sans aucun doute; de toute évidence; certainement; -- sin duda alguna (vraiment) -- sans aucun doute*

(27.a.) *bien entendu / comme de bien entendu; évidemment; certainement -- por supuesto -- évidemment; bien entendu; naturellement; certainement; bien sûr*

⁴Recordamos que el primer marcador que aparece en la línea de equivalencia es la partícula-motor que originó dicha línea. Las líneas no originadas por los marcadores de estudio están presentes debido a que tomamos como referencia, el conjunto de marcadores de modalidad epistémica de nuestro estudio más amplio, al que se hace mención en el resumen.

⁵Tanto para *certes* como para *de toute évidence*, el equivalente era *sin duda alguna*.

⁶Se han considerado equivalentes en la lengua *sin ninguna duda* y *sin duda alguna*.

(27.b) *bien entendu / comme de bien entendu; évidemment; bien sûr; si fait; certes -- desde luego -- évidemment; bien entendu; naturellement; bien sûr*

Una vez clasificadas estas líneas de equivalentes, clasificaremos los *pares de equivalentes* en la lengua. Presentarán una gradación conforme a la interconexión exclusiva o no de las partículas entre los dos sistemas. Pudiendo presentar tres posibles relaciones:

- cuando esa relación sea exclusiva, la marcaremos de un *alto grado* de equivalencia;
- si no presentan exclusividad, pues otras partículas comparten en un sistema o en otro, dicha interconexión, diremos que dicho par tiene un *grado de equivalencia medio*. Estas relaciones las encontraremos exclusivamente en las líneas fuertes secundarias.
- ahora bien, si no presentan exclusividad y, en uno de los diccionarios no estuviera presente una de las partículas del par, entonces diremos que presenta un *grado bajo* dicho par. Éstas se encontrarán en las líneas de equivalencia no-fuerte, pero también en las de equivalencia fuertes secundarias.

Cuadro 2

Grado alto	Grado medio	Grado bajo
	<i>bien sûr!</i> = ¡claro! <i>bien sûr!</i> = ¡naturalmente! <i>bien sûr</i> = naturalmente <i>certainement</i> = por supuesto	<i>bien sûr!</i> = ¡desde luego! <i>bien sûr</i> = por supuesto (Esp→Fr) ⁷ <i>bien sûr</i> = por cierto (Esp→Fr) <i>certainement</i> = por cierto (Esp→Fr) <i>certainement</i> = ciertamente <i>certainement</i> = sin ninguna duda <i>bien sûr</i> = desde luego (Esp → Fr)

Bien sûr

Debemos señalar que dicho marcador⁸ nos señala el argumento fuera de toda duda, marcado con una relación de evidencia. Valor de evidencia, que está presente en los trabajos onomasiológicos de corte lexicográfico como se ve a continuación.

Rey-Debove, J. (1999) presenta como sinónimos el marcador 'évidemment', y los sintagmas 'c'est évident' y 'cela va de soi'. Señala dos valores: el del adverbio de frase en posición inicial y marginal, y el de valor afirmativo como respuesta a una pregunta

⁷Hemos señalado con (Esp→Fr) a aquellas relaciones en las que sólo aparece en ese sentido en el diccionario bilingüe.

⁸Nuestros marcadores se definen como unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional, son pues elementos marginales, y guían de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. Presentan diferentes funciones, en ocasiones la conexión intrafrástica, modificando un miembro en el interior de un enunciado, en otras, la interfrástica y finalmente en otras ocasiones, la transfrástica.

total; pudiéndose presentar en este último de diversas maneras: de forma aislada, como refuerzo del adverbio afirmativo, en posición postrera, y como refuerzo de la completiva que precede.

BIEN SÛR: c'est évident, cela va de soi (→ évidemment). Bien sûr, il est arrivé en retard, bien entendu. «Est- ce que vous venez? –Bien sûr!» BIEN SÛR QUE j'ai raison! Bien sûr que oui. Oui, bien sûr (Rey-Debove, J. 1999: 985).

En Larousse (1989: 929), sin embargo sólo apreciamos el equivalente ya señalado: 'c'est évident'. Larousse (1983: 707) en el ítem lexical *sûr* tenemos: «*Bien sûr!*: ¡Claro!, ¡desde luego!, ¡naturalmente!». Sus tres equivalentes en la lengua se presentan en una modalidad enunciativa exclamativa. Nos señala ese uso en los textos dialógicos. Hecho que es confirmado en nuestro estudio a través de la escasísima aparición (2 ocurrencias) en nuestro corpus.

Desde una óptica gramatical destacamos que Grevisse, M. (1988) lamentablemente ni siquiera hace mención de dicho marcador.

Hemos apreciado que *bien sûr* no ha sido un marcador que haya despertado un gran interés entre los gramáticos y los estudiosos en el campo de la onomasiología, ni de la semasiología. Todos ellos no presentan una entrada directa del mismo, sino a partir de *sûr*, señalándonos de forma indirecta su origen morfológico.

Las líneas de equivalencia⁹ en el sistema (Larousse (1983)) en las que aparece *bien sûr* son: (1.c), (1.d), (1.e), (1.f), (8.a), (8.e), (9.c), (14.a), (14.b), (14.c), (27.a.) y (27.b).

Si bien señalábamos antes las partículas-motores (francesas) como creadoras de los campos, ahora destacaremos las partículas españolas como referencia para señalar las semejanzas entre las líneas de equivalencia. Marcamos como semejantes las líneas, que tiene como partícula de referencia: *por supuesto*: (1.c) = (9.c) = (27.a.); *desde luego*: (1.d) = (27.b); *¡desde luego!*: (14.b); *naturalmente*: (1.e); *¡Naturalmente!*: (14.c); *como no (certinement)*: (1.f); *por cierto*: (8.a); *¡claro!*: (14.a)

La relación con los equivalentes *por cierto*, *como no*, *por supuesto*, y *desde luego* en el sistema, presentan un grado bajo pues *bien sûr* no está presente en el diccionario Fr-Esp. *¡Desde luego!*, sólo en el Fr-Esp.

La relación con los equivalentes *¡claro!*, *¡Naturalmente!*, y *naturalmente* en el sistema presentan un grado medio, pues están presentes en los dos sentidos del diccionario bilingüe, además de compartir dicha relación *bien sûr*, con otras partículas francesas.

⁹Debido a que este artículo intenta enseñar parte de una investigación más amplia que se está llevando a cabo tendremos algunas designaciones o referencias a dicho trabajo: el número que aparece señala la partícula-motor que crea dicha línea. Así pues, *bien sûr* tiene asignado el número «14». El primer marcador que aparecerá en las líneas de equivalencia en el sistema, siempre, corresponderá a dicha partícula-motor.

Para poder confeccionar el cuadro contrastivo (4) entre los equivalentes formales y los equivalentes discursivos, primero presentaremos de forma gráfica en un cuadro (3) las ocurrencias de *bien sur* en los textos de nuestro corpus.

Cuadro 3

<i>Bien sûr</i>	T.A	T.B	T.C	T.D	T.E	T.F	Total
<i>Por supuesto que</i>		1					($\Sigma=1$)
<i>A buen seguro</i>	1						($\Sigma=1$)
	($\Sigma=1$)	($\Sigma=1$)	($\Sigma=0$)	($\Sigma=0$)	($\Sigma=0$)	($\Sigma=0$)	($\Sigma=2$)

Cuadro 4

<i>Bien sûr</i>	Grado alto	Grado medio		Grado bajo			
En el sistema		<i>¡claro!</i>	<i>naturalmente, ¡Naturalmente!</i>	<i>por cierto</i>	<i>desde luego, ¡ desde luego!</i>	<i>como no</i>	<i>por supuesto</i>
En el discurso							1
	Otros equivalentes discursivos, no presentes en el sistema: <i>a buen seguro</i> , ($\Sigma=1$);						

En ambas ocurrencias *bien sûr* se presenta en correlación con *mais*, de manera que el discurso introduce un argumento coorientado, implícito que compartían los interlocutores, que luego será matizado a través de otro argumento antiorientado introducido por el marcador *mais*. Esta estructura también es muy usual encontrarla en miembros del discurso en el que aparece *certes*.

En A.1., el equivalente discursivo *a buen seguro* se asemeja al equivalente en el sistema *desde luego* pues presenta valores de 'evaluación', 'intensificación', 'contraste' y 'presuposición' (Cfr. Fuentes Rodríguez (1993: 127-159). El conjunto de dichos valores diferencian este marcador de otros. Tomando en cuenta lo argumentado en el mencionado artículo, argumentamos que *a buen seguro* presenta el valor de *evaluación*, pues el hablante antes de emitir el argumento se ha posicionado ante la situación. Presenta el valor de *presuposición*, pues simplemente por el hecho de aseverar con polaridad negativa el modal, nos presupone la posibilidad de que en algún mundo de creencias dicha situación sea real (Francia puede quedar reducida a ese envejecido discurso republicano y progresista). Tiene un valor de *contraste* frente a unos argumentos presentados que parecen orientar en otra dirección argumentativa, de ahí la necesidad de reforzar un argumento implícito, que se ha visto parcialmente contradicho por unos explícitos. El valor de *intensificación* que presenta marca una jerarquía de importancia argumentativa. Dicho valor hace que se relacione con otros marcadores modales como *por supuesto*, *desde luego*, *obviamente*, o *ciertamente*. *A buen seguro* es poco usual. Su valor de *evaluación* lo diferencia del otro equivalente del discurso de nuestro corpus, *por supuesto*. En B1 destacamos que se presenta el miembro del

discurso en estilo directo, y por ello el traductor ha querido presentarlo con un cierto énfasis.

Fuentes Rodríguez (1991: 309-311), en dicho artículo nos presenta los *adverbios de modalidad* clasificados en tres grupos, de los cuales el que nos interesa es el de la *modalidad de juicio*. Indican una actitud del hablante certeza o ausencia de duda, con diversos matices: a) certeza: *ciertamente, sin duda, indudablemente*; b) seguridad: *seguro*; c) evidencia: -apuntando al hablante: *evidentemente, naturalmente*; -al oyente: *obviamente, por supuesto*, etc. Si bien *desde luego* pertenecería al grupo de la evidencia, *a buen seguro*, lo encuadraríamos en el de seguridad, debido a su influencia morfo-semántica. Tanto *desde luego* como *por supuesto* comparten que son adverbios de modalidad orientados 'hacia el hablante'. (Cfr. *op. cit.*: 311)

A buen seguro se caracterizaría por presentar un mayor énfasis frente a *ciertamente*. Se diferenciaría de *desde luego* por enmarcarse éste en un matiz de 'evidencia' y, *a buen seguro* en un matiz de 'certeza'. *Bien sûr*, conforme a sus equivalentes en el sistema, presenta ambos matices, aunque debemos destacar que predomina el de 'evidencia'.

A.1 [...] comme un pays aveuglé par l'orgueil, paralysé par ses mythes fondateurs et qui n'avance que poussé par des exigences extérieures. *Bien sûr*, la France n'est pas réductible à ce discours républicain et progressiste vieilli; mais ce n'est pas de paysages [...] (168)

[...] se muestra como un país cegado por el orgullo, paralizado por sus mitos fundacionales, y que sólo alcanza a avanzar llevado por impulsos exteriores. *A buen seguro*, Francia no puede quedar reducida a ese envejecido discurso republicano y progresista; no es cuestión de paisajes [...] (110)

Apreciamos que en B.1 aparece el equivalente discursivo *por supuesto*¹⁰ para señalar ese énfasis para confirmar un argumento que ambos interlocutores supuestamente comparten. Constatamos que *bien sûr* aparece en posición parentética precediendo la prótasis, como refuerzo del adverbio de afirmación, mientras que en el T.M se sitúa en la apódosis, explicitando el implícito del discurso. Sin embargo en el T.O queda implícito.

B.1. [...] et qui accorde une adhésion d'évidence à la loi du désir et du plaisir mais doublée d'une double concession conditionnelle au principe de réalité: «Oui, *bien sûr*, s'il fait beau demain», dit Mrs Ramsay. Mais il faudra vous lever à l'aurore», [...] (78)

[...] y quien concede una adhesión incondicional a la ley del deseo y del placer aunque acompañada de una doble concesión condicional al principio de realidad: «¡ el tiempo es bueno, *por supuesto* que iremos», dijo la señora Ramsay. «Pero tendréis que levantaros con la aurora», [...] (92)

La frecuencia tan escasa de *bien sûr* en nuestro corpus, de tipo monológico, confirma la hipótesis de que dicho marcador es de un uso más extendido en discursos dialógicos.

¹⁰Para el estudio de dicho marcador, vid. Fuentes Rodríguez, C (1993); Martín Zorraquino, M. A. & Portolés, J. (2000: 4153-ss).

Certainement

Certainement pertenece a un grupo de adverbios o locuciones adverbiales, muy numeroso, a menudo en posición de complemento de la frase, que expresan un comentario del locutor sobre su enunciado. Dichos marcadores reflejan el *modus*, presentando ese rol de refuerzo de la afirmación como bien señala Charaudeau (1994: 555):

Certaines grammaires (Grévisse) ajoutent à ces marques une série d'adverbes (*assurément, certainement, exactement, absolument, bien, certes*, etc) et de locutions adverbiales (*en vérité, sans doute, si fait, que si*, etc.) qui, disent-elles, jouent ce même rôle ou un rôle de *renforcement* de l'Affirmation. En réalité, ce rôle de renforcement n'est autre que la trace de l'intervention du sujet parlant. Ces marques appartiennent donc plutôt à l'Assertion et à l'Affirmation, comme expression de modalités énonciatives.

Rey-Debove, J. (1999: 149) presenta tres acepciones: la primera corresponde a un *adverbe intégré dans la proposition* (d'une manière certaine, sûre); la segunda, un *adverbe de phrase*¹¹ cuya función es la de reforzar una afirmación; y la tercera, un adverbio que nos señala en la cláusula una modalidad de *probité*.

Le *Grand Robert de la Langue française* (2001: 2068) también nos presenta tres acepciones: un valor antiguo (*D'une manière sûre, offrant toutes les garanties*); una segunda como *adverbe intégré a la proposition (de manière certaine, indubitable)*; y una tercera como *adverbe de phrase* que sirve a reforzar una afirmación. En dicha obra no observamos la tercera acepción de Rey-Debove, J. (1999).

Nos detendremos para hacer una aclaración en el término de *modus y modalidad*. Tomás Jiménez, J. (1989) presenta una diferenciación entre ambas que nos parece muy destacable. Presenta una visión muy clarificante.

Frente a la *modalidad*, que es un concepto comunicativo preidiomático, o el *modo* verbal, que es una categoría gramatical, el conjunto de valores que incluimos aquí bajo denominación de *modus* tiene un carácter semántico (*op. cit.*: 199).

Si bien su artículo tiene su base en el *modus* orientado hacia el sistema verbal, nosotros extrapolaremos algún aspecto hacia esos elementos léxicos, como son los adverbios, que también pueden expresar el *modus*, tal como apunta en la cita:

Si bien el *modo* verbal es el recurso gramatical que nos permite individualizar un cierto contenido gramatical, lo que llamamos *modus* (también puede expresarse a través de medios léxicos), no todo el sistema verbal puede ser ligado al *modus* (Íbid.: 205).

Anteriormente, en el mismo artículo nos señalaba dicho argumento:

El *modus* es el término con el que denominamos los juicios explícitos del hablante sobre su propio mensaje, que incluyen su certeza o incertidumbre, su deseo, etc.,

¹¹Terminología utilizada por Molinier, C. & Levier, F. (1999).

expresados por medio gramaticales. La noción de *modus* responde, en sus rasgos esenciales, al concepto de *modality* de M.A.K. Halliday¹² (Íbid: 199-200).

El *modus* conforme a las categorías nocionales posibles puede situarse en tres ejes según Tomás Jiménez (Íbid: § 5):

- el eje de la *subjetividad*. Es el marco en el que se producen los sentimientos. Tanto en el español, tal como señala Tomás Jiménez, como en el francés, aparte del modo subjuntivo es necesario una complementación adverbial: la del *deseo* (*desiderativo*) y la de la *posibilidad*.
- el eje de la *probabilidad* o *incertidumbre*. Guarda relación con la posibilidad pero no son equivalentes. Coinciden en el valor general de ausencia de certeza, pero se diferencian en que la posibilidad se expresa en términos dicotómicos y complementarios: la aseveración de que es posible que algo ocurra, presupone al mismo tiempo la existencia de que es posible que *no* ocurra en algún mundo posible. A su vez, destacamos que no existe un gradiente de la posibilidad. La *probabilidad*, en cambio, se expresa en términos graduales, puede ser un hecho más o menos probable¹³.
- El eje de la *objetividad*. La aseveración propia.

Certainement es uno de los medios que puede utilizar el hablante para expresar la *probabilidad*, *i.e* que puede utilizarse como medio léxico para complementar el *modo verbal*, de tal forma que el *modus clausal* se sitúe en el eje de *incertidumbre*. En la tercera acepción de Rey-Debove, J. (1999: 149) tenemos el ejemplo: «Ils viendront certainement dimanche»; la cláusula conforme al modo verbal –el indicativo– sitúa el *modus* en el eje de la objetividad, pero a través del adverbio el hablante complementa la cláusula y, produce un desplazamiento hacia el eje de incertidumbre.

Certainement está presente en las siguientes líneas de equivalencia en el sistema: (1.c), (8.a), (8.d), (9.a), (9.b), (9.c), (16.2.a), (21.b), (27.a).

Tomando como referencia el equivalente español, podemos aglutinar las líneas de equivalencia: *por supuesto*: (1.c), (9.c), (27.a); *por cierto*: (8.a); *sin duda alguna*: (8.d), (9.b), (16.2.a), (21.b); *ciertamente*: (9.a)

Apreciamos que *certainement* comparte con *bien sûr*, las líneas en las que aparecen como equivalentes –sin considerar en que sentido de los diccionarios– *por supuesto*, *por cierto*, pero presenta otras líneas que no son compartidas, como la correspondiente a *sin duda alguna* y *ciertamente*.

¹²Cfr. López Rivera, J.-J. (2002). Apreciaremos diferentes perspectivas lingüísticas de la modalidad: enfoques funcionales, pragmáticos, tipológicos, sintácticos y, semánticos. También podemos observar en el mismo que los conceptos en el campo modal no son compartidos totalmente entre los filósofos y los lingüistas, ni entre los diferentes sujetos de cada ciencia, aunque bien es cierto que existe un mayor número de convergencias que divergencias.

¹³El hecho de que usemos expresiones como 'más o menos posible', 'muy posible', es debido a una contaminación con el concepto de *probabilidad*.

El valor con el que aparece *por cierto*¹⁴, en dicha línea, no corresponde al de su uso más extendido, el de *digresor* (Vid. Martín Zorraquino & Portolés Lázaro 2000: § 63.2.4.2), sino el de *confirmación*, tal como aparece también en nuestro corpus, cuando *por cierto* tenía como equivalente discursivo en el T.O el marcador *en effet*. Uso ya señalado por Barrenechea (1979).

Los equivalentes *por cierto* y *ciertamente* se sitúan en el campo nocional de la 'certeza'. Mientras que *por supuesto* y *sin duda alguna* lo hacen en el de la 'evidencia'. Si bien, *por supuesto* se caracteriza por su carácter enfático, debemos destacar que *sin duda alguna* se caracteriza por la ausencia total de duda, presentándose con un máximo valor escalar; cima de la escala que comparte con *de toute évidence* (Vid. Pérez Canales, J. (2003: § 2.1).

Confirmamos dicho argumento en el sistema a través de las líneas de equivalencia anteriormente mencionadas que tienen como marcador de referencia *sin duda alguna*. En todas ellas aparece también *de toute évidence*.

Destacamos que *certainement* puede actuar tanto como *adverbe de phrase*, como *adverbe intégré à la proposition*. Manifestamos dicho argumento pues, a pesar de su cierta evidencia una vez visto el panorama gramatical, Moliner, C. & Lévier, F. (1999) lo califica, exclusivamente, como *adverbe intégré à la proposition*, a pesar de que para distinguir un uso u otro, utilizamos su test. (*op. cit.* § 4). Recordamos que en el campo onomasiológico ya se había señalado dicha función (*adverbe de phrase*).

Análisis de los casos

Presentamos unos cuadros contrastivos que nos ayudarán en nuestro análisis.

Cuadro (5) contrastivo de las ocurrencias de los equivalentes discursivos de *certainement*, y frecuencia de aparición en los textos.

<i>Certainement</i>	T.A	T.B	T.C	T.D	T.E	T.F	Total
<i>Ciertamente</i>	1,2			2			($\Sigma=3$)
<i>Por supuesto</i>				1			($\Sigma=1$)
<i>Ni mucho menos</i>				3			($\Sigma=1$)
<i>Seguramente</i>					1		($\Sigma=1$)
	($\Sigma=2$)	($\Sigma=0$)	($\Sigma=0$)	($\Sigma=3$)	($\Sigma=1$)	($\Sigma=0$)	($\Sigma=6$)

Cuadro (6) contrastivo entre los equivalentes formales –su grado de equivalencia– y los equivalentes discursivos –y su frecuencia de aparición.

<i>Certainement</i>	Grado alto	Grado medio	Grado bajo			
En el sistema		<i>por supuesto</i>	<i>por cierto</i>	<i>ciertamente</i>	<i>Sin ninguna duda</i>	

¹⁴Casado (1998: § 2.2) nos clasifica *por cierto* precedido de *sí*, como adverbio de *asentimiento*; Barrenechea (1979) citado por Fuentes Rodríguez, C. (1991: § 2) como adverbio de modalidad de opinión meditada y enfatizadora, junto con *realmente*, *verdaderamente*, *ciertamente*, *efectivamente*, *en realidad*, *en efecto*, entre otros.

En el discurso	1	3
Otros equivalentes discursivos, no presentes en el sistema: <i>Ni mucho menos</i> ($\Sigma=1$); <i>Seguramente</i> ($\Sigma=1$)		

El contexto juega un papel importantísimo a la hora de determinar en qué eje se sitúa el *modus clausal* sitúa gracias a la complementación adverbial. Con buen criterio el traductor ha evaluado que se sitúa la actitud del hablante en el eje de subjetividad, concretamente en el sub-eje de la posibilidad en las ocurrencias A.1 y A.2. En ambos casos utilizó el equivalente discursivo *ciertamente*. Ahora, bien es cierto que, en otro contexto –aquí sólo señalamos el mdd en el que aparece el marcador– podría interpretarse que se situaría en el eje de la incertidumbre (probabilidad).

A.1. Et le mondialisme est même *certainement* plus dangereux que les deux autres pour le renouvellement de la démocratie, puisqu'il est clairement au service des forces économiques [...] (69)

A.2. Il n'est *certainement* pas facile de définir et d'appliquer une telle politique de l'emploi et du travail, mais ce serait déjà très important de lui reconnaître la priorité absolue (151-152).

Apreciamos que de nuestras seis ocurrencias, únicamente tenemos una que se sitúa en el eje de la incertidumbre:

E.1 Dit comme ça, c'est *certainement* vrai, mais on n'aime pas bien ce terme de promotion (206).

Dicho así, será *seguramente* cierto, pero no nos gusta mucho este término de promoción (192-193).

Ciertamente fue el equivalente discursivo que presenta mayor frecuencia en nuestro corpus, con tres ocurrencias frente a los otros equivalentes con una sola ocurrencia cada uno.

El traductor utilizó *por supuesto* para señalar con énfasis el argumento presente en parte de la cláusula, matizando el complemento y especificando un implícito, que si bien el locutor presupone que el alocutor comparte, sólo por el hecho de mencionar manifiesta una posible duda; de ahí la explicitación.

D.1. Au pire, il s'agirait d'erreurs, *certainement* pas de fautes sanctionnables (14)

En el peor de los casos, se trataría de errores, *por supuesto* no de faltas sancionables (19).

El equivalente *ni mucho menos*, situado entre paréntesis, denota un valor enfático que puede ser compartido con *ciertamente*, pero consideramos que presenta un matiz que difiere del anterior. Si aplicamos la conmutación, y sustituimos *ni mucho menos* por *en absoluto*, o *para nada*, apreciamos que se mantiene dicho matiz. Sin embargo al conmutarlo por *sin lugar a dudas*, observamos que hay una diferencia con respecto a los anteriores debido a que unos aducen una orientación cuantitativa y el otro, a una cualitativa.

D.3. [...]: ainsi, l'affaire Dumas n'est *certainement* pas le volet le plus grave du dossier Elf, mais elle a l'avantage de mettre la gauche en difficulté (110).

[...] así, el caso Dumas no es, *ni mucho menos*, el aspecto más grave del dossier Elf, pero tiene la ventaja de poner a la izquierda en apuros (102).

Destacamos que comparte con *certes* y con *bien sûr*, en nuestro corpus, una frecuencia alta de estructuras sintácticas en correlación con *mais*: el 50 % de las ocurrencias.

En cuanto a la posición que presentan en el mdd, apreciamos que existe una alta convergencia; presentando una preferencia ambas lenguas por la posición media –todas las ocurrencias en el T.O están en posición media- pero el español sitúa el marcador en posición parentética en dos ocurrencias: A2. y D.3. A su vez, otra divergencia es la de A.1. en la que el T.M sitúa el marcador en posición inicial parentética, precedida de la cópula. Estos hechos nos vuelven a confirmar la hipótesis, que ya hemos ido señalando en otros trabajos, de la preferencia del español frente al francés en situar los adverbios de modalidad epistémica en posición parentética.

A modo de conclusión

Bien sûr y *certainement* presentan una frecuencia baja en los ensayos sociológicos. Ambos en correlación con *mais* tienen una frecuencia elevada, 100% y 50% respectivamente.

Bien sûr se sitúa en el eje de la *subjetividad* (sub-eje de la *posibilidad*). En la lengua sus equivalentes se ubican en el campo nocional de la *evidencia*, a diferencia del discurso, en el que también lo observamos en el de la *seguridad* a través del equivalente *a buen seguro*. Comparte los valores con *desde luego* de 'evaluación', 'intensificación', 'contraste' y 'presuposición'.

El estudio de *certainement* confirma lo señalado en los estudios gramaticales y los onomasiológicos de tipo lexicográfico. Puede situarse en el *modus clausal* tanto en el eje de la *incertidumbre* como el de la *subjetividad* (sub-eje de la *posibilidad*). Puede ubicarse tanto en el campo nocional de la *certeza* (*ciertamente, ni mucho menos*) como el de la *evidencia* (*por supuesto*) y, como el de la *seguridad* (*seguramente*). En cuanto a su posición se confirma la preferencia de los marcadores de nuestro estudio por la posición parentética en los T.M frente a los del los T.O.

Debido al escaso número de ocurrencias no podemos señalar preferencias ni por parte de los autores ni traductores, salvo destacar que Bourdieu no utilizó en ninguno de sus tres textos *certainement*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASADO VELARDE, M. (1998). «Lingüística del texto y marcadores del discurso», in Martín Zorraquino, M.A. & Montolío, E.: *Marcadores del discurso. Teorías y análisis*, Madrid, Arco.
- CHARAUDEAU, P. (1994). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, col. Éducation.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. (1991). «Adverbios de modalidad», *Verba* 18, pp. 275-321.

- C. (1993). «Desde luego, por supuesto, naturalmente», *Estudios sobre el enunciado oral*, *Sociolingüística andaluza* nº 8, num. 172, pp.127-159.
- GARCÍA PELAYO *et al.* (1983). *Dictionnaire Français-Espagnol, Espagnol-Français*. Edición revisada y corregida. Paris, Larousse, Collection Saturne, 1967¹.
- GREVISSE, M. (1988), *Le bon usage –grammaire française–*. Paris, Duculot.
- LAROUSSE (1989) *Dictionnaire Petit Larousse illustré*. Paris, Larousse.
- LÓPEZ RIVERA J.-J. (2002). *El modo: la categoría gramatical y la cuestión modal*. *Revista Lucense de Lingüística & Literatura*, 12, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. & PORTOLÉS LÁZARO, J. (2000). «Los marcadores del discurso» in Bosque, I. & Demonte, V., *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, R.A.E. Colección Nebrija y Bello, Madrid, Espasa, pp. 4051-4215.
- MOLINIER, C. & LEVIER, F. (1999). *Grammaire des adverbes*, Genève-Paris, Droz.
- PÉREZ CANALES, J. (2002). «Marcadores de modalidad epistémica: *en efecto, efectivamente, desde luego, por supuesto*», in Congreso Internacional. Análisis del discurso: *Lengua, cultura, valores*, celebrado en Pamplona, 26, 27 y 28 de noviembre de 2002 (en prensa).
- (2003). «Un antiguo espacio: la evidencia», in Actas del XII Coloquio de la APFFUE, Congreso Internacional de estudios franceses: *Espace et texte*. Universidad de Alicante, celebrado en Alicante del 14 al 17 de mayo de 2003 (en prensa).
- REY-DEBOVE, J. (1999). *Dictionnaire du Français Le Robert*. Paris, CLE internacional.
- TOMÁS JIMÉNEZ, J. (1989). «Modalidad, modo verbal y modus clausal en español», *Verba*, 16, pp. 175-214.

Libros del corpus

- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Seuil.
- (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona, Anagrama.
- (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil
- (1999). *Meditaciones pascalianas*. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona, Anagrama.
- (1998). *La domination masculine*. Paris, Seuil
- (2000). *La dominación masculina*. Traducción de Joaquín Jordà. Barcelona, Anagrama.
- DOLLFUS, O. (2001). *La mondialisation*. Paris, Presses de Sciences Po.
- (1999). *La mundialización*. Traducción de Víctor Pozanco. Barcelona, Bellaterra.
- LASCOUMES, P. (1999). *Corruptions*. Paris, Presses de Sciences Po.
- (2000) *Corrupciones*. Traducción de J.M. Marcén. Barcelona, Bellaterra.
- TOURAINÉ, A. (1999). *Comment sortir du libéralisme?* Paris, Arthème Fayard.
- (2000): *¿Cómo salir del liberalismo?* Traducción de Javier Palacio Tauste. Barcelona, Paidós.

H. L. DUHAMEL DU MONCEAU (1700-1782), EL ARTE DE CERERO: LAS NOTAS A PIE DE PÁGINA DEL TRADUCTOR M. GERÓNIMO SUÁREZ NÚÑEZ¹ (CONTENIDOS Y FUNCIONES)

Julia Pinilla Martínez
Universitat de València

Introducción

Duhamel du Monceau fue un científico, un botánico, y un divulgador de las investigaciones que realizó en los distintos ámbitos en los que trabajó. Escribió sobre agricultura, silvicultura, arquitectura naval y también fue el autor de diversos tratados técnicos. Su obra fue muy variada y extensa: hemos contabilizado 38 títulos –sin contar las memorias de l’Académie des Sciences– y fue traducida en gran parte al español, pero no exclusivamente al español sino también al inglés, al italiano, al portugués, al alemán y al neerlandés. Exceptuando los escritos sobre marina, los demás ámbitos del saber fueron traducidos al español a partir de la segunda mitad del siglo XVIII.

El primer campo en el que trabajó fue la agricultura y ya en 1728 publicó su primer trabajo *Explication physique d’une maladie qui fait périr plusieurs plantes*. Pero es el *Traité de la Culture des Terres suivant les principes de M.Tull* (París,1750) la primera obra suya traducida al español por D. Miguel Joseph de Aoiz (Madrid,1751). Cabe destacar aquí el breve espacio de tiempo que separa la aparición del texto francés y de su traducción, tan sólo un año. Dos obras más sobre agricultura fueron traducidas: *Mémoire sur la garance et sa culture* de 1757 cuya traducción *Memorias sobre la granza o rubia y su cultivo* fue publicada seis años más tarde en Madrid, en 1763 (desconocemos el autor pues la edición que hemos consultado no explicita el nombre) y la tercera obra, *Éléments d’Agriculture* (Paris, 1762), traducida por D. Casimiro Gómez Ortega y publicada en 1813 con el título de *Elementos teórico-prácticos de Agricultura*.

¹Hemos conservado la grafía original de la obra *Arte de cerero*, impresa en Madrid en la Imprenta de D. Pedro Marin en 1777. El ejemplar consultado pertenece a la Biblioteca Nacional con la signatura 3-45735.

El segundo campo de saber objeto de traducción fue la silvicultura. Los trabajos de Duhamel du Monceau (en adelante D.M.) en este ámbito destacan por su extensión, principalmente una obra que el autor denomina *Traité complet des Bois et des Forêts* que engloba 4 títulos. Excepto el primero, no traducido, los otros tres fueron traducidos por D. Casimiro Gómez Ortega (1741-1818), botánico al igual que D.M. y catedrático primero del Real Jardín Botánico de Madrid desde 1771. Las obras correspondientes al tratado completo de bosques y montes (*Traité complet des Bois et Forêts*) son:

Traité des Arbres et Arbustes, publicada en 1755 (no traducida); *La Physique des Arbres*, publicada en 1758; *Des Semis et plantations des Arbres*, publicada en 1760; *De l'Exploitation des Bois*, publicada en 1764.

Las traducciones de estas obras se realizaron con un desfase de 12 a 14 años desde la publicación de las obras originales. Así la primera de ellas *La Physica de los Arboles* se publicó en 1772, el *Tratado de las siembras y plantíos de árboles* en 1773 y del *Tratado del cuidado y aprovechamiento de los bosques* se publicó el primer volumen en 1773 y el segundo en 1774. Por lo tanto, en el breve periodo de tres años vio la luz la traducción del *Tratado completo de Bosques y Montes*.

El tercer campo explorado por D.M. y traducido fueron los artes o tratados técnicos. En 1742 D.M. fue nombrado director de l'Académie Royale des Sciences, cargo que ostentó en varias ocasiones a lo largo de su vida. En 1757 a la muerte de Réaumur, l'Académie recibió como legado gran cantidad de documentación y de planchas que este sabio había reunido con la intención de divulgar una obra de carácter enciclopédico titulada *Description des Arts et Métiers*. En 1758 D.M. asumió la responsabilidad de llevar a término la tarea emprendida por Réaumur junto con otros 14 académicos encargados de redactar los distintos artes. D.M. colaboró en la creación de 21 artes, 3 de los cuales basándose en los manuscritos de Réaumur. De 1761 a 1782 se publicaron 80 títulos entre los cuales se encuentra l'*Art du Cirier* publicado en 1762, traducido al español por G. Suárez Núñez² y editado en Madrid en 1777 que es nuestro objeto aquí.

L'Art du Cirier y el Arte de Cerero

Al hacer un análisis contrastivo de las dos obras l'*Art du Cirier* y el *Arte de Cerero* lo primero que debemos destacar es que se trata de dos obras concebidas de distinta manera. La primera como un artículo enciclopédico o un capítulo de un proyecto global, poco extensa (tan sólo 120 páginas), sin prólogo ni índice, con escasas notas del autor (10). La segunda es una obra independiente (aunque el traductor indica en anexo los distintos artes ya traducidos por él mismo. No sabemos si al hacerlo

²De G. Suárez Núñez sabemos que fue archivero y traductor de la Real Junta de Comercio. Socio de la Vascongada, de Matritense, de Vera y Baeza. Académico honorario de las Academias de Agricultura de Galicia, de Buenas letras de Sevilla y Latina Matritense. Entre sus obras se encuentran ocho *Artes* traducidos del francés, dos tratados de química, también traducidos del francés así como una *Colección general de Máquinas* publicada por la Real Academia de las Ciencias de Paris y unas *Memorias instructivas y curiosas sobre Agricultura, Comercio, Industria, Economía* publicadas por las Reales Academias y Sociedades de Francia, Inglaterra, Alemania, Prusia y Suecia.

contemplaba la posibilidad de reunir una colección de artes y oficios semejante a la ya existente) con un prólogo del traductor y distintos anexos que completan la obra de partida. El carácter de complementaridad y el deseo de hacer de la traducción una obra original se indica claramente en el prólogo, donde el traductor aduce razones de utilidad pues sin una adaptación al contexto y a la práctica de los españoles «hubiera resultado una obra muy imperfecta y tal vez inútil» (Suárez Núñez, 1777: III). Creemos que el fin específico de esta obra, su carácter complementario y pedagógico en la medida en que el traductor desea mostrar los métodos de trabajo, distintos en su opinión en ambos países³ se debe al deseo de demostrar el buen hacer ya existente en las manufacturas españolas a la par que instruir sobre el «beneficio que pueda producir [a la nación] el conocimiento [...] de las voces facultativas, así de instrumentos y máquinas, como de operaciones respectivas à cada Arte, ú Oficio[...]» (Suárez Núñez, 1777: IX).

Los anexos que contiene el *Arte de Cerero* y que constituyen su originalidad son los siguientes:

- el prólogo como acabamos de decir,
- una relación de las producciones de cera de las distintas provincias y ciudades de España así como su calidad,
- los artes traducidos por G. Suárez Núñez,
- la lámina de una manufactura española inexistente en el texto de partida.

También podemos considerar como anexo el «diccionario de las voces del arte de cerero» ya que aunque la obra de D.M. consta de un glosario, el «diccionario» no corresponde a una traducción de los términos comprendidos en el glosario sino que obedece al deseo del traductor de dar a conocer las voces facultativas del oficio tal como se realiza en España. Pues para la comprensión de la lámina anexa remite a su «diccionario».

Finalmente nos centraremos en la parte que da su título a esta comunicación: las notas.

Las notas: tipología

Hemos dicho que G. Suárez Núñez comunica a sus lectores en el prólogo que la mera traducción del original sin cotejar con la práctica y el método que se ejecutan en las cererías españolas hubiese sido imperfecta y «tal vez inútil» (Suárez Núñez, 1777: III). Las notas tienen pues la función explícita de «no confundir» (Suárez Núñez, 1777: IV) y por lo tanto de demostrar esa diferencia. No siendo el traductor un experto en el arte descrito recurre a la ayuda de Juan Castellanos, maestro cerero de la corte, para instruirle sobre «las manipulaciones del oficio» (Suárez Núñez, 1777: V). Para llevar a cabo su cometido, el traductor procede a la elaboración de las notas entre las cuales hemos diferenciado tres tipos que hemos denominado notas críticas, notas descriptivas y notas léxicas.

³Utilizamos «países» deliberadamente porque también subyace en la obra la polémica y el malestar existentes por el contenido del artículo «España» de l'*Encyclopédie* en el cual Masson de Morvilliers hace un retrato muy crítico y ofensivo de España..

En las **notas críticas** se observa el carácter de complementaridad de la obra. El traductor no se limita a hacer una crítica del «savoir-faire» francés sino que somete los dos métodos, el francés y el español, al mismo análisis. Apoyándose en la competencia y las experiencias realizadas por su colaborador, contrasta las dos maneras de trabajar y ejerce a través de éstas una crítica rigurosa y argumentada.

La crítica al método francés se presenta de la manera siguiente:

Nota 30: Sobre este asunto ha observado el señor Castellanos por constante experiencia de muchos años, que de ningun modo conviene que el agua de la pila esté fresca, por quanto aquella cera amarilla que primero se *ahoja*, y cae en el agua fría, tarda en blanquearse mucho mas que la restante, y aún jamás llega à igualarse con ella. Por esta razon asegura, que el agua de la pila debe estar en un grado medio, de suerte que ni sea totalmente caliente, ni enteramente fria: sin que haya que temer que, como dice el Autor, se pegue la cera al cilindro; porque para que esto se verifique, es necesario que el agua haya llegado a tomar un grado de calor mucho mas que medio (Suárez Núñez, 1777: 93)⁴;

y la crítica al método español se presenta como sigue:

Nota 34: En quanto à esto confiesa el señor Castellanos, que el modo de executar casi generalmente esta operación en nuestras Cererías, es defectuoso. Para el segundo derretido no acostumbran emplear en el Solar mas que quatro operarios. De estos, derretidas ya las dos primeras calderadas, se ocupa el uno en sacar de la primera caldera, ó perol la cera derretida, y ya aposada, y echarla en el barquillo: el segundo, en dar bueltas al cilindro de madera para que la cera se reduzca à hojas de la pila, y pasarlas al tendedero: y el quarto, en estenderlas en él... (Suárez Núñez, 1777: 108-109).

Sin embargo la crítica adquiere una función pedagógica como podemos ver en la nota 76, pues no sólo es rigurosa y argumentada sino que presenta soluciones lo que refleja el carácter pedagógico de la obra.

Nota 76: Para sacar las bujías casi perfectamente cilíndricas, no están aquí precisados los del Arte a volverlas lo de arriba abajo, ni por el contrario, porque las labran en la misma forma que las demás velas. Sin embargo, el señor Castellanos aunque las fabrica del propio modo que expone Mr. Duhamel, ahorra por medio de una operación bien sencilla el gasto de los herretes, y el del jornal que habría de pagar por ponerlos. Para ello hace mojar en agua, las presillas hasta el parage en que éstas tienen su botón, que es desde donde se comienza a formar la bujía; y sin más auxilio que éste, consigue el fin para que en Francia se emplean los herretes (Suárez Núñez, 1777: 238).

El celo del traductor por dar una información exacta es tal que en algunos casos tan solo matiza. Como por ejemplo en la nota siguiente:

Nota 100: Estas velas de resorte están en práctica en algunas Iglesias de Madrid; y aunque es cierto que ahorran cera, y mantienen siempre la luz a una misma altura;

⁴Conservamos la grafía original en todas las notas.

también lo es que no manifestándose enteramente la *almendra* de la luz, no tiene ésta tanto lucimiento (Suárez Núñez, 1777: 346).

El segundo tipo que hemos establecido son las **notas descriptivas**. Éstas son las más numerosas pues amplían el contenido a través de la descripción de los procedimientos y útiles propios de las manufacturas españolas y de los productos que allí se elaboran. Todas las herramientas detalladas en el texto de partida son objeto de un análisis minucioso pues las notas instruyen sobre su uso y las describen como se puede observar en la nota siguiente:

Nota 40: Nuestros Cereros no usan de semejante talla-mechas. Esta operación la practican por medio de una regla de dos varas de largo, que o es de madera, o está figurada en la pared; y en ella se hallan señalados todos los tamaños de las bujías, velas, cirios, hachas, &c. en la cabeza de la regla tienen una como escarpia de hierro de cerca de media vara de largo... (Suárez Núñez, 1777: 151).

Algunas veces la diferencia entre los procesos de elaboración de las manufacturas francesas y españolas se manifiesta en estas notas subrayando esta diferencia a la vez que la justifican sin ejercer la crítica, es el caso de la nota 35:

Nota 35: Este apurado de los desechos se ejecuta en nuestros Solares casi en los mismos términos que expone le Autor en cuanto a la primera parte, a excepción de que ni se emplea la prensa, ni los cubos de hierro; pero en cuanto a la segunda no pueden practicarlo por la poca o ninguna comodidad de los Solares.

Por esta razón se ven precisados los Dueños de las Cererías de Madrid a vender unos y otros desechos con el nombre de *coladuras* a ciertos Arrieros de Maranchón, y otras partes, a quienes por esto dan los del Arte el nombre de *Coladureros*. Hay *coladuras* de Solar y *coladuras* de casa. Las primeras son las que deja la cera en los dos derretidos para su blanqueo; y las segundas las que resultan del tercer derretido que se da a la cera en la Manufactura para ponerla en obra... (Suárez Núñez, 1777: 117).

El tercer tipo establecido y del que todavía no hemos hablado son las **notas léxicas**. De las 34 notas que hemos contabilizado, la mayoría tienen una función terminológica, es decir, indican la terminología propia de los cereros españoles y manifiestan junto con el «diccionario» de las voces del arte la voluntad de precisión y el carácter técnico de la obra. Esta parte terminológica de las notas tiene una característica particular, a saber, el desdoblamiento de la denominación. Para la elaboración de las notas, el traductor utiliza una terminología diferente de la empleada para la traducción. Éste da un equivalente del término de partida distinto en las notas y en la traducción propiamente dicha. El término equivalente contenido en las notas es un término utilizado en las manufacturas españolas que nosotros hemos considerado técnico y normalizado pues constituye una entrada del «diccionario» que se puede consultar al final de la obra⁵. La nota 13 es explícita al respecto.

⁵Entrada del «diccionario»: BARQUILLO, ó BARQUITO: es una vasija oblonga de cobre estañado, en cuyo fondo hay una línea de aguerillos... (Suárez Núñez, 1777: 394).

Nota 13: Este **granizador**⁶ se llama aquí **barquillo**... (Suárez Núñez, 1771: 59).

El término *grêloir* (Duhamel du Monceau, 1762: 251) ha sido traducido por *granizador* (Suárez Núñez, 1777: 59) en el texto, en cambio en las notas, el traductor ha considerado necesario dar el nombre en uso en España para el mismo utensilio, a saber, *barquillo*.

Aquí tenemos varios ejemplos de esta doble denominación

Nota 28: Nuestros cereros llaman a [**deponer**] dejar que se **apose** la cera... (Suárez Núñez, 1771: 89).

Nota 45: En las cererías de Madrid se da a esta **romana** el nombre de **arillo**. (Suárez Núñez, 1771: 164).

En algunas notas la doble denominación no se da tanto en la equivalencia del término fuente sino que indica un problema léxico de otro orden: la convivencia en el uso del término normalizado y del término vulgar. En ese caso la nota incluye los dos términos, el estándar y el vulgar así como su definición. Es el caso de la nota 27:

Nota 27: al primer derretido de la cera llaman aquí **ahojar**, y más comúnmente **echar de amarillo**; y al segundo **rehojar**, esto es, **volverla a reducir a hojas** (Suárez Núñez, 1771: 84).

El traductor, como ya hemos manifestado, en su afán pedagógico realiza en el interior de algunas notas una función lexicográfica. Introduce definiciones de términos que indican en su mayor parte procesos recurriendo para ello a términos definidores del tipo *esto es*, *acción de*, presentes en las notas 52 y 55.

Nota 52:... **hunden**, **esto es**, clarifican de una vez la porción que juzgan labrar en el día... (Suárez Núñez, 1771: 174)

Nota 55: **cabecear**. Llaman así los del Arte a **la acción de** echar poco a poco la cera por el pico de la cuchara sobre las mechas (Suárez Núñez, 1771: 179).

Debemos reseñar asimismo dos notas léxicas de gran importancia, dos notas que hemos denominado neológicas, pues definen el proceso del traductor en la creación de neologismos. Se trata de las notas 63 y 98.

Nota 63: **Broye** en Francés significa propiamente la **agramadera**, con que al cáñamo se le despoja de su corteza grosera: y aunque la máquina que aquí se describe tiene alguna similitud con ella, con todo eso, como es bastante en lo que se diferencia por la hechura, y por el uso, **la daremos el nombre de broya**, y no el de agramadera, que es el que aquí correspondía a la palabra Francesa **broye** (Suárez Núñez, 1771: 202).

Nota 98: En Francia llaman **véritable poix grasse** o **poix de Bourgogne**, a una composición hecha con resina blanca, derretido con la trementina y el aceite de ella; de ésta es de la que trata el Autor y a la cual **hemos dado el nombre de pez grasa** (Suárez Núñez, 1771: 331).

⁶El subrayado es nuestro.

En la primera nota observamos la voluntad de precisión del traductor, pues siendo el mismo útil aunque semejante, y no teniendo exactamente las mismas funciones, el traductor evita la polisemia y siguiendo el principio terminológico de univocidad y monorreferencialidad establece una denominación única para cada referente aunque para ello recurra al calco para la creación del neologismo. El procedimiento es el mismo para la nota 98 pues calca directamente el sintagma *poix grasse*.

Para concluir esta tipología de las notas que hemos establecido, desearíamos destacar su carácter enciclopédico pues en muchas de ellas convergen los distintos tipos de notas que hemos establecido. Así en la nota 52, podemos ver el carácter léxico en la definición: «*hunden*, esto es clarifican»; el carácter descriptivo en «... esto lo ejecutan en unas ollas....» y crítico en: «por esto, y por no practicarse la operación de reducir la cera a panes pequeños, no tienen necesidad nuestros Cereros de emplear tal arca...».

Nota 52: Como aquí hacen el tercer derretido al tiempo de ir a labrar la cera, *hunden*, esto es clarifican de una vez la porción que juzgan labrar en el día; y esto lo ejecutan en unas ollas de cobre estañadas, de cabida de cuatro arrobas de cera, poco más, o menos; y las cuales tienen en la boca formado un pico, para que por él caiga la cera en la paila o en los peroles, pasando primero por un cedazo de cerda. Por esto, y por no practicarse la operación de reducir la cera a panes pequeños, no tienen necesidad nuestros Cereros de emplear tal arca, ni de tenerla a la mano... (Suárez Núñez, 1771: 174).

Distribución de las notas

Hemos dicho que el *Arte de Cerero* es una obra poco extensa, 120 páginas, en comparación con otras obras de D.M, por ej. La *Physique des Arbres* está compuesta por dos volúmenes con un total de 664 páginas y 135 notas del traductor, todas ellas de muy corta extensión. En cambio, el *Arte de Cerero* contiene 110 notas algunas de ellas como veremos muy extensas. El *Art du Cirier* está dividido en tres capítulos que a su vez están repartidos en subcapítulos o apartados que la traducción respeta. Al contrastar estos subcapítulos con las notas hemos podido comprobar que éstas se corresponden con 56 subcapítulos de un total de 93 y que están distribuidas de manera desigual. Este hecho pone de manifiesto la importancia que el traductor concede a algunas partes del *Arte* en detrimento de otras.

El primer capítulo cuyo título «Manière de retirer le miel des rayons et de donner à la cire la première préparation» está compuesto de dos apartados y de una única nota que subraya la diferencia existente en el procedimiento seguido en Francia y en España. Como este capítulo no versa directamente sobre el trabajo de los cereros sino sobre el proceso anterior y teniendo en cuenta que en los capítulos posteriores se describe el método de trabajo, pensamos que G. Suárez Núñez no estimó necesario completar este primer capítulo con mayor número de notas añadidas pues ésta única nota resume el contenido de dicho capítulo y de la parte del segundo correspondiente al emplazamiento y descripción de las manufacturas.

Nota 1: En esta Corte blanquean sus ceras los mismos Cereros; y para ello tienen sus Solares y Blanquerías, propias o arrendadas. Por lo común son unos sitios estrechos, sin proporciones para establecer otros métodos que el que siguen, y sin más aguas que las de pozos; a que se agrega, que casi todos se hallan lejos de las Manufacturas, por no ser compatibles con la construcción de las casas en que los Cereros tienen sus Obradores y Tiendas en lo interior de Madrid (Suárez Núñez, 1777: 4).

El segundo capítulo lo componen 9 subcapítulos a los que corresponden 37 notas. En él podemos desglosar dos bloques: el primero «Description abrégée des ustensiles nécessaires pour le blanchissage de la cire» cataloga y describe los utensilios necesarios para el blanqueo de la cera con un total de 24 notas, tantas como utensilios reseñados en el texto de partida. Aquí G.Suárez Núñez retoma punto por punto este apartado para completar y precisar ya sea su aspecto:

Nota 2: La caldera de que se hace uso en las Cererías de esta Corte, es de la misma hechura, y metal que aquí se describe; pero no está estañada en concha, sino es lisa, y llanamente, como las demás vajillas de cobre. Su colocación es aquí distinta, y sumamente incómoda, porque sufren los operarios un fuego extraordinario, que evitarían si las calderas estuviesen montadas como en Francia (Suárez Núñez, 1777: 44);

ya sea para indicar que difiere el instrumento utilizado en las manufacturas españolas:

Nota 6: En lugar de esta pala, o palón, se sirven aquí de una horquilla como de cinco cuartas de largo, para menear la cera en la caldera, y deshacer los pedazos grandes, que no se derriten, o sacarlos fuera de la caldera. (Suárez Núñez, 1777: 48);

ya sea para indicar la denominación especializada del término:

Nota 13: Este granizador se llama aquí barquillo... (Suárez Núñez, 1777: 59).

Los apartados restantes de esta segunda parte de la obra describen el proceso de preparación de la cera. Estos subcapítulos contienen 12 notas más elaboradas que las precedentes y constituyen un corpus crítico-descriptivo de dicho proceso. De las doce notas, seis corresponden al apartado que describe el método empleado para el derretido de la cera. Estas notas críticas, como ya hemos dicho anteriormente, están dirigidas tanto el método francés como el español. Sin embargo, las notas pertenecientes a este capítulo no sólo son críticas sino también descriptivas pues matizan y subrayan la diferencia entre los dos procesos de elaboración, es el caso de la nota 38:

Nota 38: En nuestras Cererías no hacen más que fundir, o derretir estas ceras viejas, y clarificarlas, sin llegar a rehojarlas. El destino que las dan es el mismo que expone el Autor; y para ello *descascaran* primero los cabos de cera, esto es, los rompen para separar los pedazos de pabilo; y después de derretidas las ceras, las emplean en las *tallas*, que son aquellas primeras capas con que cubren las mechas de las bujías, velas, cirios, &c. (Suárez Núñez, 1777: 141).

El tercer capítulo, de una extensión mucho mayor que los anteriores (79 subcapítulos), cuenta con 50 notas. En él se relata los diferentes usos en que se emplea

la cera, la descripción de los productos fabricados y de los instrumentos utilizados para ello. El contenido de estas notas difiere poco de las de los capítulos anteriores. Así las partes dedicadas a los instrumentos, 8 en total, contienen notas que enfatizan aquello que diferencia los instrumentos franceses y españoles así como su denominación. Como es el caso de la nota 49.

Nota 49: Esta placa de hierro, que en la *Lám.* 8, se halla al lado derecho de la *fig.* 9 y que representa una espumadera, no se usa en nuestras Cererías, porque para aumentar, ó disminuir el fuego, no hacen otra cosa que introducir en las trévedes, y debajo de la paila, ó todo el brasero, ó una parte de él (Suárez Núñez, 1777: 168).

Los apartados que describen los productos contienen las notas restantes, algunas de las cuales, muy breves, sólo indican que se trata de productos inexistentes en España. El traductor se muestra menos minucioso en estas notas, aunque posteriormente dedica una larga nota de tres páginas –la nota 102 con la que concluye la traducción del texto– a la descripción de todas «las obras que se trabajan en las Cererías de esta Corte» (Suárez Núñez, 1777: 349).

Por último, deseamos señalar que las 8 últimas notas pertenecen a la descripción de las láminas y constituyen un grupo homogéneo que podríamos denominar «fe de erratas» pues dan cuenta de errores del texto, como se puede ver en la nota siguiente:

Nota 104: Esta *g* se le olvidó al Autor, porque no se halla en la Lámina original (Suárez Núñez, 1777: 365).

Conclusión

Como acabamos de ver a través de este breve análisis de las notas y de manera muy instructiva, el cometido del traductor no se limitó a ofrecer un texto equivalente sino que adaptó el arte descrito en el *Art du Cirier* a la realidad española. Realizó un ejercicio de transformación de una obra de partida, concisa y sin anexos en una obra nueva «contrastiva» con un texto paralelo, las notas. Hemos clasificado estas notas, muy numerosas y extensas, en tres tipos. En primer lugar las que revisan y analizan las técnicas francesas y españolas que hemos denominado críticas porque realizan una crítica a ambos métodos de trabajo. No obstante esta crítica no deviene necesariamente negativa sino que se torna pedagógica e instructiva en la medida en que aporta soluciones. El segundo tipo de notas que hemos considerado, las descriptivas, son aquellas que describen los instrumentos, usos y técnicas así como los procesos de elaboración en vigor en España como contrapunto a los presentados en el texto de partida y ponen de relieve las diferencias existentes en ambos países. Y las notas léxicas con tres subcategorías, a saber, las notas terminológicas donde se observa claramente el proceso de doble denominación. El traductor ha creado un nuevo término mediante el calco del término fuente para denominar un utensilio que ya tenía una denominación técnica española. Este procedimiento demuestra la inestabilidad, el proceso de creación propio de los discursos científico-técnicos del siglo XVIII. La segunda subcategoría está integrada por notas que hemos denominado neológicas, pues describen el proceso y el argumento del traductor para la creación de nuevas unidades terminológicas. Creemos que el traductor ha tenido muy en cuenta a los receptores de la obra y en su afán por

llegar a un número importante de lectores ha desarrollado lo que hemos calificado como notas de carácter lexicográfico, en las cuales G. Suárez Núñez define los métodos o los instrumentos con la técnica de un lexicógrafo.

Hemos analizado igualmente la distribución de las notas en los tres capítulos que componen el *Arte* y hemos constatado que excepto la primera parte que no concierne al arte del cerero, los siguientes capítulos son objeto de comentarios a pie de página, especialmente aquellos apartados que permiten al traductor contrastar el contenido del texto de partida con la realidad española.

Todo ello nos permite confirmar nuestra hipótesis inicial de que G. Suárez Núñez se ha servido de las notas no sólo para poner de relieve la existencia de un arte ya desarrollado como lo indica en el prólogo, sino que va más allá. Desarrolla un arte paralelo a través de las notas por cantidad y extensión de las mismas, además de por contenido pues algunas de ellas como la 77 constituye en si misma un subcapítulo⁷. De este modo el traductor describe un arte ya consolidado desde el punto de vista de la técnica, de los útiles y máquinas empleados para desarrollar la labor en las manufacturas, así como la existencia de una nomenclatura especializada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de Duhamel du Monceau

- DUHAMEL DU MONCEAU, H-L (1750). *Traité de la culture des terres suivant les principes de M.Tull*, Paris, Delatour. [BN 3-48089]
- (1751). *Tratado del cultivo de las tierras*, traducción de D. Miguel Joseph de Aoiz, Madrid, J.de Orga. [BN 3-5178]
- (1757). *Mémoires sur la garance et sa culture...*, Paris, Imp. Royale. [BN 3-49734]
- (1763). *Memorias sobre la granza o rubia y su cultivo*, Madrid, Joaquin Ibarra. [BN-3 49734]
- (1762). *Éléments d'Agriculture*, Paris, Guérin & Delatour. [BN 3-47800]
- (1813). *Elementos teórico-prácticos de Agricultura*, traducción de D.Casimiro Gómez Ortega, Madrid, Joseph del Collado. [BN 1-42770]
- (1755). *Traité des arbres et des arbustes*, Paris, Guérin & Delatour. [BN 3-49300]
- (1758). *La Physique des Arbres*, Paris, Guérin & Delatour. [BN 3-49310]
- (1760). *Des Semis et Plantations des Arbres*, Paris, Guérin & Delatour. [BN 3-49851]
- (1764). *De l'Exploitation des Bois*, Paris, Guérin & Delatour. [BN 3-26846]
- (1772). *La Physica de las Arboles*, traducción de D. Casimiro Gómez Ortega, Madrid, Joaquin Ibarra. [BN 3-49691]

⁷No reproducimos esta nota por falta de espacio.

- (1773). *Tratado de las Siembras y plantíos de árboles*, traducción de D. Casimiro Gómez Ortega. [BN 3-49688]
- (1773). *Tratado del cuidado y aprovechamiento de los bosques*, traducido por D. Casimiro Gómez Ortega, Madrid, Joaquin Ibarra. [BN 3-71741]
- (1762). *L'Art du Cirier*, Paris, Delatour. [BN 5-7009]
- (1777). *Arte de Cerero*, traducido por D. G. Suárez Núñez, Madrid, Pedro Marín. [BN 3-45735]

Estudios críticos

- AGUILAR PIÑAL, F. (1983). *Bibliografía de autores españoles del siglo XVIII*, Madrid, CSIC.
- CAVANILLES, A.J. (1784). *Observations de l'Abbé Cavanilles sur l'article Espagne de la nouvelle Encyclopédie*, Paris, Alex Jombert.
- CORVOL, A. (2000). *Duhamel du Monceau, un européen au siècle des lumières*. Orléans, Maury.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2001). «Neologismos que llegan hasta el español de la segunda mitad del siglo XVIII», in J.Brumme (ed.): *Actas del II coloquio Internacional. La historia de los lenguajes de especialidad: la divulgación de la ciencia*, Frankfurt, Vuervert Verlag, pp. 79-88.
- «Notas sobre la traducción científica y técnica en el siglo XVIII» (en prensa), in Brigitte Lépinette & A. Melero (eds.): *Historia de la traducción en España (s. XVI-XX). Quaderns de Filologia. Estudis linguistics*.
- HASSLER, G. (2001). «Proyectos y críticas: nacimiento y función de nuevos tipos de textos en el s. XVIII», in J.Brumme (ed.): *Actas del II coloquio Internacional. La historia de los lenguajes de especialidad: la divulgación de la ciencia*, Frankfurt, Vuervert Verlag, pp.63-78.
- LAFARGA, F. (ed.) (1999). *La traducción en España (1750-1830). Lengua, Literatura, Cultura*, Edicions de la Universitat de Lleida
- LÉPINETTE, B. (1998). «La traduction de textes scientifiques français du XVI^e siècle en Espagne. Quelques considérations sur la formation des vocabulaires scientifiques espagnols», in Michel Ballard (ed.): *Europe et traduction*, Arras, Artois Presses Université, pp. 117-136.
- PUERTO SARMIENTO, F. J. (1992). *Ciencia de Cámara. Casimiro Gómez Ortega (1741-1818), el científico cortesano*, Madrid, CSIC.
- RUIZ CASANOVA, J. F. (2000). *Aproximación a una historia de la traducción en España*, Madrid, Cátedra.

LES PROVERBES FÉMININS DANS UN RECUEIL DE PROVERBES ESPAGNOL-FRANÇAIS

Maryse Privat

Universidad de La Laguna

Seront seuls considérés dans ce travail la lexicographie bilingue français-espagnol, quoique les diverses observations et considérations apportées puissent s'appliquer à d'autres combinaisons linguistiques ainsi qu'à tout dictionnaire multilingue, quel que soit le nombre de langues envisagées. Dans le cas précis qui nous occupe, seul sera présenté et étudié un dictionnaire concret, celui de César Oudin.

Tout d'abord, il convient de focaliser la réflexion d'un point de vue traductionnel, et rappeler que l'attitude que doit suivre le traducteur dans cette conjoncture est en principe incontestable. On sait que la démarche traductive face aux proverbes peut se décliner sous plusieurs facettes, selon le support dans lequel seront insérés les proverbes dans la langue d'origine, et qu'il faut distinguer la traduction des proverbes dans trois grandes catégories différentes: les proverbes présents dans un dictionnaire unilingue, dans un dictionnaire multilingue, ou encore les proverbes présents dans un texte littéraire. Il serait vain de parler de l'aberration que serait dans le contexte qui nous occupe, à savoir un dictionnaire bilingue, une traduction littérale, translittérale ou nominale, selon la terminologie des auteurs, comme si les proverbes n'étaient qu'une suite sans lien où chaque mot de la chaîne serait donné dans sa traduction en langue d'arrivée. Ce qui intéresse ici est une traduction situationnelle, principe qui s'appliquerait d'ailleurs à toute «traduction» de figements linguistiques, qui apparaissent comme des champs d'application langagière assez spécifiques pour imposer à la traduction leurs exigences propres. Néanmoins, si l'on considère irrecevable la traduction littérale des proverbes dans le contexte d'un dictionnaire bilingue, elle serait moins cocasse que la traduction nominale des expressions

idiomatiques, qui mènerait à l'élaboration d'un dictionnaire comique des expressions figées¹, comme l'illustrent ces quelques exemples pensés au hasard:

Tomar el pelo = prendre les cheveux [se moquer].

Cuesta un riñón = ça coûte un rein [ça coûte la peau des fesses].

Poser un lapin = poser un conejo [dar el plantón].

Me las vi y me las deseé = je les ai vues et désirées [j'en ai vu des vertes et des pas mûres].

En ce qui concerne les proverbes, le résultat d'une traduction mot à mot serait moins ridicule mais tout aussi déraisonnable dans un dictionnaire bilingue, si elle est adoptée comme principe de départ généralisé. L'équivalence postulée doit être appréhendée non pas au niveau de la langue, en fonction de termes isolés, mais au niveau de l'énoncé tout entier. Il apparaît ainsi que l'équivalence résulte avant tout de l'assimilation du sens du message à traduire et se situe au niveau des structures énonciatives qui déterminent le discours. Dans ce cas qui nous occupe, le public visé connaissant ou voulant apprendre la langue étrangère en question a besoin d'un matériau authentique et cherchera dans un recueil le recoupement des proverbes par paires, dans un but d'étude ou de simple curiosité intellectuelle. C'est donc bien la correspondance inter-linguistique qui l'intéressera. Cependant, il est des cas où il n'y a pas d'équivalent préexistant. Ainsi, un proverbe espagnol aussi connu que *La mujer honrada, la pierna quebrada y en casa*, relevé par des parémiologues aussi éminents et divers que Hernán Núñez, Mal Lara, Correas, ne connaît aucun homologue dans les divers recueils de proverbes français. Il serait pour autant erroné de prétendre que les proverbes français sont moins misogynes que leurs homologues espagnols, cette misogynie décelable à travers les proverbes étant universelle. Mais dans le domaine parémiologique français, aucun proverbe ne regroupe les notions de femme – maison – lien – violence, ici les quatre sèmes représentatifs de l'archilexème que constitue le proverbe étudié. Le proverbe le plus avoisinant serait *La chèvre broute là où elle est attachée* mais le contenu et le poids du proverbe diffèrent: les sèmes «lien» *attachée* et «femme» *chèvre* sont présents mais les sèmes «maison» et «violence» absents. Si ce proverbe, de par sa métaphore de la chèvre attachée, peut représenter la femme captive dans son univers ménager, il traduit aussi plus largement la nécessité de s'accommoder de sa situation environnante (profession, région, vie, mariage, etc.) sans aller chercher ailleurs, et s'applique à l'humanité en général, hommes et femmes confondus. Pour ce qui est de la condition plus spécifique de la femme soumise aux travaux de la maison, la langue française offre plusieurs proverbes regroupant ces deux concepts femme et maison, unis par un lien de soumission, sans jamais constituer un équivalent satisfaisant face au proverbe espagnol au sémantisme plus complexe et plus spécifique:

¹Comme ces petits livrets humoristiques publiés dans un but ludique, qui traduisent et illustrent «au pied de la lettre» quelques expressions figées d'une langue à l'autre. Voir entre autres *Les Idiomatics* qui existent dans plusieurs couples linguistiques unissant le français aux langues espagnole, italienne, portugaise, anglaise, allemande et néerlandaise, publiés entre 1989 et 1991 et réédités pour certains en 2002.

Maison faite, et femme à faire.

Je suis Marion, je garde la maison.

À la cuisine et à la maison, on sait ce que vaut femme.

Une maison pour s'héberger, et une femme pour mesnager.

Voici un autre exemple de proverbe espagnol très répandu, *Hecha la ley, hecha la trampa*, qui existe aussi sous ces deux formes moins fréquentes, *Hecha la ley inventada la malicia* ou *Ley puesta, trampa hecha*. Aujourd'hui encore, ce proverbe est d'une utilisation courante, non seulement dans les sphères politiques et judiciaires, mais également dans un emploi quotidien plus généralisé. En français, aucun proverbe ne traduit, à ma connaissance, cette idée de détournement de la loi immédiatement consécutive à sa création, ce qui ne préjuge pas, là non plus, de l'absence de cette pratique frauduleuse démasquée par le proverbe.

Comme on vient de le voir avec l'exemple ci-dessus, se pose le problème de la fréquence d'utilisation des proverbes d'une langue à l'autre. Ce degré de fréquence ne devrait-il pas intervenir dans les cas pertinents de déséquilibre entre un proverbe donné et son homologue étranger? Il semble qu'il faille, outre un équilibre sémantique et formel entre les parémies équivalentes de deux langues, y ajouter ce facteur lié à la fréquence d'utilisation des parémies respectives.

Por la boca muere el pez, proverbe très souvent entendu en Espagne, est-il vraiment, comme le proposent certains dictionnaires, l'équivalent de *Trop gratter cuit, trop parler nuit*, obsolète en français? De même, il est loisible de se demander si le proverbe-maxime *On a souvent besoin d'un plus petit que soi*, connu de tous les Français, est l'équivalent sans réserves de *No es tan gruesa la gallina que no haya menester de su vecina*, ou de sa variante *No hay regina sin su vecina*, rarement entendus en Espagne, de par leur longueur ou leur caractère désuet qui les a fait tomber dans l'oubli.

Ces restrictions, ces non-équivalences laissent des voies sans issue. Un dictionnaire bilingue de proverbes doit-il pour autant se limiter aux paires de proverbes existant dans les deux langues? C'est souvent ce que font les dictionnaires bilingues actuels, restreignant considérablement la portée d'un tel dictionnaire. Il va de soi que, lorsque la recherche de l'équivalent préexistant se révèle infructueuse, il faudra choisir une autre issue comme, par exemple, procéder à la traduction littérale de la parémie, en le notifiant clairement au lecteur.

Après cette introduction générale, il convient d'observer de près l'ancêtre des recueils de proverbes bilingues concernant les langues française et espagnole et remontant au XVII^e siècle, l'ouvrage de César Oudin, *Refranes o Proverbios españoles traduzidos en lengua francesa. Proverbes espagnols traduits en François*, édité à Paris en 1605. Cet érudit et traducteur français fut le secrétaire et l'interprète du futur roi Henri IV et traduisit, quelque temps après le recueil qui nous intéresse ici, le *Don Quichotte* de Miguel de Cervantès, publié en 1620, cinq ans avant sa mort survenue en 1625. Il travailla également à la rédaction d'un dictionnaire bilingue *Le Trésor des deux langues espagnolle et françoise*, revu, augmenté et achevé par son fils Antoine Oudin, et

publié à Paris en 1645. Dans son ouvrage de proverbes espagnols qui compte 207 pages, César Oudin fait précéder de divers préambules, lettre, élégie et avis au lecteur, sa collection bilingue qui occupe en fait 186 pages. Les proverbes reproduits en espagnol sont suivis de leur traduction en français transcrite en italiques de façon à bien différencier les deux parémies. L'ordre de classement suivi est alphabétique, même si cette disposition est loin d'être rigoureuse, comme on l'a déjà constaté dans la plupart des recueils parémiologiques consultés à cette date². Le dénombrement exact des parémies collectées n'étant possible que par un relevé exhaustif page à page, ce calcul n'est qu'estimatif et prend pour moyenne vérifiée sur une vingtaine de pages consécutives, le nombre de 12 proverbes par page, ce chiffre pouvant osciller entre 11 et 13 en fonction de la longueur des proverbes présentés sur une même page. À raison de 12 proverbes par page, on obtient un total de 2232 proverbes pour l'ensemble de l'ouvrage de César Oudin. Cette quantité se réduirait à 2046 en ne comptant que 11 proverbes par page et atteindrait 2418 pour 13 parémies, ce qui constitue, quoi qu'il en soit, un recueil rassemblant plus de 2000 proverbes espagnols. Pour ce qui est des proverbes exclusivement féminins, les seuls qui intéressent présentement cette étude, ils ont été relevés après dépouillement intégral du recueil et sont au nombre de 198, ce qui représente approximativement 10% de l'ensemble du recueil, proportion généreuse respectivement à d'autres collections parémiologiques consultées.

Concernant l'attitude traductionnelle de l'auteur, on aurait pu s'attendre à la routine conjecturale de recherche d'un équivalent en langue française, comme c'est le cas pour les dictionnaires bilingues actuels. Cependant, César Oudin pratique une traduction littérale des proverbes dans pratiquement 100% des occurrences, se plaçant ainsi et déjà parmi les rangs des sourciers, ces traducteurs accordant une préférence à la langue de départ ou langue source, afin d'en conserver l'authenticité, et pour lesquels la traduction est une reproduction de la langue source dans la langue cible. Nonobstant, cette pratique n'est guère surprenante au vu de l'époque considérée où la coutume de traduction littérale des proverbes vers ou depuis le latin se fait encore sentir. D'autre part, il s'agit d'une pratique annoncée puisque le titre même de l'ouvrage nous y préparait, avec son double titre dans les deux langues, donc déjà traduit, ainsi que le terme sans équivoque, «traduzidos».

Ce procédé de traduction est sans aucun doute délibéré, mais parfois César Oudin se sent dans l'obligation d'ajouter à la suite de la traduction littérale le proverbe français correspondant, ce qui dénote de la part de l'auteur la perception d'une certaine carence. Ainsi, pour certains cas, on trouvera une traduction complète, version littérale plus version homologue, comme le montrent ces proverbes choisis à titre d'exemple:

Muger de cinco sueldos, marido de dos meajas.

Femme de cinq sols, mary de deux oboles. Le Fr. Un homme de paille vaut une femme d'or

²Un seul exemple suffira avec les deux premiers mots des proverbes rangés consécutivement sous la lettre L, à la page 74: la letra / la cabra / la olla / la moza / la mucha / la cruz / la boda / la tierra.

Mula que haze hin, muger que parla latín, nunca hizieron buen fin.

Une mule qui fait hin, et femme qui parle Latin iamais ne firent bonne fin. Le Fr. Soleil qui luisarne au matin, femme qui parle latin, et enfant nourry de vin, ne viennent point à bonne fin.

No es nada, sino que matan a mi marido.

Ce n'est rien, sinon que l'on tue mon mary. Le Fr. Ce n'est rien, c'est une femme qui se noye.

Tres tocados a un brasero, siempre andan al retortero.

Trois couvre-chefs à un brasier, tousiours vont à l'entour. Le Fr. Deux pots au feu signifient feste, et deux femmes font la tempeste.

Parfois, l'auteur ajoutera plutôt la sentence latine qui a inspiré les deux versions espagnole et française; ainsi, ces deux références:

Cierra tu puerta, y harás tu vecina buena.

Fermes ta porte, et tu feras ta voisine bonne. Ocasión facit furem. L'occasion fait le larron.

Salto la cabra en la viña, también saltará la hija.

La chevre est sautée en la vigne, aussi y saultera sa fille. Patrem sequitur sua proles.

Cependant, cette pratique d'ajout de la version française au proverbe espagnol n'est pas systématique, même dans les cas où l'équivalent français existe et n'appartient pas au patrimoine obsolète, à plus forte raison à l'époque d'Oudin, et il est difficile de savoir ce qui a guidé l'auteur dans ses critères de choix de parémies pour lesquelles il décide de préciser le proverbe français équivalent³.

Por todo Abril, no te descubrir.

Pour tout Avril, ne te découvres pas [En avril ne te découvre pas d'un fil].

El vientre ayuno no oye a ninguno.

Le ventre qui est à jeun, n'escoute personne [Ventre affamé n'a pas d'oreilles].

De vías luengas, luengas mentiras.

De longs voyages, longues mensonges [A beau mentir qui vient de loin].

La cuba huele al vino que tiene.

La cuve ou le tonneau sent le vin qui est dedans [La caque sent toujours le hareng].

Quien mala cama haze, en ella se yaze.

Qui faict un mauvais lit, il se couche en iceluy [Comme on fait son lit on se couche].

³J'ajoute entre crochets à la suite de la traduction littérale le proverbe français équivalent que César Oudin aurait pu retenir. Ces exemples sont pris hors du corpus de proverbes féminins du recueil.

César Oudin semble aussi parfois ressentir le besoin d'ajouter un élément personnel à la simple traduction littérale du proverbe cité, nécessité qui se traduit par divers ajouts de son cru, comme par exemple une courte glose dudit proverbe qu'il doit considérer trop obscur:

Con mal está el huso quando la barva no anda de suso.

Le fuseau est bien mal quand la barbe ne va par dessus. Le fuseau est icy pris pour la femme et la barva signifie l'homme.

A la muger y a la gallina, tuerce le el cuello y darte ha la vida.

À la femme et à la poule, tors luy le col, et elle te donnera la vie. C'est à dire que la femme t'obéira et tu mangeras la poule.

La coz de la yegua no haze mal al potro.

Coup de pied de iument ne fait mal au poulain. Potro se prend icy pour l'estalon.

Moça de meson, no duerme sueño con sazón.

Fille d'hostellerie ne dort point de somme avec saison. i. n'a point de repos certain, Moça signifie aussi une servante.

Muger casera el marido se le muera.

Femme mesnagere, que son mary luy meure: parce qu'estant veufve elle ne manquera point de party.

L'ajout peut être également une explication ponctuelle sur la signification de certains mots espagnols du proverbe de départ:

A la puta y al juglar, a la vejez les viene mal.

À la putain et au bastilleur, à la vieillesse mal leur vient. Juglar, c'est un bouffon, et un ioïeur de farces.

De noche a la vela, la burra parece doncella.

De nuict à la chandelle, l'asnesse semble damoiselle. Doncella: c'est une fille à marier.

Moça ventanera o puta o pederá.

Jeune fille qui aime d'estre aux fenestres, est putain ou peteuse. Pederá est le mesme que traqueadora, qui signifie une qui a couru l'esguillette tant qu'elle n'en peut plus.

Ni antruejo sin luna, ni feria sin puta, ni piara sin artuña.

Ni Caresme-prenant sans Lune, ny foire sans putain, ny troupeau sans brebis, à laquelle l'agneau est mort. Artuña, c'est la brebis qui ayant aignelé tout fraîchement, son agneau luy meurt. Piara, c'est un troupeau de trois cents brebis.

Ni tan vieja que amule, ni tan moça que retoçe.

Ny tant vieille qu'elle torde la bouche, ny tant ieune qu'elle folatre. Amular, c'est tordre la bouche comme font les vieilles en mangeant.

Ce peut être encore un maillon manquant dans le proverbe espagnol, en général les derniers mots («prends-les», «ne manque jamais»), qui semblent avoir, pour l'auteur, la fonction essentielle de préciser le sens de la parémie espagnole:

La bouda con el lutico, y la moça con el moquito.

La vefve avec le dueil, et la fille avec le morveau. i. prens les.

Ni à la muger que llorar, ni al perro que mear.

Ni à la femme dequoy pleurer, ni au chien que pisser. i. ne manque iamais.

Ces ajouts, quels qu'ils soient, sont le fait d'une initiative propre de César Oudin et sont conséquemment limités au proverbe traduit mais, dans certains cas, il s'agit de la traduction d'une glose déjà présente à la suite du proverbe espagnol. Ces occurrences présentent un intérêt extrême qui devrait permettre d'identifier le recueil espagnol où ces gloses apparaissent, autrement dit le recueil où César Oudin a puisé ses parémies. Après avoir consulté le recueil d'Hernán Núñez, *Refranes o proverbios glosados en romance*, il s'avère qu'il s'agit bien de la collection parémiologique à laquelle Oudin a emprunté ses proverbes espagnols traduits. En analysant le contenu parallèle que constituent les commentaires apportés à certains proverbes, il est donc confirmé que l'inspirateur de César Oudin est Hernán Núñez, chez lequel on retrouve ces mêmes gloses, d'ailleurs reproduites plus tard littéralement par Correas⁴. Le recueil de proverbes du «Comendador» Hernán Núñez a été publié à titre posthume et pour la première fois en 1555 et a servi de source à l'auteur français pour la confection de son ouvrage, qui devait voir le jour cinquante ans plus tard, dans sa première édition⁵.

Les exemples retenus pour illustrer cette double glose trahissant ou révélant l'origine des proverbes traduits par César Oudin sont les suivants⁶:

No hay Regina sin su vezina.

Il n'y a point de Roïne sans sa voisine. Que no avria grandes, si no oviessa pequeños. Il n'y auroit point de grand s'il n'y avoit des petits (Núñez: 1602: 291-292).

Putas y alcagüetas, todas son tretas: que estan travadas unas de otras como las trechas del axedrez.

⁴Voir sur ce thème des emprunts le paragraphe qui y est consacré dans l'ouvrage de Louis Combet (1971: 67-70).

⁵Certaines édition ultérieures, notamment celles de 1614 (Lyon: Rigaud) et de 1702 (Bruxelles: Foppens), contiennent en plus des proverbes espagnols, les fameuses «Cartas en refranes de Blasco de Garay». Leur présence dans ce recueil de proverbes traduits laissait supposer que l'auteur en donnerait également une traduction. Or, César Oudin se limite simplement à adjoindre ces lettres en version originale espagnole à son dictionnaire, sans aucune explication ni traduction.

⁶On pourrait y ajouter le proverbe *La muger que no pone seso à la olla, no lo tiene ella en la toca*, commenté plus loin pour une autre raison et dont l'explication donnée par Hernán Núñez est identique à celle que rapporte Oudin.

Putains et maquerelles ce sont toutes des traicts et ruses du ieu des eschets, qui sont attachées l'une à l'autre, et s'entretiennent (Núñez: 1602: 336).

Pour en revenir à la provenance du recueil modèle de César Oudin, ajoutons que lui-même précisait, dans la préface de son livre, ou plus exactement dans le texte de la lettre de reconnaissance qu'il adresse au Duc de Retz, que son propos était de présenter «ce petit ramas de quelques Proverbes Castillans que i'ay tirez la plus-part du Livre intitulé, *Refranes o Proverbios glosados*, et le reste de divers endroits».

Puisque le recueil de Hernán Núñez a effectivement servi de source à César Oudin pour son ouvrage, il est intéressant d'observer que la collection espagnole réunit 6574 proverbes castillans sur un total d'environ 8500 parémies de tous horizons, alors que l'ensemble des proverbes retenus par Oudin pour leur traduction en français se situe aux alentours de 2000, ce qui met en évidence une sélection notable de la part de l'auteur français, dont il conviendrait d'étudier les critères. La constitution d'une collection de proverbes passe généralement par un choix des phrases retenues, et ce en fonction ou de l'objectif du travail présenté ou des préférences subjectives de l'auteur ou encore de paramètres prenant en compte la non-répétition de parémies similaires ou la traduisibilité de celles-ci. Or, sur ces deux derniers points, le mode de sélection de César Oudin laisse planer certains doutes.

Alors que son ouvrage final ne retient qu'à peine un tiers des proverbes espagnols de départ, il répète parfois le même proverbe sous des formes ou variantes quasiment similaires. Ne citons que ce triple exemple⁷:

La de Navidad al sol, la florida al tizón.

id. est Pascua. Celle de Noël au soleil, et la fleurie au tison. Le Fr. À Noël au perron, à Pasques au tison.

Por Navidad Sol, y por Pasqua carbón.

À Noël du Soleil, et à Pasques du charbon. Le Fr. À Noël au perron, à Pasques au tison.

Por Navidad soleja, por Pasqua sobeja.

À Noël au soleil, et à Pasques tiens toy à couvert. Le Fr. À Noël au perron, à Pasques au tison.

Ces trois proverbes mettant en lumière la richesse de la parémiologie espagnole qui fournit diverses variantes pour un même proverbe prototypique, permettent en outre de constater la cohérence de présentation de César Oudin qui offre à chaque occurrence espagnole la même version française correspondante après en avoir fait une traduction littérale. On pourrait également citer cet autre triplet de variantes qui n'est suivi cette

⁷Ces exemples sont pris hors du corpus de proverbes féminins du recueil.

fois que de trois traductions littérales, sans y adjoindre l'équivalent français qui aurait pu être *Plus tire cul que corde*:

Más tira moça que sogá.

Plus tire ieune fille que corde.

Más tiran nalgas en lecho, que bueyes en barbecho.

Plus tirent les fesses au lict, que les boeufs en la iachere.

Más tiran tetas que sogas cañameras.

Plus tirent les tetins que cordes de chanvre. Autres mettent, que exes ni carretas, que essieux ny charettes.

Finalement, il reste à aborder une ultime question, celle de l'intraduisibilité de certains proverbes. César Oudin aurait pu, face au problème consistant à sélectionner les proverbes retenus pour sa collection, rejeter ceux qui posaient cette difficulté ou au contraire en garder quelques exemples parmi les plus représentatifs pour exposer cet aspect de la parémiologie comparée. On peut se demander si, comme pour d'autres recueils bilingues, l'auteur a effectué son choix de proverbes en éliminant toute parémie espagnole constituant une difficulté majeure de traduction. César Oudin s'est-il heurté à des proverbes intraduisibles en français et quelle a été sa décision dans cette conjoncture délicate? Les a-t-il obviés comme l'ont fait d'autres parémiologues après lui? Apparemment, il semble qu'il ne les ait pas complètement refusés puisque l'on trouve dans son recueil au moins ces deux proverbes espagnols impossibles à traduire littéralement en français, et pour lesquels il explique les causes de cette intraduisibilité, sans chercher à inventer un nouveau proverbe reproduisant si possible le contenu sémantique et formel de son homologue espagnol. La traduction du premier est rendue impossible par un jeu de mots portant sur la polysémie du terme espagnol *seso*; quant au second, au jeu de mots s'ajoute un jeu d'allitération (*tahur/hurta fur*) perdant toute son substance par une traduction littérale:

La muger que no pone seso à la olla, no lo tiene ella en la toca. Seso es la piedra que pone tras la olla porque no se trastorne.

Ce proverbe ne se peut simplement interpréter à cause de la double signification de seso: d'autant qu'il signifie le sens ou l'entendement, et ce que nous appelons accote pot, qui est ce que l'on met derrière un pot de terre pour l'engarder de se renverser quand il est au feu. Toca est le couvre-chef ou coiffe, et icy s'entend par la teste.

Tahur tahur el nombre dize hurta fur.

Ce proverbe ne se peut expliquer de mot à mot qu'il puisse avoir grace: car tahur signifie un berlandier et iouëur ordinaire, et hurta fur veut dire, desrobes larron: Fur est mot latin.

Cette présentation commentée du recueil de César Oudin demanderait d'autres déploiements et amplifications, notamment le relevé détaillé de tous les proverbes féminins du recueil. Cependant, un tel article occuperait une trentaine de pages et dépasserait largement la taille qui nous est allouée ici. Une telle liste exhaustive sera publiée ultérieurement et viendra clore ce chapitre que j'ai consacré à l'étude et l'analyse des proverbes chez César Oudin, linguiste et traducteur du XVII^e siècle qui nous a laissé cette collection bilingue espagnol-français exceptionnelle et précieuse dans le panorama de la parémiologie comparée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- COMBET, Louis (1971). *Recherches sur le Refranero castillan*, Paris, Les Belles Lettres.
- LOUDIN, César (1605). *Refranes o proverbios españoles traducidos en lengua francesa*, Paris, M. Orry.
- (1614). *Refranes o proverbios españoles traducidos en lengua francesa*, Lyon, P. Rigaud.
- (1702). *Refranes o proverbios españoles traducidos en lengua francesa*, Bruxelles, F. Foppens.

TRADUCIR LA LANGUE DE BOIS

Albert Ribas Pujol

Universitat Pompeu Fabra y Université de Genève

Introducción

Con la denominación relativamente reciente de *langue de bois* se alude a una serie de fenómenos léxicos, sintácticos, semánticos y estilísticos del francés contemporáneo que van ganando terreno en la comunicación escrita y oral a través, sobre todo, de la prensa y la televisión. La expresión, peyorativa en su origen y procedente del discurso político, no es muy satisfactoria desde el punto de vista lingüístico, pero pone de relieve uno de sus aspectos: su carácter estereotipado y repetitivo¹.

Esta serie de fenómenos, que el francés comparte con otras muchas lenguas, el español incluido, tiene una dimensión translingüística y transcultural. Hay que precisar, sin embargo, que estas singularidades de la comunicación verbal ni son siempre coincidentes ni están tan extendidas ni se denominan de igual manera en todas las lenguas.

Nuestro objetivo no es el de hacer propiamente una descripción de la *langue de bois* sino el de destacar aquellos rasgos que presentan interés para la traducción del francés al español; porque a la hora de interpretar un texto francés que por facilidad recurre a la *langue de bois*, el traductor, para no perderse en indagaciones innecesarias, ha de saber identificar las secuencias prefabricadas que aparecen hilvanadas en el original, ha de saber también desenmascarar el propósito global de comunicación; y, por último, ha de saber encontrar equivalentes de traducción capaces de aclarar la vaguedad

¹En *Le Nouveau Petit Robert* (edición electrónica 2.0, 2001) en la entrada *bois* se da la siguiente definición de *langue de bois*: «Péj. *Langue de bois*: langage figé de la propagande politique; par ext. façon de s'exprimer qui abonde en formules figées et en stéréotypes non compromettants (opposé à *franc-parler*).»

de contenido de dichas secuencias o, muchas veces, intentar reproducir su función no semántica.

1. *La langue de bois*

En abril de 1946 George Orwell publicaba en el número 76 de la revista inglesa *Horizon* el artículo «Politics and the English Language» recogido en una selección de ensayos, *Inside the Whale and Other Essays*, publicada por Penguin Books (Orwell, 1983)². Orwell hacía una especie de diagnóstico del estado de salud del inglés, nada envidiable, recurriendo a cinco fragmentos representativos de la prosa de sus contemporáneos que, a su entender, ponían de relieve los males que afligían la lengua de Shakespeare. Para él, «cada uno de estos textos tiene sus propios fallos pero, al margen de su fealdad evitable, poseen dos características comunes: una es lo manido de sus imágenes y otra, la falta de precisión» (Orwell, 1983: 145) porque:

O bien el que escribe quiere decir algo y no sabe expresarlo o, sin darse cuenta, dice algo distinto o casi le da lo mismo que sus palabras quieran decir algo o no. Esta mezcla de vaguedad y total incompetencia es la característica de la prosa moderna contemporánea y especialmente la de los textos políticos de todo tipo. A partir del momento en que se abordan ciertos temas, lo concreto se diluye en lo abstracto y es como si a nadie se le ocurriera ningún giro o modismo que no fuera trillado: la prosa consiste cada vez menos en palabras elegidas por su significado, y cada vez más en *modismos* que se ensamblan como las piezas de un gallinero prefabricado. (Orwell, 1983: 145)

Quiero detenerme en la imagen que utiliza Orwell para ilustrar lo que quiere decir, «like the sections of a prefabricated hen-house» (como las piezas de un gallinero prefabricado), porque es ésta precisamente la imagen que intenta sugerir la denominación francesa, también despectiva, *langue de bois*. Es la imagen de los juegos infantiles de construcción que los niños utilizan para divertirse creyendo que, como los arquitectos o ingenieros de verdad, construyen edificios y puentes. Es decir, se trata en ambos casos de un simulacro: simulacro de construcción, en un caso, y simulacro de escritura, en el otro.

A continuación Orwell enumera las tretas o artilugios empleados para amañar este sucedáneo de prosa. Las artimañas o ardidés empleados se pueden clasificar en «dying metaphors», en «operators or verbal false limbs», en «pretentious diction» y, por último, en «meaningless words». Estos cuatro procedimientos se extienden como una plaga porque evitan al que escribe el tener que pensar e inventar, y al que lee, el tener que entender y opinar. Con sorna muy británica Orwell explica así el porqué del éxito de estos procedimientos:

² En el catálogo de la Agencia Española del ISBN he encontrado una versión española que lleva el título de *Dentro y fuera de la ballena*, publicada en 1984 en Madrid por Talasa Ediciones. En la nota bibliográfica no figura el nombre del traductor. No la he podido consultar por haberme sido imposible conseguirla en librería o encontrarla en las bibliotecas en las que la he buscado, así que las traducciones de las citas de Orwell son mías.

[...] la escritura moderna en su peor versión no consiste en elegir palabras por lo que significan ni en inventar imágenes que clarifiquen el significado, sino en juntar ristas de palabras que otros han acomodado y en adecentar el resultado con engañifas. La ventaja de esta forma de escribir es su facilidad: es fácil decir «en mi opinión no es del todo injustificado afirmar que» e incluso más rápido, cuando se tiene la costumbre, que decir «yo creo». Si se utilizan frases prefabricadas no sólo no hay que buscar las palabras sino que tampoco hay que pararse a pensar en el ritmo de las frases, porque estas expresiones están ya arregladas para que suenen bien. [...] Utilizando expresiones, metáforas y símiles manidos se ahorra mucho esfuerzo mental; con la contrapartida de un significado vago, no sólo para el lector sino también para el que escribe. (Orwell, 1983: 150-151)

Lo que Orwell diagnosticaba a raíz de sus observaciones sobre lo que estaba ocurriendo en inglés en 1946 puede aplicarse *mutatis mutandis* a otras lenguas como el francés y el español; las diferencias están en las modalidades del procedimiento para «ensamblar las piezas del gallinero» y esto es precisamente lo que interesa al traductor.

2. Dificultades de traducción de la *langue de bois* al español

La primera dificultad está precisamente en cómo traducir la denominación misma de *langue de bois* con la que en francés no siempre se designa la totalidad de los procedimientos descritos por Orwell sino sólo alguno o algunos de ellos; he podido documentar en francés el uso, en plural, de *les langues de bois*, que implica que se considera que existen variedades distintas según su procedencia socioprofesional o los procedimientos utilizados. Así, según los contextos y las situaciones en las que aparece la denominación *langue de bois*, igual puede referirse al lenguaje políticamente correcto, a una forma de expresarse enrevesada e incomprensible, o llena de tópicos, o manida, o carente de originalidad; puede referirse a un lenguaje tan vago que no se sabe lo que quiere decir, al uso de los latiguillos pedantes de tecnócratas, burócratas e intelectuales, a un remedo ridículo de estos últimos; y también a las maniobras verbales mediante las cuales políticos y gente de igual condición disimulan sus fintas, su desfachatez y su hipocresía. Por ello el traductor deberá discernir el referente y reservar tan sólo la denominación *langue de bois*, acompañada de una aclaración o de una traducción explicativa, para los usos estrictamente metalingüísticos (cuando el texto está describiendo el francés) o para las traducciones *documentales*: las que, por oposición a las *instrumentales* según la terminología de Nord (1996: 93), informan de un acto de comunicación ocurrido en otra lengua sin modificar el punto de vista de la enunciación del original, es decir, cuando la traducción, aunque se presenta formalmente al lector como un texto escrito en español, conserva la perspectiva originaria. En los demás casos hay que apoyarse en la interpretación que aporta el contexto y la situación para precisar el significado y no dejar al lector en la duda de lo que se está diciendo.

A continuación voy a exponer los tipos de dificultades que corresponden a cada uno de los procedimientos repertoriados por Orwell y el porqué de las mismas, aunque en el caso de las «dying metaphors» y de los «meaningless words» me limitaré a un examen muy sucinto pues el reducido espacio de la comunicación no me da cabida para

todo lo que quisiera decir de ellos ni para traer a colación todos los ejemplos en los que me apoyo.

2.1. Dificultades de traducción de las «dying metaphors» o expresiones figuradas convertidas en clichés

Entre las metáforas originales, que Orwell llama *vivas*, y las metáforas ya fijadas en la lengua, que Orwell llama *muertas*, existe una zona indefinida en la que las metáforas agonizan, es decir, van perdiendo su significado propio a medida que se van fijando en forma de locuciones y, simultáneamente, van adquiriendo un significado más abstracto y más vago; significado que ya no es la suma del de las palabras que las componen, sino que muchas veces está incluso muy alejado de dichos significados. Desde el punto de vista sintáctico, se fosilizan en sintagmas en los que no es posible modificar elemento alguno sin romper su cohesión.

En un extremo estarían la metáforas *vivas*, como *être dans le printemps de la vie*, que permiten una traducción separada de los significados lingüísticos de los elementos que las componen (*estar en la primavera de la vida*) y, en el otro, las metáforas *muertas* convertidas en puras expresiones figuradas, como *chercher midi à quatorze heures*, que exigen un procedimiento global de traducción que ha de desafiar el contenido estricto de los significados lingüísticos para que el resultado sea aceptable (*buscarle tres pies al gato*).

Entre ambas hay un tipo muy singular, las «dying metaphors», las expresiones figuradas convertidas en *clichés*; a los que se refieren Burnier y Rambaud (1997) en su divertido libro *Le journalisme sans peine*. Metáforas, aún no fijadas pero tampoco *vivas*, más bien deslucidas y mortecinas que en un momento, sin saber por qué, se empiezan a usar a troche y moche porque «Le recours à des images toutes faites dispense le journaliste de préciser de quoi il parle, tout en donnant avantageusement l'impression d'une grande familiarité avec le sujet» (Burnier y Rambaud, 1997: 29). También habría que distinguir entre las metáforas que van muriendo y fijándose normalmente y las que se convierten de forma anómala en clichés socorridos de la *langue de bois* por efecto de la moda y del mimetismo colectivo. Según estos autores los indicios que permiten la detección de estos últimos clichés son: 1) la frecuencia de uso, 2) el carácter actual, efímero e insospechado, 3) la imprecisión semántica y 4) la impropiedad.

Sylvie Brunet da un repertorio no exhaustivo de estas expresiones figuradas contemporáneas convertidas en clichés que clasifica, según el ámbito del que proceden, en: clichés *culinarios* (*la cerise sur le gâteau*,...), clichés *bélicos* (*être dans le collimateur*,...), clichés *domésticos* (*balayer devant sa porte*,...), clichés *musicales* (*mettre un bémol*,...), clichés *literarios* (*le pavé dans la mare*...), etc. (Brunet, 1996: 61-62).

Para su traducción es preciso delimitar las condiciones de empleo en las que el semantismo básico de cada cliché adquiere matices nuevos dependiendo de los contextos. Este tipo de cliché, según la fase de fijación en el que se encuentra, puede

tener uno o varios significados abstractos, entendiendo por significado abstracto simples indicaciones de interpretación de los elementos del texto a los que acompaña. Hay que agregar que debido al uso indiscriminado de los clichés no hay que descartar la posibilidad, para no equivocarse en su interpretación, de que se estén utilizando de manera impropia. Se trata de saber buscar, y encontrar, en los diccionarios monolingües franceses –normativos, analógicos y de uso– las pistas que llevan del sentido propio al figurado y de una acepción a otra por deslizamientos semánticos. Sólo después se pueden buscar las reformulaciones que puedan considerarse equivalencias de traducción. El resultado es en general lo que Delisle (1999: 25) denomina una *creación discursiva*³ como puede comprobarse en los ejemplos que se citan a continuación (*jouer [passer] dans la cours des grands*):

1. «Nîmes: récré **dans la cour des grands**». Olivier Villepreux, *Libération*, 17/X/96
[A propósito de la participación del equipo de fútbol de Nîmes –de tercera división– en la Copa de Europa de Fútbol]

¡Qué gozada para el Nîmes!: **Codearse con los grandes.**

2. «Les Suisses **travaillent** comme des fourmis **dans la cour des grands**». *Le Courier*, 16/VII/96.

[A propósito de la presencia de soldados suizos en Yougoslavia enviados por la OSCE]

Los suizos están satisfechos de poder involucrarse activamente **junto a las grandes potencias.**

Habría que añadir que la mayor dificultad de las creaciones discursivas es que exigen un grado de especificación superior al del original (precisiones que en traductología se denominan *amplificaciones*⁴) y que pueden parecer difícilmente justificables debido a la indefinición semántica del original

2.2. Dificultades de traducción de los «verbal false limbs» o apoyaturas verbales superfluas

Se puede deducir por los ejemplos que acompañan las explicaciones de Orwell que lo que él entiende por «operators or verbal false limbs» son simples excrescencias verbales, añadidas por eufonía para obtener fácilmente un fraseo rítmico al escribir. En traductología se describen unas técnicas de traducción (la *ampliación* lingüística y la *amplificación*) que también consisten en añadir elementos lingüísticos o precisiones no formuladas en el texto original (las técnicas opuestas son la *compresión* lingüística y la *elisión*). Pero la diferencia entre los «verbal false limbs» y las ampliaciones y amplificaciones está en que éstas últimas pretenden aclarar el significado y las primeras no aportan nada semánticamente.

Las apoyaturas verbales pueden ser de varios tipos: a) nuevas perífrasis verbales que permiten eludir el verbo apropiado, b) *étouffements*, es decir, ampliaciones o

³Hurtado (2001: 635), por su parte, da la definición siguiente de creación discursiva: «*Técnica de traducción* que consiste en establecer una equivalencia efímera totalmente imprevisible fuera de contexto».

⁴Según la definición de Hurtado (2001: 633): «*Técnica de traducción* que consiste en introducir precisiones no formuladas en el texto original: informaciones, paráfrasis explicativas, etc. Incluye las notas del traductor. Se opone a la técnica de *elisión*».

expansiones de preposiciones, adverbios o conjunciones, y c) sintagmas recurrentes que puntúan rítmicamente las frases.

Las perífrasis verbales de nuevo cuño que permiten eludir la búsqueda del verbo apropiado son del tipo: *faire consensus*, *faire débat*, *faire désordre*, *faire sens*, *faire trace*, etc. Es lógico que en francés el principal encargado de la tarea sea el verbo *faire* por su alto grado de gramaticalización y su capacidad de reemplazar en el discurso a los demás verbos. Algunas perífrasis con *faire* son antiguas y están registradas en los diccionarios pero no las nuevas a las que nos estamos refiriendo. En español el verbo *dar* cumple una función parecida a *faire*. El traductor que conozca relativamente bien el francés identificará inmediatamente estos giros como formas anómalas que manifiestan la intención de obtener un ritmo pretendidamente original y contundente. Este tipo de procedimiento morfosintáctico es difícil de reproducir en la traducción y, de serlo, dudo que tuviera mucho sentido hacerlo en la medida en que en francés es interpretable, pero no lo es siempre en español, como mimetismo de un comportamiento lingüístico de la *langue de bois*.

Los *étoffements*, es decir, las ampliaciones o expansiones de preposiciones, adverbios o conjunciones son procedimientos que encontramos en francés pero que se han extendido a otras muchas lenguas. Los avatares de algunas de estas expansiones son translingüísticos como el de la locución prepositiva inglesa *within the framework of* que en la mayoría de los casos es sustituible simplemente por una preposición; en francés ha dado *dans le cadre de* cuyo uso indiscriminado ha embrollado la interpretación (cf. *LNPR* en la entrada *cadre*) de la locución y lo mismo ocurre en español (cf. *DRAE* en la entrada *marco*). Así en el siguiente ejemplo «Objet de cette nouvelle discordie la volonté de l'UEFA de créer un nouveau règlement de transferts, surtout **dans le cadre des** jeunes joueurs» (*Le Journal de Genève*, 16/IV/97) en el que la locución francesa se usa de manera impropia, el traductor se encuentra en la disyuntiva de reflejar la *langue de bois* y reproducir la impropiedad o proceder a una creación discursiva que facilite la comprensión pero deje de reflejar la *langue de bois*: «El motivo de esta nueva discordia de la UEFA de crear un nuevo reglamento en materia de traspasos, **/en el marco de [sic]/ destinado principalmente a/** los jóvenes jugadores». Éste es un botón de muestra de la casuística de su traducción en la que no puedo extenderme por falta de espacio. Me limitaré a citar los socorridos *au niveau de*, *au niveau du vécu* y *sur le plan de*⁵. No quisiera pasar a otra cosa sin traer a colación el *quelque part* usado como mero expletivo para cuya traducción el español dispone del correspondiente latiguillo contemporáneo, *de alguna manera*, tan innecesario como el del francés⁶.

⁵Huyghe (1991: 67) censura el recurso a dichas locuciones y sugiere su sustitución por la preposición correspondiente o en el caso del ridículo *au niveau du vécu* su sustitución por el comprensible *d'après l'expérience* para no repetir engendros de la *langue de bois* del tipo «Ça m'interpelle quelque part au niveau du vécu».

⁶Brunet (1996:126-127) da algunos ejemplos de este uso —«tout le monde est concerné **quelque part** par ce problème», «quand on voit cela, on se dit **quelque part**...», «je suis d'accord **quelque part** avec lui»— que podrían dar en español «a todos nos incumbe, **de alguna manera**, este problema», «cuando se ve una cosa así, **de alguna manera**, uno se dice...» y «**de alguna manera** estoy de acuerdo con él».

Los sintagmas recurrentes que puntúan rítmicamente las frases pueden ser de dos tipos a) el del adjetivo trillado, exigido rítmicamente por el sustantivo que precede, y que marca un ritmo binario: *ambiance bon enfant, somme coquette, facture salé*, etc. y que, como en los casos citados, no se pueden traducir literalmente sin que el resultado sea ridículo y b) el de las perífrasis bobamente armoniosas que sirven de relleno sonoro o de coda tajante a las frases: (*le temps passe*)→ *l'eau a coulé sous les ponts, alerter*)→ *tirer la sonnette d'alarme, (insister)*→ *remettre la question sur le tapis, (Lyon)*→ *la cité des canuts (gauche) (Lyon)*→ *la capitale des Gaules (droite)*, etc.

El principal problema de traducción de todos ellos es que semánticamente no significan casi nada y algunos son meros expletivos. Lo significativo en ellos es su mera presencia en el texto; presencia que sólo informa al lector de que está ante un modo de expresión peculiar. Por ello, el conflicto del traductor está en decantarse por el significado y, por lo tanto, suprimir las peculiaridades de expresión del original, o en decantarse por los efectos rítmicos, para lo que tendrá que recurrir a algo (ritmo u otra cosa) cuya presencia pueda tener la misma función: tarea nada fácil.

2.3. Dificultades de traducción de la «pretentious diction» o formas de expresarse pretenciosas

Se trata aquí de hacer ostentación de algo ante los destinatarios del texto. Los medios para ello son las *elegancias* morfológicas, léxicas y sintácticas, los extranjerismos distinguidos (mayoritariamente latinismos y anglicismos), los tecnicismos intempestivos, las jergas especializadas, el hermetismo intelectualoide y las palabras o giros con los que se exhibe la pertenencia a un grupo social o ideológico.

Los tecnicismos intempestivos y las jergas especializadas son las que menos dificultades de traducción presentan por la semejanza que existe entre el francés y el español, lenguas románicas, y por la similitud de efectos (indicios de afectación y pedantería) que tecnicismos y jergas intempestivas provocan cuando aparecen en los textos de ambas lenguas.

Hay elegancias morfológicas que también son, curiosamente, bastante coincidentes entre el francés y el español: el prefijo *de-* para inventar nuevos verbos (*délocaliser, déconstruire*), el sufijo *-ique* para inventar nuevos adjetivos y sustantivos (*médiatique, burotique*), el sufijo *-aire* para nuevas acepciones de adjetivos (*identitaire, securitaire*). Las hay que se resisten totalmente a la traducción como en el caso de nuevos usos de algunas preposiciones (*travailler sur Paris* en vez de *travailler à Paris*). Otras, como la yuxtaposición sustantivo + sustantivo, están a medio camino: unas veces permiten la traducción directa (*méthode Rocard, télé poubelle, date-butoir*) y otras veces, en cambio, exigen pequeñas o grandes modificaciones que neutralizan su efecto en la traducción (*valse-hésitation* → / indecisión/ titubeo/, *années Sida* → años del SIDA, *contrat minceur* → régimen de adelgazamiento).

Los alardes de distinción, mediante extranjerismos selectos o tics lingüísticos propios de grupos, cenáculos o capillitas diversas son realmente difíciles de traducir porque están social y culturalmente codificados, y a menudo, como ocurre con la

traducción de los dialectos, no resisten ser trasplantados a otra lengua por muy parecida que sea. Al depender de una realidad cultural y social específica, su efecto se disipa tan pronto salen fuera de ella.

El hermetismo intelectualoide, muy extendido en los textos franceses debido al prestigio de que goza en Francia la figura del intelectual mediático, es, por fortuna, de fácil traducción. El adoptar pose de intelectual para disimular la trivialidad de lo que se está diciendo no es un recurso tan generalizado en el mundo de habla hispana, donde este tipo de monserga se toma un poco a chacota, pero los numerosos prosélitos que ha encontrado esta tendencia entre investigadores, politólogos, sociólogos y pedagogos que acostumbra a expresarse en español han allanado el camino del traductor que puede fácilmente imitarlos cuando busca formas parecidas que reflejen las profundidades insondables y los arcanos sibilinos de algunos textos franceses.

Por lo que respecta al lenguaje políticamente correcto, que es en algunos casos encubrimiento hipócrita y en otros jactancia de distinción moral, la dificultad de traducción es mínima: mera cuestión de normalización terminológica, por obra y gracia de la globalización de esta actitud y de los tics lingüísticos que la acompañan. Las diferencias no son tanto de naturaleza lingüística, puesto que se trata de un simple procedimiento de creación de eufemismos, sino de sensibilidad social. El mundo hispánico no es tan creativo en este ámbito como lo es el francés, y no digamos ya el anglosajón. En los textos franceses quizás se va más lejos en los medios utilizados: recurrir a siglas como forma de eufemismo *SDF* (*sans domicile fixe*) → por indigentes o marginados, *RMiste* (*Revenu minimum d'Insertion*) → por persona que vive del subsidio de desempleo, *IVG* (*Interruption volontaire de la grossesse*) → por interrupción voluntaria de embarazo, etc. La mayoría de las invenciones hispanas proceden, como los ejemplos citados, también del mundo del arbitraje de los conflictos sociales, de la burocracia administrativa y de la política.

2.4. Dificultades de traducción de los «meaningless words» o palabras comodín

Orwell explica cómo algunas palabras, víctimas de su propio éxito, empiezan a repetirse hasta la saciedad y al usarse de manera impropia van perdiendo su significado original y adquiriendo otros nuevos. La confusión semántica que las acompaña acaba por convertirlas en comodines léxicos que ni el que los emplea ni el que los escucha saben muy bien lo que quieren decir: «Las palabras de este tipo se usan con frecuencia y a propósito falazmente; es decir, el que las emplea tiene su propia definición, pero deja que quien le escucha suponga algo muy distinto» (Orwell, 1983: 149). Yo añadiría que en muchos casos ni el uno ni el otro sabe muy bien lo que quiere decir, razón por la cual estas palabras se pueden usar como simples comodines, que cada cuál acomoda a su preferencia o que se dejan por complicidad en una imprecisión voluntaria.

De este tipo son los socorridos vocablos *clivage*, *déficit*, *déravage*, *dérive*, *dispositif*, *enjeu*, *espace*, *fracture*, *incontournable*, *manne*, *musclé*, *structure*, *surenchère*, etc. a los que el traductor debe aplicar los mismos principios de interpretación y de reformulación que para las expresiones figuradas transformadas en clichés, porque la evolución semántica hacia la vaguedad que provoca la eliminación de

los sinónimos rivales es muy parecida en las expresiones figuradas y en las palabras comodín. Así, por no citar más que dos casos, el del significado caleidoscópico de *enjeu* en los siguientes ejemplos:

«Le véritable **enjeu** de 1997», Jean Daniel, *Le Nouvel Observateur*, 2-8/I/97.

«**L'enjeu** initial du projet de pont ou tunnel [...] a en effet presque disparu», M. Stepczynski, *Journal de Genève*, 28/V/96.

«Les discussions, disent les Verts, ont mis en évidence la tiédeur de leur partenaire à défendre des **enjeux** environnementaux», F. Modoux, *Le Journal de Genève*, 22/I/97.

«C'est tout **l'enjeu** d'un grand débat qui n'est pas près de se clore», L. Mauduit, *Le Monde*, 15-16/IX/97.

que va de 1) / **lo que está en juego/ la incógnita** 2) **el objetivo inicial**, 2) **los intereses medioambientales** y 4) **las implicaciones posibles**. Es evidente que a la traducción no le queda más remedio que especificar, gracias al contexto o al conocimiento de la situación, lo que no está especificado en el original.

3. Conclusiones

Como hemos visto en lo que antecede, la *langue de bois* se entiende en sentido amplio como una serie de procedimientos que permiten expresarse sin esfuerzo mediante secuencias prefabricadas. Esta manera de escribir y expresarse se ha convertido en algo que traspasa las fronteras lingüísticas y culturales; por ello y porque se ha convertido en el estilo imperante en los géneros propios de la comunicación contemporánea es de sumo interés para la traducción.

Siguiendo las pautas que Orwell sugiere para clasificar los distintos procedimientos que componen la *langue de bois*, hemos querido subrayar que los problemas de traducción del francés al español que plantean son de naturaleza muy diversa, y también hemos intentado exponer las razones en las que nos apoyamos para afirmarlo.

Así, la traducción de algunos tics lingüísticos que tienen por objeto insinuar que se pertenece a un grupo social o cultural selecto («pretentious diction») presenta dificultades de índole muy diversa, semejantes a las que presenta la traducción de los dialectos y otros tipos de variación lingüística. En algunos casos la traducción directa o literal permite transponerlos al español fácilmente. En otros hay que distinguir entre a) los que se pueden imitar con otros tics existentes en español pero que no corresponden lingüísticamente a los del francés, b) los que ni se pueden traducir literalmente ni se pueden imitar, y cuya ausencia en la traducción sólo se puede compensar con un tipo de información más directa, y c) aquellos que sólo son interpretables en el contexto social y cultural de origen, y para los que sólo existe como último recurso la nota del traductor a pie de página.

En lo que respecta a la traducción de las apoyaturas verbales superfluas («operators or verbal false limbs») hay que tener presente que su única finalidad es la de estructurar rítmicamente el texto original y que, por lo tanto, no tienen significado. El primer problema es, pues, identificar esta función y descartar cualquier procedimiento

de traducción que pase por el significado. Su sentido es de carácter prosódico y todas las técnicas que presuponen la disociación entre fondo y forma no son de ninguna utilidad, porque en el fondo de su forma no hay nada, son puros expletivos. Su traducción exige la tarea, nada fácil, de imitar los latiguillos rítmicos capaces de orientar la interpretación del lector en la dirección querida por el original. La realidad demuestra que en la inmensa mayoría de los casos quedan neutralizados en la traducción.

Por último, podemos agrupar, por la semejanza del fenómeno semántico que los une, los problemas de traducción de las expresiones figuradas convertidas en clichés («dying metaphors») y las palabras comodín («meaningless words»). En ambos casos, su resolución pasa por la interpretación minuciosa del significado inestable, vago y variable que adquieren en el texto original. La interpretación sólo puede hacerse a la luz de la información que proporciona el contexto para poner en marcha los mecanismos de deducción que permiten conjeturar lo que no está explicitado. Sin este proceso mental es casi imposible conseguir reformulaciones que sean buenas creaciones discursivas y puedan considerarse equivalentes de traducción satisfactorios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURNIER, M. A. y P. RAMBAUD (1997). *Le journalisme sans peine*, París, Plon.
- BRUNET, S. (1996). *Les mots de la fin du siècle*, París, Belin.
- DELISLE, J. et al. (1999). *Terminologie de la traduction. Translation Terminology. Terminología de la traducción. Terminologie der Übersetzung*, Ámsterdam, John Benjamins.
- DRAE (2003²²). *Diccionario de la lengua española*, edición electrónica, versión 1.0, Madrid, RAE y Espasa-Calpe.
- HURTADO, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- HUYGHE, F. (1991). *La langue de coton*, París, Robert Laffont.
- NORD, Ch. (1996). «El error en traducción: categorías y evaluación», in Hurtado, A. (ed.): *La enseñanza de la traducción*, Castellón, Universitat Jaume I, pp. 91-107.
- NOUVEAU PETIT ROBERT (2001). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, versión electrónica 2.0, París, Le Robert.
- ORWELL, G. (1983). «Politics and the English Language», in *Inside the Whale and Other Essays*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 143-157.

ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS SINTÁCTICOS EN LAS TRADUCCIONES AL ESPAÑOL DE LAS OBRAS DE PATRICK MODIANO

Norma Ribelles Hellín

C. U. ESTEMA

Universidad Miguel Hernández

En el presente artículo nos proponemos analizar las traducciones de las novelas de Patrick Modiano, desde el punto de vista de la sintaxis, destacando los problemas de traducción más importantes que han encontrado los diferentes traductores en su trabajo y las soluciones que han adoptado. Seguiremos la exposición teórica propuesta por Peter Newmark en su *Manual de traducción* (1987) como base a la que aplicaremos los ejemplos extraídos tras la lectura y comparación de las novelas de Modiano y sus traducciones.

El orden en la exposición de los distintos fenómenos que hemos señalado como los más significativos de los problemas sintácticos de traducción en los distintos aspectos, irá determinado por el número de casos encontrados, es decir, la frecuencia de aparición de dificultades de este tipo. Con ello no pretendemos dar un catálogo completo de dificultades de traducción, sino señalar las más relevantes con las que se encuentra el traductor de Modiano.

Transposiciones

La *transposición*, llamada por Darbelnet *transposition* y por Catford *shift*, es un proceso de traducción que implica un *cambio en la gramática* al pasar un texto de la lengua original a la lengua terminal.

Existen varios tipos de transposiciones; el primero lo realiza el traductor automáticamente, pues no tiene otra opción, e incluiría, por ejemplo, el paso del singular al plural:

Un magasin a remplacé le cinéma. (*Dora Bruder*, p. 11)

Unos almacenes han reemplazado al cine. (*Dora Bruder*, p. 11)

o la posición del adjetivo:

La peau laiteuse... (*Voyage de nocces*, p. 63)

El lechoso rostro... (*Viaje de novios*, p. 60)

El segundo es el que opera cuando una estructura gramatical de la lengua original no existe en la lengua terminal. Aquí el traductor tiene siempre varias alternativas, y será mérito suyo encontrar la más natural y adecuada al texto.

...vivait dans la peur de se faire assassiner. (*Livret de famille*, p. 122)

...vivía dominado por el terror de ser asesinado. (*El libro de familia*, p. 105)

El tercero es un tipo de transposición en que, gramaticalmente hablando, se puede dar una traducción literal, pero tal vez choque con el uso natural de la lengua terminal. Un ejemplo de este tipo sería la sustitución de un adverbio de tiempo en la lengua original por un verbo negado, seguido del verbo principal en la lengua terminal.

...et bientôt nous nous sommes arrêtés... (*Livret de famille*, p. 112)

...y no tardamos en detenernos... (*El libro de familia*, p. 97)

El cuarto tipo de transposición consiste en llenar un vacío léxico virtual con un estructura gramatical. Hemos encontrado numerosos casos de este tipo en nuestro análisis de las traducciones de Modiano. Esto se debe a que el autor, como ya sabemos, amante de las frases cortas y un estilo seco y llano, utiliza muy a menudo este recurso, sobre todo en el lenguaje hablado, ejemplificado en las intervenciones directas de los personajes:

«Alors? bien dormi?» (*Voyage de nocces*, p. 33)

¿Qué tal? ¿Ha dormido bien? (*Viaje de novios*, p. 32)

Pas un seul magasin ouvert à Milan aujourd'hui. (*Voyage de nocces*, p. 10)

En Milán no verá usted hoy abierta ni una sola tienda. (*Viaje de novios*, p. 10)

Sin embargo, como vemos, los traductores no han respetado estas frases sin verbo, algunas incluso telegráficas, buscando quizás una mayor naturalidad en la lengua terminal.

Aucune comparaison. (*Livret de famille*, p. 165)

No se puede ni comparar. (*El libro de familia*, p. 139)

Además, existe un gran número de transposiciones estandarizadas, que en todos los casos pueden tener más de una traducción correcta. Veamos algunas posibilidades.

- La transposición más común en la traducción del francés al castellano es aquella cuya estructura general es la siguiente:

Sintagma nominal o preposicional en la lengua original → \wedge sustantivo + participio o infinitivo o proposición subordinada adjetiva,

...une maison de location de magnétophones,... (*Livret de famille*, p. 90)

...una casa que se dedicaba al alquiler de magnetófonos. (*El libro de familia*, p. 79)

...nous dit Reynolde d'un air entendu. (*Livret de famille*, p. 63)

...-dijo Reynolde, que se conocía el terreno palmo a palmo. (*El libro de familia*, p. 57)

o bien adverbial, con verbos en forma personal, gerundios o infinitivos.

...lui parle, la cigarette aux lèvres... (*Les boulevards de ceinture*, p. 21)

...le habla sin quitarse el pitillo de los labios... (*Los bulevares periféricos*, p. 21)

De esta forma, la traducción es más larga y más explícita que el texto original:

...avant Auschwitz. (*Dora Bruder*, p. 104)

...antes de ser enviados a Auschwitz. (*Dora Bruder*, p. 91)

Je vacillai, la gorge serrée. (*Livret de famille*, p. 21)

Yo dudaba, mientras se me hacía un nudo en la garganta. (*El libro de familia*, p. 21)

Vers douze ans... (*Dora Bruder*, p. 11)

Cuando tenía doce años... (*Dora Bruder*, p. 10)

Se trata de una construcción muy común que Newmark llama casa-en-la-colina, *house on the hill construction*. (Newmark, 1987: 124).

- Verbo en la lengua original (vacío léxico en la lengua terminal) → ^verbo + complemento en la lengua terminal
 - Il rêvait. (*Livret de famille*, p. 16)
 - Estaba absorto en sus pensamientos. (*El libro de familia*, p. 17)
 - J'ai arpenté... (*Livret de famille*, p. 44)
 - He recorrido, a grandes pasos, las calles... (*El libro de familia*, p. 41)
- Oración impersonal (algunas de verbo copulativo) + adjetivo/complemento en la lengua original → ^oración con sujeto.
 - C'est courageux de votre part. (*Les boulevards de ceinture*, p. 58)
 - Demuestra usted valor. (*Los bulevares periféricos*, p. 54)
- Oración con sujeto → ^oración impersonal
 - L'heure avance. (*Les boulevards de ceinture*, p. 25)
 - Se va haciendo tarde. (*Los bulevares periféricos*, p. 25)
- Nominalización en la lengua terminal
 - On s'engageait pour cinq ans (*Dora Bruder*, p. 23)
 - El alistamiento duraría cinco años. (*Dora Bruder*, p. 22)

- Adverbio + adjetivo en la lengua original → ^nombre + adjetivo en la lengua terminal

...le plus diligemment possible. (*Les boulevards de ceinture*, p. 135)

...con la mayor diligencia. (*Los bulevares periféricos*, p. 119)

- Adverbio o locución adverbial en la lengua original → ^complemento o proposición subordinada adverbial.

Ils comptaient rejoindre Lisbonne le plus vite possible, via l'Espagne. (*Livret de famille*, p. 54)

Esperaban llegar a Lisboa lo antes posible, pasando por España. (*El libro de familia*, p. 49)

Elle n'a pas attendu ma réponse et, déjà, nous dansons. (*Les boulevards de ceinture*, p. 56)

No espera mi respuesta, y sin darme cuenta me encuentro bailando. (*Los bulevares periféricos*, p. 52)

Para terminar con este primer apartado, incluimos algunos ejemplos de transposiciones que, sin adaptarse a ninguno de los esquemas mencionados, nos parecen casos muy interesantes de cambio de orden y función de los elementos de la frase:

...un dimanche après-midi de soleil... (*Dora Bruder*, p. 8)

...una tarde soleada de domingo... (*Dora Bruder*, p. 8)

La nuit tombait vers six heures sur le carrefour... (*Dora Bruder*, p. 8)

Eran las seis de la tarde y caía la noche en el cruce... (*Dora Bruder*, p. 8)

Las transposiciones ilustran una tensión frecuente entre gramática y énfasis. Es decir, muchas de estas alteraciones del orden de las palabras se realizan de manera innecesaria y con ello se puede perder en cierto modo la intención del autor.

Es éste es el único procedimiento de traducción que tiene que ver con la gramática, y los traductores lo realizan intuitivamente, siempre en su interés por dar con la mayor naturalidad en la lengua terminal. Es el procedimiento que mejor nos informa de las diferencias estructurales entre ambas lenguas, y por lo tanto, de las mayores dificultades, desde el punto de vista gramatical, con las que el profesional se encuentra.

Colocaciones

La *colocación* se define en lingüística como la “co-ocurrencia habitual de *items* léxicos individuales” (Crystal, in Newmark, 1978: 286). Newmark habla de “dos o más palabras que van feliz o naturalmente juntas” (Newmark, 1978: 288), es decir, la coaparición frecuente de sustantivos, adjetivos y verbos, muchos de los cuales acaban siendo estereotipos. Para el traductor, la colocación es el factor contextual más importante. Por ello, en cuanto afecta provechosamente a la traducción tiene un sentido

más estricto: consta de los *items* léxicos que entran principalmente en estructuras gramaticales de alta frecuencia, de tres tipos:

1. Nombre + adjetivo
2. Nombre + preposición + nombre
3. Verbo + objeto (normalmente un nombre que denota una acción)

El problema principal para el traductor es reconocer cuándo una colocación es familiar, natural o simplemente aceptable. Y no existe una respuesta única y definitiva, sino toda una graduación de opciones. Por otra parte, es necesario identificar las colocaciones poco corrientes de la lengua original para traducirlas por colocaciones de la misma frecuencia en la lengua terminal.

La traducción se convierte así en una ardua tarea para encontrar la colocación apropiada; un procedimiento por conectar, primero los nombres apropiados con los verbos y éstos con los nombres; y luego, por colocar los adjetivos apropiados con los nombres, y los adverbios o locuciones adverbiales con los verbos; y, en tercer lugar, por colocar las conjunciones o conectores apropiados. “Si la gramática es la espina dorsal del texto, los nervios son las colocaciones (más sutiles, múltiples y específicas en la denotación del significado), y la carne el léxico”, concluye Newmark (Newmark, 1987: 288).

A continuación vamos a analizar las colocaciones que hemos encontrado en las obras de Modiano y sus traducciones.

Existen una serie de colocaciones que engloban en una sola unidad la totalidad encerrada en el nombre o viceversa, la totalidad para encerrar varias unidades.

Elle a la chute de reins la plus troublante de Paris. (*Les boulevards de ceinture*, p. 116)

Tiene las caderas más excitantes de París. (*Los bulevares periféricos*, p. 103)

...sinon vous seriez dans un drôle d'état. (*Les boulevards de ceinture*, p. 101)

...estaría usted hecho papilla. (*Los bulevares periféricos*, p.91)

Comenzaremos analizando algunos casos correspondientes a la primera de las estructuras citadas, es decir, la compuesta por un *nombre más un adjetivo*, para comprobar si ésta se mantiene en la versión castellana o no.

Algunos ejemplos ofrecen una traducción literal, válida en castellano, que demuestra que los dos idiomas disponen de la misma colocación:

...un aspect campagnard et cossu... (*Les boulevards de ceinture*, p. 42)

...un aspecto campestre¹ y lujoso... (*Los bulevares periféricos*, p. 39)

¹Por otra parte, queremos comentar que la traducción de *campagnard* por *campestre* no nos parece correcta. Pensamos que sería más adecuado traducir *campesina*.

Sin embargo, este hecho es muy raro: la gran mayoría de las veces el traductor ha debido encontrar, como decíamos anteriormente, el equivalente en lengua terminal de la colocación en lengua original, puesto que ambos elementos, nombre y adjetivo, no se relacionan igualmente en una lengua y otra. Encontrar la equivalencia correcta en lengua terminal constituye ciertamente un reto. A continuación vamos a ver algunos resultados de esta búsqueda que podemos considerar verdaderos logros del traductor.

En algunos casos el sustantivo se mantiene, pero le acompaña un adjetivo distinto:

...un quartier réservé... (*Les boulevards de ceinture*, p. 60)

...un barrio chino... (*Los bulevares periféricos*, p. 56)

En ocasiones, los adjetivos pertenecen incluso a distintos campos semánticos y se emplean con sentidos figurados:

...une main molle... (*Les boulevards de ceinture*, p. 47)

...una mano discipliente... (*Los bulevares periféricos*, p. 44)

Incluso la colocación puede, además, cambiar el orden de sus elementos, puesto que el orden normal de adjetivo epíteto y sustantivo en una lengua y otra es diferente:

...la veuve d'un gros industriel... (*Les boulevards de ceinture*, p. 72)

...la viuda de un industrial importante... (*Los bulevares periféricos*, p. 66)

En otros casos, es el adjetivo el que coaparece calificando a un sustantivo distinto

Milieu modeste. (*Les boulevards de ceinture*, p. 74)

De origen modesto. (*Los bulevares periféricos*, p. 68)

Otros ejemplos muestran verdaderamente la necesidad del esfuerzo por parte del traductor para buscar la equivalencia en lengua terminal, pues ninguno de los dos *items* se traduce literalmente:

...l'oeil mou... (*Les boulevards de ceinture*, p. 19)

...la mirada vaga... (*Los bulevares periféricos*, p. 20)

A continuación veremos algunos casos en que la estructura *nombre + adjetivo* no se mantiene en la colocación castellana, sino que el adjetivo se ha sustituido, muy acertadamente, por un sintagma preposicional con la misma función calificativa:

...l'oeil rond. (*Livret de famille*, p.159)

...con ojos como platos. (*El libro de familia*, p. 134)

...courriériste affamé... (*Les boulevards de ceinture*, p. 34)

...cronista muerto de hambre... (*Los bulevares periféricos*, p. 33)

...un enclos grillagé. (*Livret de famille*, p. 78)

...recinto cerrado con tela metálica. (*El libro de familia*, p. 69)

La colocación *nombre + adjetivo* puede incluso equivaler en lengua terminal a una locución adverbial:

...d'un oeil réprobateur... (*Voyage de nocces*, p. 10)

...con reprobación... (*Viaje de novios*, p. 10)

La segunda estructura característica de las colocaciones es la que está compuesta por un *nombre más una preposición más un nombre*. Empezaremos señalando las colocaciones que mantienen la misma estructura en la traducción castellana. Tampoco en este caso es frecuente el paralelismo en la traducción, como en los ejemplos que siguen,

...sandwiches au saumon. (*Livret de famille*, p. 148)

...emparedados de salmón. (*El libro de familia*, p. 126)

sino que el traductor ha buscado el equivalente en lengua terminal:

...en tenue de cheval... (*Les boulevards de ceinture*, p. 37)

...con pantalón de montar... (*Los bulevares periféricos*, p. 35)

...chaussures à brides... (*Dora Bruder*, p. 91)

...sandalias de tiras... (*Dora Bruder*, p. 80)

Resulta muy interesante comparar los empleos metafóricos de algunos términos en una lengua y otra:

...derrière un écran de fumée. (*Livret de famille*, p. 41)

...desaparecía detrás de una cortina de humo. (*El libro de familia*, p. 37)

En algunos casos, la colocación es más explícita en lengua terminal que en la lengua original:

Il avait un visage de lune... (*Livret de famille*, p. 36)

Tenía una cara de luna llena... (*El libro de familia*, p. 33)

El sintagma preposicional que califica al nombre es en ocasiones sustituido en la colocación española por un adjetivo con la misma función. También aquí encontramos correspondencias más o menos evidentes entre dos lenguas próximas:

...vitraux à losanges multicolores... (*Livret de famille*, p. 155)

...cristales romboidales multicolores... (*El libro de familia*, p. 130)

También se puede dar el fenómeno contrario: el adjetivo que no dispone de traducción literal en castellano se ha convertido en un complemento preposicional:

...un blanc-bec boutonneux... (*Les boulevards de ceinture*, p. 80)

...un barbilampiño con la cara llena de granos... (*Los bulevares periféricos*, p. 73)

Muy interesante desde el punto de vista cultural es la equivalencia entre las expresiones no literales:

J'ai une faim de loup. (*Les boulevards de ceinture*, p. 114)

Tengo un hambre canina. (*Los bulevares periféricos*, p. 101)

–Drôle de type... (*Les boulevards de ceinture*, p. 129)

–Un bicho raro... (*Los bulevares periféricos*, p. 114)

El tercer tipo de estructura de las colocaciones es la formada por un *verbo más un objeto*:

Je vais faire quelques courses. (*Voyage de nocces*, p. 35)

Me voy de compras. (*Viaje de novios*, p. 34)

También aquí encontramos casos muy interesantes de equivalencia entre el francés y el castellano:

...fais de beaux rêves. (*Les boulevards de ceinture*, p. 123)

...que sueñes con los angelitos. (*Los bulevares periféricos*, p. 109)

Non, il n'y connaissait rien. (*Livret de famille*, p. 155)

No, no entendía ni jota. (*El libro de familia*, p. 131)

...ces scénaristes professionnels qui tenaient le «haut du pavé»... (*Livret de famille*, p. 96)

...esos guionistas profesionales que «están en candelero»... (*El libro de familia*, p. 83)

En algunos casos, la colocación en la lengua original corresponde a un único término en lengua terminal:

Il marca un temps d'hésitation... (*Les boulevards de ceinture*, p. 82)

Vaciló un momento. (*Los bulevares periféricos*, p. 74)

Orden de las palabras y énfasis

Los estudios de la Escuela de Praga, y más concretamente los de Jan Firbas (Newmark, 1987: 90) relativos a la *perspectiva funcional de la oración*, sostiene que ésta vincula el estudio del discurso, la oración y el énfasis, y está íntimamente relacionada con los problemas de la traducción. La perspectiva funcional de la oración examina la disposición de los elementos de la oración a la luz de su contexto lingüístico, situacional y cultural, y determina su función dentro del párrafo y del texto. Es en este momento de la exposición cuando nos interesa introducir los conceptos de *tema* y *rema* a los que Newmark se refiere en su *Manual de traducción* (Newmark, 1987: 90). El *tema* de una oración es lo que se conoce, lo que puede inferirse o sirve de punto de partida de una comunicación (la base comunicativa). El *rema*, en cambio, está constituido por los elementos que transmiten la información nueva (el núcleo comunicativo). Los elementos temáticos son comunicativamente menos dinámicos, por tanto llevan una

carga de *dinamismo comunicativo* más pequeña que los remáticos. Aquellos elementos que no pertenecen al tema ni al rema se llaman *transicionales*.

Normalmente se va de lo conocido a lo desconocido, es decir, se empieza por el tema, por lo tanto, los elementos nuevos, que tienen mayor dinamismo comunicativo, se colocan al final de la oración.

Debemos ante todo señalar que, dada la proximidad de las lenguas francesa y castellana, se mantiene en general el orden de las palabras en una y otra, y existe un claro paralelismo entre las frases del texto original y del terminal, tanto en las oraciones simples como en las compuestas. Además, García Yebra (García Yebra, 1983: 31) opina que si no hay nada que lo impida o que aconseje lo contrario, el traductor debe atenerse al orden de las palabras de los elementos del original.

Un magasin a remplacé le cinéma. (*Dora Bruder*, p. 11)

Unos almacenes han reemplazado al cine. (*Dora Bruder*, p. 11)

À l'instant où il débouchait... (*Les boulevards de ceinture*, p. 100)

En el momento en que entraba en la estación... (*Los bulevares periféricos*, p. 90)

Sin embargo, el orden se altera por razones estilísticas o rítmicas. Asimismo, todas las lenguas disponen de diferentes mecanismos fonéticos, léxico-gramaticales y de puntuación para destacar la información importante: la introducción de determinados vocablos, así como cambios inusuales en el orden lógico de las palabras en la frase contribuyen a dar *énfasis* a un determinado elemento. La traducción debe retener correctamente este énfasis. De este aspecto nos vamos a ocupar enseguida.

Así pues, la estructura de oración corriente sería: sujeto + verbo + complemento; o lo que es lo mismo: *tema + rema*

El dinamismo comunicativo estará siempre en las últimas palabras. Pero si colocamos al principio de la frase, de modo inusual, uno de sus componentes, éste llevará una fuerte carga de dinamismo comunicativo como parte del rema que se apropia de un lugar del tema. Éste es un procedimiento de estilo que se tendrá que reflejar en la traducción:

C'était à Paris qu'il fallait retrouver ses traces. (*Voyage de nocces*, p. 16)

Donde había que buscar las huellas era en París. (*Viaje de novios*, p. 16)

A continuación pasaremos a analizar los mecanismos utilizados por Modiano, como dice Newmark, para «realizar o frustrar la expectación» (Newmark, 1987: 92) y veremos si los traductores han sido capaces de mantener la intención del autor en sus versiones.

En primer lugar, como sabemos, el orden de las palabras, o mejor dicho, la ruptura de la lógica del mismo es uno de los procedimientos más usuales.

...où ce genre de soirée avait lieu. (*Les boulevards de ceinture*, p. 125)

...donde se celebraba esa clase de orgías. (*Les boulevards de ceinture*, p. 110)

La colocación del verbo al inicio de la frase es otra de las formas de enfatizar un elemento determinado, como en el ejemplo que sigue:

Les jours d'été reviendront encore mais la chaleur ne sera plus jamais aussi lourde ni les rues aussi vides qu'à Milan, ce mardi-là. (*Voyage de nocces*, p. 9)

Volverán otra vez los días de estío, pero nunca volverá a ser tan pesado el calor ni estarán tan vacías las calles como aquel día, en Milán. (*Viaje de novios*, p. 9)

Otro de los procedimientos de la *mise en relief* es, como hemos dicho, el uso de los signos de puntuación. En estos casos, se ha mantenido el énfasis otorgado en francés al sintagma entre comas mediante la colocación del mismo al inicio de la frase.

Je n'ai pas besoin de consulter mes notes, ce soir, dans la chambre de l'hôtel Dodds. (*Voyage de nocces*, p. 55)

Esta noche no necesito consultar mis notas en la habitación del hotel Dodds. (*Viaje de novios*, p. 53)

Ces samedis et ces dimanches de juillet, tout était fermé, même le café Hawelka. (*Dora Bruder*, p. 21)

Todo estaba cerrado esos sábados y domingos de julio, hasta el café Hawelka. (*Dora Bruder*, p. 20)

También determinados vocablos, adverbios o locuciones adverbiales, contribuyen al énfasis. En el ejemplo que sigue, el traductor ha sustituido el adverbio por una locución: no nos parece una solución adecuada puesto que, al cambiar de emplazamiento, esta locución no hace ya referencia al mismo elemento y por lo tanto, no consigue el efecto deseado:

Mais l'été où j'ai rencontré Ingrid et Rigaud était vraiment d'une autre sorte. (*Voyage de nocces*, p. 24)

Pero la verdad es que el verano que conocí a Ingrid y a Rigaud era de otra manera. (*Viaje de novios*, p. 24)

No obstante hemos encontrado otros casos en que el énfasis otorgado por el autor no se ha reflejado en la traducción:

Et cet homme, Marignan était sûr de l'avoir connu jadis, à Shanghai. (*Livret de famille*, p. 33)

Y Marignan estaba seguro de haber conocido a aquel hombre antes, en Shanghai. (*El libro de familia*, p. 31)

No obstante, algunas estructuras sintácticas típicas de la lengua francesa no se traducen de igual manera en castellano y por ello parece que el énfasis se haya perdido, lo que ocurre es que es innecesario:

Ce quartier du boulevard Ornano, je le connais depuis longtemps. (*Dora Bruder*, p. 7)

Conozco desde hace tiempo el barrio donde está el bulevar Ornano. (*Dora Bruder*, p. 7)

En algunas ocasiones, el énfasis ha pasado de un elemento de la frase a otro que tal vez el traductor ha considerado más importante:

Le 13 au matin, à dix heures,... (*Dora Bruder*, p. 141)

A las diez de la mañana del día 13... (*Dora Bruder*, p. 121)

Incluso hemos señalado casos en que el traductor ha enfatizado una información que en el texto original parecía neutra. En este caso, se ha producido incluso una doble *mise en relief* gracias a la utilización del pronombre personal de sujeto, opcional en castellano, junto con una locución:

Elle avait perdu son père. (*Livret de famille*, p. 206)

En cuanto a ella, había perdido a su padre. (*El libro de familia*, p. 171)

Modulación

Vinay y Darbelnet acuñaron el término *modulación* para definir “un tipo de variación hecho mediante un cambio de punto de vista, de perspectiva (*éclairage*) y muchas veces de categoría de pensamiento” (Newmark, 1987: 125). Los diccionarios recogen las modulaciones estandarizadas, mientras que las libres se utilizan cuando la lengua terminal rechaza la traducción literal. Vinay y Darbelnet clasifican las modulaciones en once categorías, pero nosotros nos vamos a referir a la que nos parece más importante, a saber, el *contrario negado*, o como Newmark denomina, *positivo por doble negativo* o *doble negativo por positivo*. Éste es un procedimiento de traducción que en principio se puede aplicar a toda acción -verbo-,

Nous nous persuadons que ce ne sont pas les mêmes pierres, les mêmes couloirs. (*Dora Bruder*, p. 83)

No acabamos de persuadirlos de que son las mismas piedras, los mismos corredores. (*Dora Bruder*, p. 74)

o a toda cualidad -adjetivo o adverbio-.

...dit l'autre femme sans aménité. (*Livret de famille*, p. 19)

...comentó la otra mujer con acritud. (*El libro de familia*, p. 20)

...vous paraissiez détendu. (*Les boulevards de ceinture*, p. 141)

...parecías no estar tenso. (*Los bulevares periféricos*, p. 124)

Aunque a veces estas modulaciones son muy débiles y debidas a una opción de léxico, que no permite otra posibilidad de traducción:

...actrice malchanceuse... (*Les boulevards de ceinture*, p. 73)

...actriz con poca suerte... (*Los bulevares periféricos*, p. 67)

Otro procedimiento importante de modulación es el cambio de *abstracto por concreto*.

Son costume gris foncé à rayures était de la meilleure coupe. (*Livret de famille*, p. 36)

Su traje gris oscuro a rayas procedía de un buen sastre. (*El libro de familia*, p. 33)

Si je ne me sentais pas dans un état critique... (*Les boulevards de ceinture*, p. 117)

Si no me sintiese al borde de la asfixia... (*Los bulevares periféricos*, p. 104)

Dentro de esta misma categoría de abstracto por concreto, encontramos expresiones con valor metafórico, que en la traducción se han neutralizado, por lo tanto han perdido, lamentablemente, el interés de este recurso poético:

Le jour baissait. (*Les boulevards de ceinture*, p. 164)

Empezaba a oscurecer. (*Los bulevares periféricos*, p. 143)

...et le bruit courut que... (*Livret de famille*, p. 29)

...y se rumoreó que la señora... (*El libro de familia*, p. 28)

Quand il me parlait, je sentais qu'il châtiait son langage. (*Les boulevards de ceinture*, p. 83)

Cuando me hablaba notaba que se esforzaba en hacerlo con toda corrección. (*Los bulevares periféricos*, p. 76)

Otro tipo de modulación es la utilización de *una parte por otra*:

...d'un bout à l'autre... (*Livret de famille*, p. 125)

...en toda su longitud... (*El libro de familia*, p. 107)

y la *inversión de términos*, lo que Nida llama *conversive terms* (Newmark, 1987: 126), se utiliza, de forma opcional, para hacer que el lenguaje suene más natural.

J'ai écrit une lettre au directeur de chacune d'elles en lui demandant s'il pouvait retrouver son nom sur les registres... (*Dora Bruder*, p. 14)

Escribí una carta al director de cada una de ellas preguntándoles si podían buscar su nombre en el registro. (*Dora Bruder*, p. 14)

Newmark cita también como procedimiento de modulación la sustitución de la activa por pasiva o viceversa, que es aconsejable entre lenguas romances, especialmente entre francés y castellano, por su uso más común en la primera. Hablaremos de esta cuestión en el apartado referente a los cambios en los tiempos verbales.

Los galicismos estructurales

Hemos encontrado numerosas *traducciones directas* o literales de colocaciones corrientes en las obras traducidas de Modiano, que dan lugar a traducciones incorrectas. Cuando se trata de interferencias del francés, hablamos de *galicismos*. Hablaremos de los llamados estructurales, es decir, construcciones sintácticas erróneas o infrecuentes en castellano. Veamos algunos ejemplos de estructuras calcadas del francés e incorrectas en castellano:

Le premier, feuilletoniste d'avant-guerre, auteur du *Soldat Chapuzot*; le second courriériste affamé de *L'Illustration*. Mais les autres? (*Les boulevards de ceinture*, p. 34)

El primero, folletinista de antes de la guerra, autor de *Soldat Chapuzot*; el segundo, cronista muerto de hambre, de *L'Illustration*. ¿Pero los otros? (*Los bulevares periféricos*, p. 33)

En ciertas ocasiones la traducción *mot-à-mot* es, sin embargo, la solución más acertada:

Après ce suicide, la police l'avait interrogé, lui, le barman. (*Voyage de nocces*, p. 10)

Tras el suicidio, la policía le había interrogado a él, al camarero. (*Viaje de novios*, p. 10)

Discurso directo libre

Modiano utiliza muy raramente el estilo indirecto libre para citar las palabras de sus personajes, prefiere para este fin el discurso de los diálogos. Sin embargo, nos ha llamado la atención el hecho de que algún traductor lo ha sustituido por un estilo indirecto común, al hacer los cambios pertinentes en los elementos subjetivos que lo indican, tales como los adverbios de tiempo. Veamos algunos ejemplos:

...il était, depuis hier, roi d'Égypte. (*Livret de famille*, p. 153)

...y era, desde el día anterior, rey de Egipto. (*El libro de familia*, p. 129)

...mais si je ne les dressais pas aujourd'hui, personne d'autre ne s'y emploierait. (*Les boulevards de ceinture*, p. 66)

...pero si no lo establecía entonces, nadie más lo haría. (*Los bulevares periféricos*, p. 61)

Así pues, el análisis de los aspectos sintácticos en las traducciones de Modiano ha revelado que los problemas más importantes con los que se encuentra el traductor se solucionan, con mayor o menor acierto, mediante la aplicación de diferentes procedimientos que desde el punto de vista de la lingüística contrastiva, muestran los contrastes entre ambas lenguas. Normalmente, el profesional los utiliza de forma intuitiva pero, como hemos observado, suponen un cambio, no sólo en el orden de las palabras, sino también en la gramática de la frase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA YEBRA, V. (1983). *En torno a la traducción*, Madrid, Gredos.
NEWMARK, P. (1987). *Manual de traducción*, Cátedra, Madrid.

ESTUDIO DE TRADUCCIONES DE LOS COLORES ROJO, ROSA, MORADO Y ROUGE, ROSE, VIOLET, EN OBRAS NARRATIVAS FRANCESAS Y ESPAÑOLAS

**Elena Romero Alfaro
y Pilar González Rodríguez**
Universidad de Cádiz

Introducción

Para la realización de este estudio hemos utilizado un corpus de 25 obras de narrativa francesa y española de los siglos XIX y XX y sus traducciones publicadas entre 1980 y 2000, seleccionado para un proyecto de investigación en torno a las denominaciones de color relacionadas con determinadas prácticas de lecturas derivadas de la traducción¹.

El espectro de los colores elaborados por Newton es arbitrario pero sigue teniendo vigencia. Estos colores están clasificados en puros (rojo, naranja, amarillo, verde, azul, índigo y violeta) y neutros (blanco, gris y negro).

Esta clasificación física (Mollard-Desfour, 2000:18) da lugar en el nivel léxico a lo que se denomina campos de colores designados por términos genéricos o de base que corresponden en la lengua corriente a un espacio cromático que engloba todos los matices de la tonalidad, del claro al oscuro, y que son once: azul, blanco, marrón, gris, amarillo, negro, naranja, rosa, rojo, verde y morado.

La abundancia de descripciones y la cantidad de matices de los colores nos lleva a limitar este estudio al retrato. Los casos que hemos escogidos se encuadran todos en retratos físicos y psicológicos de los personajes. Hemos denominado elementos del retrato a los referentes como labios, ojos, pelo, piel, etc. Hemos seleccionado tres colores, rojo, rosa y morado, por su frecuencia e importancia en la descripción de personajes, siendo el rojo el color por excelencia. Estos colores además se relacionan entre sí, ya que representan, de alguna manera, la gradación de rojos más frecuentes en el retrato y por ello no sería oportuno tratarlos por separado.

¹Por cuestiones de limitación espacial y para evitar la repetición, la información bibliográfica completa de las obras y de las traducciones aparecerá únicamente en el trabajo de la profesora Lécivain: «Une lecture des couleurs: le regard du traducteur», que se incluye en esta publicación.

No es nuestra intención profundizar en ninguna teoría del color, sin embargo resulta inevitable establecer algunos criterios como punto de partida del presente trabajo (Mollard-Desfour, 2000:16, ss.). En primer lugar hay que tener en cuenta que no existen fronteras en un sentido estricto entre los campos de color, sino una progresión en función principalmente de la tonalidad y de la claridad según la perciben los miembros de una comunidad determinada.

Cette séparation du rouge, de l'orange, du rose et du brun/marron n'est pas fondée sur une codification physique du spectre des couleurs, mais sur une approche culturelle et linguistique. (Mollard-Desfour, 2000:19)

Por consiguiente, las denominaciones de color no siempre se pueden clasificar en relación con un único genérico, sino que pueden oscilar entre varios. Por ejemplo, el color púrpura, se situaría entre el rojo y el morado, en francés más cercano al rojo, y en español más cercano al morado. A su vez, determinados términos de color pueden designar diferentes tonos: *rouge violacé*, amarillo verdoso,...

Para esta comunicación, hemos partido de los colores *genéricos rojo, rosa y morado* en español y *rouge, rose, violet* en francés. Los genéricos forman una lista cerrada de términos aunque admiten *derivados: rougeâtre, rosir, enrojecer, rosado*, etc. Además, encontraremos *sinónimos* de *rojo: encarnado y colorado*. También hemos tenido en cuenta los llamados *referenciales*, creados metafóricamente por analogía, mediante construcciones simples o compuestas: *coral, rose saumon*, etc, que ofrecen un matiz específico. Podemos decir que el léxico del color está constituido principalmente por una lista cerrada, los genéricos y sus derivados, y por otra ilimitada formada por los referenciales, que tienen una relación con aspectos extralingüísticos, de tipo cultural y que evolucionan constantemente.

El rojo es un color ambivalente y ambiguo. Su gradación y su tonalidad nos llevan hacia el morado, naranja, rosa, etc. Además, su espectro es el más amplio, pues posee un rico repertorio de derivados, sinónimos y referenciales, sobre todo en español.

Si atendemos a las consideraciones de Kristol (1978: 147), además de las preferencias subjetivas que suscita este color, su transcendencia obedece a las siguientes causas:

- Une richesse extraordinaire (la plus grande de toutes les couleurs) de mots pour exprimer des nuances précises.
- Le nombre le plus important des procédés métaphoriques enregistrés pour un champ.
- Certaines évolutions sémantiques, surtout dans les langues ibéroromanes, qui identifient «couleur» et «rouge».

En relación con el retrato, informa principalmente sobre las transformaciones provocadas por causas internas o emociones (la pasión, la vergüenza, ira,...) y externas (frío, enfermedad, calor, etc.).

Le rose n'est pas une couleur, nous révèle la physique? Fort bien, répond la lexicographie; c'est un terme. (Annie Mollard-Defour, 2002: 13)

Tradicionalmente, para los físicos, el color rosa no es un color con existencia independiente, pertenece al espectro del rojo. Sin embargo, desde el punto de vista léxico y lingüístico, posee su propio campo cromático, que abarca desde el rojo hasta el blanco, mezclándose con los colores vecinos: morado, naranja y amarillo. Fruto de estas mezclas resultan múltiples combinaciones de tipo referencial: rosa salmón, rosa té, fucsia, etc.

En el retrato literario, al igual que en el imaginario colectivo occidental, el rosa es el color de la femineidad, por un lado, y de la infancia, de la inocencia, por otro. Está asociado a descripciones físicas de mujeres maduras y jóvenes y de niños sobre todo refiriéndose a piel y mejillas.

Según Kristol (1978: 256) las lenguas románicas han encontrado una expresión para el color intermedio entre el rojo y el azul, es decir, los términos que hacen referencia al *morado* en español y al *violet* en francés, que faltaba en latín como campo individualizado. Se trata de un color genérico utilizado en relación con el retrato para describir fundamentalmente la modificación que sufre el color natural de la piel. Esta transformación es provocada esencialmente por causas físicas.

Ahora vamos a analizar aquellos procedimientos utilizados para la traducción de los términos de color en el corpus seleccionado². El más habitual es el de *Equivalencia Completa*, es decir, la traducción utiliza el mismo término de color que el original y el mensaje se transfiere de manera similar. Puede darse con algunas variantes: *Equivalencia con término introductor*, cuando la información cromática no cambia pero se añade un término como *color* en la expresión *era de color rojo* o también se puede dar este caso a la inversa. Una equivalencia ampliada sería la de añadir un matiz ausente en el texto original, sin modificar el color genérico: pasar de *rouge* en el texto original a *rojo sanguíneo* en la traducción. Si se da alguna modificación en el término de color, por ejemplo, un derivado que sustituye a un genérico como *rouge* por *rojizo*, estaremos ante una *Equivalencia Parcial*.

El traductor, en su papel de intermediario, realiza lecturas que evidencian otros procedimientos como los que a continuación se exponen. Denominamos procedimiento de *Sustitución* al que tiene lugar cuando la traducción emplea un término de color diferente al original; si esta sustitución es por otro término sin relación con el color, se trata de una *Usurpación*; si la relación es directa y pretende acomodarse a un uso generalizado de la lengua receptora, el procedimiento será de *Compatibilización*. Cuando la traducción hace referencia a alguno de los cinco sentidos diferente al original, tendremos una *Sinestesia* y una *Descripción* cuando el término en la traducción, realiza esta tarea. La modificación del registro lingüístico puede dar lugar a una *Literarización* o a una *Vulgarización*.

Hemos denominado la transformación de color referencial a genérico o al contrario, *Neutralización* y *Restricción* respectivamente. Los procedimientos de

²No vamos a analizar todos los procedimientos posibles de traducción, sino sólo aquellos que ejemplificamos.

Implicitación y *Explicitación* se refieren a la modificación de colores implícitos o explícitos en los textos originales. Muy cercanos entre sí están los procedimientos de *Error* y *Omisión* en la traducción.

La *Lexicalización*, a pesar de que afecta a la traducción, es un procedimiento en el que la lengua se ha encargado ya de establecer sus limitaciones, y, en la mayoría de los casos apenas persiste la conciencia del color en la mente de los usuarios.

Estudio de traducciones³

Comenzaremos el análisis del retrato con la descripción de los labios en relación con un producto de cosmética como es el pintalabios, ya que los ejemplos de nuestro corpus de color natural en los labios son escasos y en la mayoría de las ocasiones el procedimiento que se utiliza en la traducción es una equivalencia completa. La traducción del color con respecto a este elemento de descripción presenta peculiaridades relacionadas con las lexicalizaciones, lo que a su vez provoca transformaciones en la interpretación lectora de los traductores, que se dan tanto en francés como en español de términos, originariamente de color, que han pasado a designar la sustancia al referirse a los labios, como son *rouge* o *carmín*. Este ejemplo ilustra oportunamente una lexicalización:

1. aquella formidable capa *de carmín rojo cereza*⁴ en sus labios (Shangai: p.125)
la formidable couche *rouge cerise* qu'elle avait sur les lèvres (p. 138)

En español se utilizan tres términos de color: *carmín*, término de color lexicalizado cuando se refiere a la sustancia cosmética para los labios; *rojo*, genérico que indica el color de la sustancia, a su vez precisado por el referencial *cereza*. Observamos que, en francés es el mismo genérico *rouge* el que se ha lexicalizado cuando se refiere a la cosmética de los labios. Por consiguiente, la acumulación de términos en el texto original se encuentra inevitablemente reducida en la traducción que utiliza un cliché francés menos frecuente en español.

Hemos apreciado diferentes procedimientos en los textos traducidos en relación con este elemento de la descripción.

2. la boca con su *rojo destello de carmín* (Shangai: p. 137)
et, surtout, la bouche et son *éclat de carmin* (p. 151)

En este caso, por ejemplo, consideramos que la traducción tenía que elegir entre *rouge* referido a sustancia y *carmin* como referencial principalmente. Sin embargo, el uso de *carmin* en la traducción no es equivalente y de ello resulta una propuesta literarizada del texto traducido, además de la omisión de uno de los términos.

³Al final presentamos una lista de los títulos del corpus utilizado en este trabajo. Indicamos la obra con una palabra del título; en el listado dicha palabra está destacada en negrita y cursiva.

⁴Indicaremos en cursiva la parte de cada cita a la cual nos referimos.

Otros ejemplos de diferencia en el registro de lengua:

3. Tenía la boca entreabierta, *húmeda de carmín*, contraída por el desprecio (Beltenebros: p. 103)

Sa bouche entrouverte, *humide de carmin*, était crispée par le mépris (p. 96)

4. Pensé que su boca sabría a nicotina y a *carmín* (Beltenebros, p. 106)

Sa bouche devait avoir le goût de la nicotine et du *carmin* (p.145)

Mientras en el texto original predomina la noción de sustancia, en la traducción prevalece el color; por lo tanto, de la traducción literal resultan usos sinestésicos; esta interpretación se distancia de los hábitos descriptivos de la lengua francesa. En realidad, el uso de *carmin* y sus derivados en francés remiten a color, pero íntimamente relacionado con los labios, y permiten la referencia a sustancia. (Mollard-Desfour, 2000: 217-220).

El siguiente ejemplo redundante en lo dicho anteriormente, pero aquí la lengua de origen es el francés. *Rouge* es un color genérico y su uso lexicalizado una sustancia, mientras que en *rojo* la sustancia sólo puede entenderse implícitamente, se trata de una traducción literal de una lexicalización:

5. J'ai remis le chapeau d'homme au ruban noir, les souliers d'or, *le rouge sombre des lèvres*, la robe de soie. (Amant, p. 59)

Me he vuelto a poner el sombrero de hombre con la cinta negra, los zapatos dorados, *el rojo oscuro de los labios*, el vestido de seda. (p. 61)

Con respecto al pelo, la descripción de personas pelirrojas se realiza mediante el genérico correspondiente en cada idioma, *pelirrojo* y *roux*, sin embargo en algunas ocasiones la expresión de esta tonalidad de pelo se realiza en el texto original mediante el genérico *rojo*. Hemos comprobado que, en estos casos, la tendencia traductora mantiene el genérico correspondiente al pelo rojo a pesar de la disponibilidad del idioma para una expresión equivalente; esta actitud restablece una mayor compatibilidad semántica:

6. No crean ustedes que estas damas son de distinta pasta que esa *mujer roja* que está con el niño. (César: p. 179)

Ne croyez pas que ces femmes soient faites d'une autre matière que cette *femme rousse* qui tient son enfant. (p. 222)

En los siguientes ejemplos, el mismo traductor opta por dos soluciones diferentes:

7. Ce dernier, tout occupé d'affaires, portant des lunettes à branches d'or et favoris *rouges* sur cravate blanche, n'entendait rien aux délicatesses de l'esprit (Bovary: p. 138)

Este último, absorbido por sus negocios, con anteojos de montura de oro y patillas *pelirrojas* sobre corbata blanca, no entendía nada de delicadeza del espíritu. (p. 171)

8. Sa chevelure *rouge* était entremêlée de brin de paille (Bovary: p. 125)

Su cabellera *roja* estaba entremezclada de briznas de paja y cojeaba de la pierna izquierda (p. 160)

En el primer ejemplo, de haber mantenido la literalidad *patillas rojas*, se podía confundir con una descripción de las patillas de los anteojos en lugar del color del pelo. Quizá eso explica la elección de *pelirrojo*. En el segundo ejemplo, el traductor prefiere mantener la equivalencia con el texto original.

Los colores seleccionados no son frecuentes para describir los ojos. En estos casos, aunque es un color relacionado con la afluencia de la sangre a la córnea y tiene que ver con una coloración temporal provocada por causas externas, se utiliza en la descripción física y también puede referirse a estados emocionales, que relacionamos con el retrato psicológico: amor, odio, etc.; en estos casos, el color rojo puede ser también metafórico, como veremos a continuación.

En primer lugar, hemos observado la tendencia generalizada a utilizar el derivado *enrojecido* cuando la lengua de partida es el español. Los diferentes traductores también adoptan una postura generalizada pero seleccionan el color genérico *rouge* en lugar del derivado ya que es el uso habitual en francés para la descripción. Esta transformación tiene lugar en la mayor parte de los casos en que aparecen los derivados *enrojecido*, *rojizo* en los textos en español, independientemente del elemento del retrato al que se refiera. De esta lectura de los traductores ante la misma realidad física, que responde a un hábito en la descripción, resulta la selección del color genérico en la traducción. Hemos denominado al procedimiento utilizado *equivalencia parcial*. Pero queremos destacar que la lengua permite recurrir a la equivalencia completa: *enrojecido/rougi*, sobre todo cuando este color está originado por una causa explícita en el texto. Por ejemplo, *des yeux rougis* se utiliza sólo en francés cuando es la consecuencia del llanto.

En este caso tenemos una equivalencia completa y la modificación de la traducción consiste en la introducción de un elemento intensificador que responde a un hábito descriptivo de la lengua meta:

9. Sonsoles tiene debilidad en la vista, tiene los *párpados rojos*; parece siempre que acaba de estar llorando. (Colmena: p. 255)

Sonsoles a la vue faible, elle a les *paupières toutes rouges*; on dirait toujours qu'elle vient de pleurer (p. 129)

Encontramos diferentes lecturas que han conducido a la utilización de distintos procedimientos. Así, una descripción mediante términos relacionados con una sustancia de inequívoco color como es la sangre, se traduce explicitando el término de color y se pierde la referencia a la sustancia:

10. que se mataba por la poesía, amaneciendo a veces con los *ojos sangrantes* de no dormir por ella. (Arboleda: p. 156)

qui redoublait de zèle pour la poésie et avait parfois le matin les *yeux rouges* de n'avoir pas dormi à cause d'elle. (p. 162)

El caso contrario, es decir, una implicación, lo tenemos en el mismo texto:

11. Poco sabía yo entonces de sátiros, faunos, centauros y demás personajes silvestres o marinos, *enrojecidas las pupilas*, tensos todos los músculos en amor a las deidades hechas de rosas y jazmines por el pincel de Rubens. (Arboleda: p. 96)
 Je savais alors peu de choses des satyres, faunes, centaures, tritons et autres personnages sylvestres ou marins, *aux yeux embrasés*, aux muscles tout tendus d'amour (p. 102)

Allí donde la descripción utiliza el adjetivo derivado *enrojecido*, el traductor realiza una lectura poética y metafórica haciendo desaparecer el color rojo de la traducción; ha elegido una palabra cuyo significado literal, relacionado con las *brasas*, es literario (Mollard-Desfour, 2000: 208) y remite al significado figurado de *sentir una pasión ardiente*. La referencia exclusiva al color en el texto original evidencia una lectura metafórica del traductor que relacionamos con la continuación del texto: *tout tendus d'amour*. Consideramos que el traductor propone una anticipación del sentimiento además de una intensificación del mismo. Su lectura está condicionada culturalmente por hábitos descriptivos (cfr. ej. 9), opta por una descripción de la emoción que explicita el sentimiento en lugar de la descripción física del original, es decir, que prefiere les *yeux embrasés* puesto que la causa es el amor que *les yeux rouges*, que se distancia del sentimiento. Quizá lo podríamos interpretar como un deseo por parte del traductor de compensar el tono poético que da la anteposición del adjetivo al original. Ante la dificultad de plasmar el tono poético de Alberti, hace una lectura metafórica, recurre a una implicación del color y además añade una carga connotativa distinta a la del original.

El procedimiento de explicitación del color en la traducción lo encontramos en algunos ejemplos:

12. Il avait les *yeux éraillés* et portait une petite queue enroulée d'un ruban noir. (Bovary: p. 81)
 Tenía los *ojos enrojecidos* y llevaba una pequeña coleta, atada con una cinta negra. (p. 125)

Se ha producido una transformación semántica en la que la palabra *éraillé* pierde parte de su intensidad en la opción del traductor, ya que la explicitación del color rojo no tiene la misma fuerza descriptiva. Ante la posibilidad de una descripción implícita del color, como podría ser *inyectados en sangre*, el traductor opta por una explicitación directa del color.

A continuación presentamos un ejemplo de un sinónimo en el original y de un genérico en la traducción. De ello resulta una cierta simplificación del texto original por el procedimiento de neutralización; posiblemente se debe a que el equivalente francés *incarnat* es poco usual:

13. Regenta- p.390 La fiebre daba [...] a su rostro *rosas encarnadas* (Regenta: p. 390) La fièvre mettait [...] sur son visage des *roses rouges*. (p. 434)

En español, *encarnado* además, tiene una relación etimológica y transparente con carne (Kristol, 1978: 167-168), lo que no ocurre en francés, donde las dos acepciones se

han separado formalmente: *incarné/incarnat*. En el ejemplo anterior, se podría haber mantenido la misma imagen, que resulta mucho más poética y más cercana al original. Esto explicaría traducciones como las siguientes:

14. il leva le menton: alors il aperçut la morsure de Camille *toute rouge*; le faux col avait légèrement écorché la cicatrice (Raquin: p. 168)

levantó la barbilla, observando entonces que la mordedura de Camille se había puesto *muy encarnada*; el cuello duro le había despellejado ligeramente la cicatriz (p. 158)

15. de gros souliers d'homme tachés de boue qui avait jailli jusque sur ses chevilles *rouges* (Misérables: p. 2/278)

gruesos zapatos de hombre, manchados de barro, que la había salpicado hasta sus *encarnados* tobillos. (p. 664)

En este otro ejemplo podemos apreciar también un resultado poético en la anteposición del adjetivo, apoyado además por la elección del color. Un caso curioso es el siguiente:

16. cette merveilleuse crème blanche qui, une fois étendue sur les joues, passe, sous l'influence de l'air, au rose tendre, puis à *un incarnat* si réel qu'il procure l'illusion vraiment exacte d'une peau colorée de sang (À rebours: p. 159)

esa maravillosa crema blanca que, una vez extendida sobre la piel, se torna, bajo la influencia del aire, de un delicado tono rosado, para adquirir finalmente *un color de carne* tan natural como el de la tez sonrojada por la irrigación sanguínea. (p. 136)

Mientras el texto original remite al color rojo de manera inequívoca, que refuerza con la explicación *d'une peau colorée de sang*, el traductor hace una lectura etimológica remitiéndose al color de la carne, pero excluyendo el rojo como genérico, aunque en el fragmento se explicita el color posteriormente con *sonrojada*. Ha tenido lugar una sustitución de color por decisión del traductor en la primera parte, mientras que en la segunda observamos una explicitación del color que compensa esa primera parte.

Aunque en general es más frecuente en español, el uso de derivados para la descripción de la piel, hemos encontrado bastantes casos en los que el texto original utiliza el genérico. En los dos casos que a continuación se mencionan, la interpretación del mismo traductor rechaza el genérico y propone un derivado, realizando así una *equivalencia parcial* en la que el resultado parece más compatible con la percepción cultural de los términos de color:

El pintor flaco y de aire avinagrado iba con un joven alemán imberbe, *rojo* y chato (Cesar: p. 137)

Le peintre maigre et à l'air hargneux était avec un jeune Allemand imberbe, *rougeaud* et au nez écrasé (p. 168)

Reseñamos otro caso en el que la lectura interpretativa concluye en el uso de términos referenciales sumando a la equivalencia parcial un cambio de registro del que resulta un estilo textual literarizado que, además aparece en otras obras del corpus.

Rubicond es un término que se utiliza principalmente para describir el rostro, por lo que el traductor además, con esta elección, compatibiliza su versión:

16. En medio de la capilla, don Saturnino, sudando copiosamente, [...] *rojo* el rostro, cárdenas las orejas, arengaba a su auditorio (Regenta: p. 44)
 Au milieu de la chapelle, don Saturnino, suant d'abondance, [...] le visage *rubicond*, les oreilles violacées, haranguait son auditoire (p. 76)

Destacamos a continuación dos casos en los que la interpretación cobra distancias considerables en los términos de color puesto que *colorado*, sinónimo del genérico *rojo* será sustituido por otros términos sin relación con el color; se produce una usurpación:

17. entre aldeanos alegres, frescos, *colorados* (Regenta: p. 374)
 parmi les paysans frais, joviaux et *enluminés* (p. 418).

El traductor opta por una adecuación al co-texto que aporta la idea de color como resultado de emociones o euforias (por la alegría, el vino, etc), sin especificar ningún genérico, contagiado, aparentemente, por el resto de la descripción.

18. Su estudio más acabado era el del joven que se entrega a la lujuria. Le presentaba primero fresco, *colorado*, alegre (Regenta: p. 240)
 Son portrait le plus achevé était celui du jeune homme qui s'adonne à la luxure. Il le présentait d'abord frais, *pimpant*, joyeux (p. 281)

Es una serie de adjetivos como en el ejemplo anterior. También se rechaza el término de la descripción exclusivamente física y se adecua esta vez a *frais*. Resulta peculiar esta similitud en la interpretación, ya que se trata de traductores diferentes⁵.

Siguiendo con el tema de la salud descrita a través del color de la piel, destacamos este otro ejemplo, en el que se sustituye un genérico por otro:

19. Jean Valjean, enivré, la voyait redevenir *vermeille* et fraîche. (Misérables: p. 2/445)
 Valjean satisfecho la veía volver *sonrosada* y fresca (p. 806)

La opción de sustituir un referencial de rouge, *vermeil*, por un derivado de rosa, pone en evidencia lo que ya adelantábamos al inicio de la comunicación: los límites entre el rojo y el rosa, no responden a una cuestión científica, cromática, sino a una interpretación léxica de origen cultural. El traductor en este caso, se ha podido ver condicionado por el otro adjetivo de la descripción de la piel, *fresca*, que culturalmente va asociado, en principio, a tonalidades rosas. Esta misma circunstancia se repite cuando intentamos diferenciar algunos usos de rojo y morado:

⁵La traducción de *La Regenta* fue realizada de manera colectiva por varios traductores que trabajaron por partes: A. Belot, C. Bleton, J. F. Botrel, R. Jammes, e Y. Lissorgues.

20. la Thénardier se précipita dans la chambre, *rouge*, essoufflée, haletante (Misérables: p. 2/337)
la Thénardier se precipitó en el cuarto, *amoratada*, sofocada, jadeante (p.714)

No existe ninguna razón aparente para la sustitución de un genérico por otro, si no es la percepción subjetiva de un espectro cromático cuyas fronteras no son definitivas que genera hábitos descriptivos o narrativos. Los límites inciertos de esta percepción se producen en las dos direcciones, esta vez con colores referenciales en ambos idiomas:

21. el señor don Custodio el beneficiado, pálido el rostro, menos las mejillas encendidas con un *tinte cárdeno*. Sudaba como una pared húmeda. (Regenta: p. 22)
M. don Custodio, le bénéficié, le visage pâle, à part ses joues en feu *qui tiraient sur l'incarnat*. Il transpirait comme un mur humide. (p. 53)

22. des trognes de tripiers et des mufles de dogues avec des cous apoplectiques, des oreilles comme des tomates, des *joues vineuses*, des yeux injectés et idiots. (À rebours: p. 169)

Ciudadanos de rostros abotargados, apopléticos, hocicos de bulldog, *mejillas amoratadas*, estupidos ojos inyectados en sangre. (p. 147)

Esta traducción es bastante libre, hay omisiones en el fragmento traducido. La descripción a través de *vineuses* implica un color rojo oscuro interpretado por el traductor como perteneciente al campo cromático del morado, expresado mediante un derivado. Prefiere una referencia explícita del color *amoratadas* evitando la opción metafórica.

En el siguiente ejemplo, el traductor hace una interpretación literal del original, lo que le conduce a un error evidente, pues aquí el procedimiento más adecuado hubiera sido la lexicalización *pecas*:

23. Sur la peau très blanche, les *taches de rousseur* forment des semis, des trainées, des coulées. (Aulnes: p. 450)

En la piel blanquísima, las *manchas rojizas* forman sementeras, regueros, ríos (p. 358)

En lo que respecta al *rosa* para la descripción de la piel, el mecanismo habitual es la equivalencia parcial:

24. Ses pommettes étaient *roses*. (Bovary: p. 40)
Sus pómulos eran *rosados*. (p. 93)

25. Tenía el pelo casi azulado de tan negro, la piel muy blanca, *rosa* en los tobillos y en los talones (Beltenebros: p. 51)

Ses cheveux étaient si noirs qu'ils avaient des reflets presque bleutés, sa peau très blanche, *rosie* aux chevilles et aux talons (p. 52)

Este segundo ejemplo ilustra la utilización del genérico en español y del derivado en francés, usos menos frecuentes que el del primero.

En cuanto al retrato psicológico de los personajes, en el que los términos de color representan emociones, predomina claramente el rojo.

26. Un jour il poussa sa cousine et la fit tomber; la jeune fille se releva d'un bond, avec une sauvagerie de bête, et la *face ardente, les yeux rouges*, elle se précipita sur lui, les deux bras levés. (Raquin, p. 74)

Un día empujó a su prima y la hizo caer; la muchacha se levantó de un salto, con ímpetu de fiera, y, *con la cara encarnada* y los *ojos inyectados* de sangre, se precipitó sobre Camille, con los brazos levantados. (p. 25)

En esta ocasión, observamos una descripción de cómo se manifiesta físicamente la ira que siente el personaje a través de *face ardente* y *les yeux rouge*. En la traducción vemos para el primer referente una explicitación del color y para el segundo una implicación del color original mediante el recurso a una metáfora.

27. La ola de indignación subió al rostro de La Regenta y lo cubrió de llamas *rojas*. (Regenta: p. 502)

Une vague d'indignation monta au visage de la Régente et *enflamma* ses joues. (p. 552)

El último caso que comentaremos evidencia una pérdida considerable de color como descripción del sentimiento. Ante la elaboración literaria del original, el traductor insiste en la utilización de un cliché narrativo sobre las mejillas ahí donde el original se refiere al rostro, aunque se mantiene dentro del campo semántico de las llamas.

Conclusiones

Por cuestiones de espacio hemos presentado una casuística limitada, pero esperamos que representativa de las traducciones de color.

En general percibimos un intento de armonización con el co-texto que implica la sustitución de términos de color por otros que no lo son o al contrario, para evitar correr riesgos y mantenerse dentro de los márgenes aceptados por la comunidad receptora. Dentro de estos márgenes, el francés prefiere, por ejemplo, el uso de los genéricos para calificar el color rosa de la piel, mientras que el español recurre a los derivados. Con el color rojo ocurre lo contrario, el español utiliza sobre todo los derivados y el francés el genérico. Sin embargo, las dos lenguas poseen elementos léxicos que permitirían un trabajo de reescritura menos estereotipado.

Constatamos la tendencia a evitar la recreación de las posibilidades literarias del texto y la reproducción de clichés de lectura para los distintos elementos del retrato. Esta actitud procede bien de la percepción cultural del color, (*vineuses* en francés más cerca del rojo oscuro y en español del morado), bien de los hábitos descriptivos de cada lengua (*pomettes roses, sonrosadas mejillas*). En algunas ocasiones se combinan ambos factores (ej. 19).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KRISTOL, A.M. (1978). *Color. Les langues romanes devant le phénomène de la couleur*, Zürich,Éds. Francke Berne.
- MOLLARD-DESFOUR, A. (2000). *Le Dictionnaire des mots et expressions de couleur. Le Rouge*, aris, CRS Éditions.
- (2002). *Le Dictionnaire des mots et expressions de couleur. Le Rose*, Paris, CNRS Éditions.

Obras de las que se incluyen ejemplos:

- Baroja, P.: *César o nada*.
- Marsé, J.: *El embrujo de Shangai*.
- Cela, C. J. *La colmena*.
- Muñoz Molina, A.: *Beltenebros*.
- Alberti, R.: *La arboleda perdida*.
- Alas Clarín, L.: *La Regenta*.
- Hugo, V. *Les misérables*.
- Huysmans, J.K.: *À rebours*.
- Flaubert, G.: *Mme. Bovary*.
- Zola, E.. *Thérèse Raquin*.
- Tournier, M.. *Le roi des aulnes*.
- Duras, M.. *L'amant*.

HISTOIRE DU SOLDAT DE CHARLES-FERDINAND RAMUZ, SUR UNE MUSIQUE D'IGOR STRAVINSKY, ADAPTEE PAR RAFAEL ALBERTI: UN PRODIGE D'ADAPTATION THEATRALE

M^a Clara Romero Pérez
Universidad de Granada

Cette communication a pour objet de présenter l'adaptation réalisée par Rafael Alberti d'*Histoire du soldat*, œuvre scénique et musicale d'Igor Stravinsky¹ et de Charles-Ferdinand Ramuz, écrivain suisse d'expression française.

Désirant rendre hommage à Rafael Alberti à l'occasion de la commémoration du centenaire de sa naissance, nous proposons aujourd'hui, dans le cadre de ce Congrès International de Linguistique Française, une étude visant à faire connaître d'une part, son talent de traducteur, et de l'autre, la spécificité du concept d'adaptation théâtrale. La version libre proposée par l'auteur sera donc le point de départ d'une réflexion théorique et méthodologique portant sur une matière qui fait partie du domaine du Théâtre Comparé et qui étudie divers phénomènes théâtraux ainsi que la théorie théâtrale d'un point de vue international ou supranational.

Mais avant d'aborder cette étude, soulignons l'importance de cette œuvre jusqu'à présent peu connue, voire même inconnue, du public espagnol et qui connaît un regain de ferveur en cette année albertienne².

Le texte manuscrit d'Alberti est probablement le seul document à exister de cette traduction. Il s'agit de plusieurs feuilles portant l'en-tête de l'Hôtel Royal de Séville où était logé le poète, arrivé le 28 octobre 1932 pour un concert qui devait avoir lieu le 30,

¹Nous adoptons la graphie française pour le nom du compositeur russe et non pas celle de *Strawinsky*.

²Plusieurs troupes de théâtre espagnoles représentent actuellement *Historia del soldado* à travers le territoire national; citons notamment la compagnie Bambalina et le Grup Instrumental de València qui ont donné le 22 juillet 2003 à Cádiz la première représentation du texte d'Alberti récité en public. En tant que Première mondiale de l'œuvre, le spectacle est conçu en deux parties: la première est l'adaptation théâtrale du texte d'Alberti qui dure une dizaine de minutes et la deuxième consiste en une représentation de plus d'une heure qui suit le texte de Ramuz traduit en espagnol. La mise en scène est de Jaume Policarpo. Les marionnettes font partie intégrante de ce spectacle dirigé musicalement par Joan Cerveró.

organisé par le groupe littéraire *Mediodía* et interprété par la *Orquesta Bética de Cámara* sous la direction de Federico Elizalde, et au cours duquel Alberti lui-même devait réciter *La Pájara Pinta* et *Historia del soldado*.

Nous tenons à remercier vivement Eladio Mateos Miera, spécialiste de l'œuvre albertienne, pour avoir effectué avec Adriano del Valle Hernández la transcription de ce manuscrit heureusement retrouvé, offert par Alberti au poète et artiste sévillan Adriano del Valle après ce concert, et qui se trouvait jusqu'à présent dans les archives de cette famille. L'étude réalisée par E. Mateos en vue de la publication du manuscrit nous a fourni de précieux renseignements³.

Qu'est-ce que *Histoire du soldat*? Genèse et structure de l'œuvre

Histoire du soldat, œuvre parlée, jouée, dansée, est née de la collaboration entre Stravinsky et Ramuz en 1917. Alors que la Grande Guerre plonge les populations dans la désolation et que les soldats perdent la vie au combat, ces deux hommes, en manque d'argent mais non pas d'inspiration⁴, élaborent un projet difficilement classable et qui prétend rompre avec la tradition artistique de l'époque: un *ballet dramatique* récité, inspiré des contes russes d'Afanasiev, sur une musique audacieuse, et pensé pour un théâtre ambulant. Conçue avec un esprit anti-romantique et anti-wagnérien, cette œuvre se situe à l'avant-garde du spectacle car musique et texte reprennent les tendances de l'art nouveau. Qui plus est, elle intègre à la fois acteurs, danseurs et marionnettes qui, en un véritable tour de force interprètent une singulière histoire, accompagnés d'une musique présentant un écart manifeste par rapport aux modèles précédents⁵. En effet, l'union résultant de la combinaison de nouveaux rythmes de jazz, tango, valse et ragtime, en fusion avec les chorals (Petit et Grand choral), pastorales, marches et concerts, crée un effet d'étrangeté manifestement recherché par les auteurs de cette extraordinaire expérience musicale et théâtrale dont la modernité va produire sur les spectateurs diverses réactions en fonction de leur perception du spectacle.

La première représentation de ce projet artistique eut lieu le 28 septembre 1918 à Lausanne avec une mise en scène insolite de Georges Pitoëff où apparaissaient toutes les composantes de l'œuvre: trois acteurs (Lecteur, Soldat, Diable), deux danseurs (Ludmilla et Georges Pitoëff dans les rôles de la Princesse et du Diable) et sept musiciens dirigés par Ernest Ansermet. Les décors étaient de René Auberjonois. Étant donnée la complexité de la représentation, d'autres versions furent créées par la suite par les propres auteurs. Ainsi, en 1919, Stravinsky composa un extrait pour violon, clarinette et piano en cinq mouvements et une *Grande suite* en 1920. Ramuz effectua

³Le manuscrit ainsi que de nombreux documents de l'époque se rapportant au concert ont été publiés en 2000 par la Fundación EL MONTE de Séville sous forme de livre; l'étude exhaustive qui accompagne le manuscrit est d'Eladio Mateos Miera. Nos citations appartiennent à ce livre.

⁴Exilé en Suisse et ne recevant plus de fonds de son pays depuis que les nouveaux dirigeants russes ont réquisitionné tous ses biens, Stravinsky traverse des moments difficiles. Rentré en Suisse depuis 1914, Ramuz se trouve également à court d'argent. Surgira alors ce projet pour subvenir à leurs besoins.

⁵Stravinsky a composé cette partition pour sept instruments représentant les deux extrêmes de l'échelle musicale (les aigus et les graves) de chaque famille instrumentale d'un orchestre: violon et contrebasse, trompette et trombone, clarinette et basson, et percussion.

aussi de nombreuses retouches à son texte et en 1945, à la demande du metteur en scène Alfred Roulet, il réélabora sa composition en une version plus courte que l'originale. Ce n'est que plus tard que les marionnettes figureraient au spectacle. Lors de la première représentation, Stravinsky déclara que:

Estas ideas me incitaron a colocar mi pequeña orquesta para *Historia del soldado* muy en evidencia, a un lado de la escena, en tanto que al otro lado se encontraba un pequeño estrado para el director. Tal disposición permitía la juntura de los tres elementos esenciales de la pieza que estrechamente reunidos debían formar un todo: en la mitad de la escena, y los actores a los flancos de la música por un lado, y el recitante al otro. En nuestro proyecto estos tres elementos tan pronto se pasaban la palabra alternativamente como se combinaban en un conjunto. (Igor Strawinsky, 1935: 143, cit. por Eliado Mateos, *op. cit.*, p. 41).

L'œuvre de Ramuz est structurée en deux grandes parties où la musique intervient lorsque les acteurs introduisent les différentes actions, mimant ce qui est narré et reproduisant le même jeu avec les marionnettes. Ce dédoublement des personnages par cette technique de grand dynamisme apporte une dimension nouvelle et une grande richesse au spectacle. Des séquences musicales s'imbriquent à l'intérieur de ces deux grandes parties, à savoir: Première partie (*Marche du soldat, Petits airs au bord du ruisseau, Marche du soldat (reprise), Pastorale, Pastorale (suite et fin), Petits airs au bord du ruisseau (reprise)*). (Fin de la première partie). Deuxième partie: *Marche du soldat (reprise), Marche du soldat (suite), Marche royale, Petit concert, Tango, Valse, Ragtime, Danse du diable, Petit choral, couplets du diable, Grand choral, Grand choral (suite), Grand choral (suite), Grand choral (suite et fin), Marche triomphale du diable*. Chaque épisode possède une forme propre (partie récitée, dialogue, musique, mime ou danse). La complexité de l'œuvre provient également de la composition des strophes (isométriques ou hétérométriques et quelques tirades), des vers (alternance de vers longs et courts: de six à quinze syllabes), de la rime ou du rythme; composition dont les variations du mètre s'ajustent aux changements de ton des situations pour atteindre une adéquation parfaite entre le contenu et la forme. Ainsi, les vers brefs sont destinés aux discussions entre le soldat et le Diable, ce qui donne un effet de duel verbal. Au fur et à mesure que l'action progresse, les didascalies sont de plus en plus longues, formant un véritable texte autonome à la fin de l'histoire.

Argument

Histoire du soldat ou le combat de Faust et Méphistophélès; tel est cet autre titre que nous suggère cette histoire qui ressemble à un conte qui finit mal: l'homme aux prises avec ses doutes et ses tentations qui le mèneront finalement droit en Enfer pour avoir voulu tout posséder et cru aux richesses promises par un livre miraculeux. Voilà l'histoire de Joseph, un soldat permissionnaire qui rentre au pays. En chemin, il rencontre un petit vieux qui lui propose d'échanger un livre avec lequel il deviendra riche contre un pauvre violon que le soldat a sorti de son sac. Réticent au départ, Joseph finira pourtant par accepter. Or, le petit vieux ne tire que des sons discordants de l'instrument. Il invite alors le soldat chez lui pour que celui-ci lui apprenne à jouer du violon. Joseph hésite car il n'a que peu de jours pour revoir sa fiancée et sa mère. Mais

le Diable (car ce petit vieux est bien le Diable) finit par le convaincre: «Logé, nourri, soigné, rafraîchi, dorloté, ma voiture pour te ramener, deux ou trois jours, un tout petit détour, après quoi riche pour toujours...» (Ramuz: 21). Lorsqu'il rentre au pays, personne ne le reconnaît, sa fiancée s'est mariée et a deux enfants. En le voyant, sa mère se sauve en criant. Alors, Joseph comprend: on le prend pour un revenant. Il est mort parmi les vivants. Ce n'est pas trois jours qu'il est resté dans cette demeure mais trois ans!

LE SOLDAT

Ah! Brigand! Bougre de brigand!

Je sais qui tu es à présent.

Je comprends, j'y ai mis du temps.

[...]

J'aurais dû me méfier de lui, au lieu de quoi je l'ai écouté,

Bêtement je l'ai écouté et je lui ai donné mon violon;

Ah! malheureux que je suis!

Et à présent qu'est-ce que je vais faire?

Et à présent qu'est-ce que je vais faire? (Ramuz: 23)

LE LECTEUR

comment faire pour s'échapper? [...]

Comment faire? Comment faire?

Est-ce que c'est dans le livre ça?

Et il l'a ouvert encore une fois,

l'a ouvert, l'a repoussé;

Satan! Satan! Tu m'as volé! (Ramuz: 24-25)

Ici commence la deuxième partie. Les Marches accompagnent l'action narrée par le Lecteur: *Marche du soldat (reprise)*, *Marche du soldat (suite)* et *Marche royale*. Joseph qui a beaucoup marché, arrive dans un royaume où la fille du roi est malade. Celui qui la guérira obtiendra sa main. Un homme propose alors au soldat d'essayer de la guérir. Mais Joseph n'a plus son violon qui l'aiderait à débarrasser la princesse de son mal. Or, le Lecteur, lui, a un jeu de cartes. Personnage fondamental de ce drame, le Lecteur n'est pas le simple narrateur-commentateur du spectacle. Personnage en soi, se trouvant constamment en situation, il prend en charge le spectacle. Maître de cérémonie, à l'instar d'un metteur en scène, il devient l'arrangeur des matériaux de l'histoire. Ainsi, il anticipe les événements, propose des solutions et participe directement à l'action. Intervenant auprès du soldat, il lui indique la rouerie à utiliser pour reprendre son violon: jouer aux cartes avec le diable, le laisser gagner et surtout le faire boire jusqu'à le saouler. S'engage alors un dialogue à trois:

LE LECTEUR

Tu vois, tu vois!

Le soldat écarte sa chaise, met les mains sur ses cuisses et, penché en avant, considère le diable qui chancelle de plus en plus.

Tu vois, tu vois, il va tomber!

Attends. À présent, lève-toi.

Donne-lui à boire! ça le remettra!

Dis-lui: «À votre bonne santé!»

LE SOLDAT, *s'approchant du diable avec le verre,*
Tenez! ça vous remettra.

Le diable, titubant, fait un geste.

Je vous dis de boire, tenez!

Il le force à boire. Remplissant le verre.

Et je bois à votre santé.

Remplissant à nouveau le verre.

Encore un!

LE DIABLE

Voouus a... bu... sez!...

LE LECTEUR

Attention! il va tomber.

En effet, le diable tombe sur la chaise, puis le haut de son corps se renverse sur la table.

LE SOLDAT

On est léger! on est léger!

Il se penche sur le diable et tend la main vers le violon.

Eh! eh! peut-on essayer?

Mouvement convulsif du diable.

LE LECTEUR

Il n'en a pas encore assez!

LE SOLDAT, *vidant le verre à plusieurs reprises dans la bouche du diable*

Ah! c'est comme ça. Eh bien, tiens!... tiens!... tiens!...

Il attend un instant. Le diable ne bouge plus.

LE LECTEUR

À présent, tu reprends ton bien.

Le soldat s'empare du violon et tout de suite, debout à côté du diable, se met à jouer.

(Ramuz: 32)

Séquence rapportée ainsi par Alberti:

Cuando estaba entretenido
El Diablo se ha aparecido.

Beben, juegan a porfía
Hasta que amanece el día.

Su cornudo compañero
Le gana todo el dinero.

Borracho y dormido al fin,
José le quita el violín.

Y con gran maña y acierto
Improvisa este concierto. (Alberti, 2000: 75)

Joseph peut alors guérir la princesse:

Le soldat entre et se met à jouer.

Musique.

Elle ouvre les yeux, elle se tourne vers le soldat.

Elle sourit.

Tango.

Valse.

Ragtime. (Ramuz: 33)

Le Diable réapparaît aussitôt pour s'emparer de l'instrument convoité. Or, il doit se contorsionner aux sons du violon car l'orchestre joue la *Danse du diable*. Le soldat et la princesse ont gagné la partie au Diable, mais celui-ci les prévient:

LE DIABLE, *passant brusquement la tête par la porte du fond, pendant la musique.*

Ça va bien pour le moment,

Mais le royaume n'est pas tant grand.[...]

Qui les limites franchira

En mon pouvoir retombera. (Ramuz: 33)

Alberti écrit:

Mas toca José el violín
y el Diablo danza sin fin,

diciendo: no os salvaréis
si este reino trasponéis. (Alberti, 2000: 76)

Un jour, la princesse propose à Joseph de retourner dans son village. Il sait que c'est défendu mais elle insiste:

Elle le regarde, elle lui a dit:

«Tu en as bien envie, toi aussi!...

Que si!... que si!... que si!... que si!...»

«Oh! si, je vois bien», a-t-elle dit.

Et il disait: «Venez ici»

Mais elle: «Pas avant que vous n'ayez dit oui». (Ramuz: 34)

Il cède et ils partent. Le clocher du village représente la borne frontière. Mais la princesse reste en arrière:

De nouveau, le diable passe devant le rideau.

Elle l'appelle, il s'est retourné... [...]

On voit le soldat qui s'est retourné et fait des signes.

Il se remet en marche, il arrive à la borne;

Le diable tombe devant lui.

Il a de nouveau le violon, il joue sur le violon.

Marche triomphale du diable.

Le soldat a baissé la tête.

Il se remet à suivre le diable, très lentement,

Mais sans révolte.

On appelle dans la coulisse. Il s'arrête un instant.

Insistance du diable.

Le diable et le soldat sortent de scène.

On appelle une dernière fois.

Le rideau se baisse. (Ramuz: 34-35)

Le Diable a gagné le combat.

La richesse du style de Ramuz, la force des images et la musique de Stravinsky composent un univers tantôt réaliste (la guerre), tantôt fantastique (le conte de fée) où les forces latentes du bien et du mal ne cessent de se mesurer.

Analyse du texte albertien

Ramuz situe l'action dans sa Suisse natale alors qu'Alberti la transpose dans sa chère Andalousie:

LE LECTEUR, <i>pendant la musique</i>	Entre el puerto y San Fernando
Entre Denges et Denezzy,	un soldado va marchando.
Un soldat qui rentre au pays...	

Pour sa *traduction*, Alberti divise le texte de Ramuz en sept épisodes dont le premier sera le plus long car il intègre la première partie et le début de la deuxième, ce qui représente les deux tiers de l'œuvre. Énorme effort de synthèse qui le mène à transcrire cette fable en 170 vers (distiques et vers octosyllabes), qui reprennent la métrique du *Romancero* avec ses *aleluyas* populaires et quelques expressions familières: «Cochina vida la mía», «como un perro callejero», «por no saber ni una jota», «un saca y mete», etc. Et que dire de ces aliments proposés par le Diable:

Tendrás carne y tendrás vino,
morcilla, queso y tocino.

También cigarros habanos,
polvorones sevillanos (Alberti, 2000: 72).

Alberti supprime des épisodes complets et certains passages. Il élimine les didascalies ou alors les intègre dans les vers, grossit et transforme certains éléments populaires: «La novia que había tenido, cinco niños ha parido». Puis, au niveau de l'énonciation, il concentre toutes les voix en une seule voix polyphonique capable d'exprimer toutes les nuances de chaque personnage par un discours direct très efficace. Alberti glisse une différence capitale dans son texte: le Diable a repris l'âme du soldat mais il a aussi emporté la princesse:

Al atravesar un puente
Salta el Diablo de repente.
La princesa algo asustada

Es del Diablo arrebatada. (Alberti, 2000: 78)

Prolégomènes à une adaptation

1. Une adaptation demande une connaissance approfondie de l'œuvre de départ. Alberti a parfaitement saisi le projet des deux auteurs; sa version est une réécriture qui conserve néanmoins l'esprit de l'œuvre.
2. Connaître parfaitement la langue du texte-source.

Alberti, séjournant à Paris depuis août 1931 grâce à une bourse obtenue pour étudier les nouvelles tendances du théâtre, parle et maîtrise le français.

3. Un adaptateur doit connaître le public auquel s'adresse l'œuvre adaptée.

Dans ce cas, Alberti n'ignore rien du public espagnol; en contact direct avec la vie culturelle de son pays, il cerne les compétences des auditeurs, leur niveau de compréhension d'un art nouveau pouvant toutefois poser problème.

4. Dans le domaine de la réception, les caractéristiques de la représentation déterminent et justifient un choix esthétique de la part de l'adaptateur.

Adaptation, Traduction et Mise en scène.

Il s'agit à présent de définir l'adaptation, ce domaine controversé qui exige la recherche d'une terminologie cohérente et spécifique. Gérard-Denis Farcy, dans son article *L'adaptation dans tous ses états*, propose trois termes pour intituler l'ensemble du discours requis par la problématique de l'adaptation, à savoir *poétique*, *sémiologie* (de l'adaptation) et *adaptatologie*⁶. Les deux premiers termes sont à écarter car ils ne tiennent pas compte d'une série de considérations spéculatives que comporte l'adaptation. Il retient celui d'*adaptatologie* «qui homologue et baptise la science de l'adaptation au sens large du terme»⁷ (Farcy, 1993: 387). L'adaptatologie s'intéresse d'abord à l'immanence et à la structure. Dans une perspective immanentiste, «l'adaptation se définit, ajoute Farcy, par ses objets, ses termes, ses opérations et ses plans. Plus précisément, il y a de l'adaptation lorsqu'un objet va d'un terme à un autre en passant par un plan (ou plusieurs) et en subissant certaines opérations» (Farcy, 1993: 388). Dès lors, transposer, astreindre, transformer et préserver apparaissent comme les opérations entrant dans le processus de l'adaptation. Opérations tenues en compte par Alberti pour effectuer sa version. Cependant, Farcy remarque que le substantif confond le processus et son résultat. L'adaptation doit se définir par sa relation avec ce qu'elle adapte. Dans cette direction, nous serons sensibles au fait que la notion d'adaptation, dans notre étude, est couplée avec celle de traduction mais que celle-ci ne saurait être la dissolution de l'adaptée. Ainsi, pour Farcy «l'adaptée, c'était l'œuvre initiale, originaire, de départ, antécédente; l'adaptation, c'était l'œuvre dérivée, d'arrivée, subséquente» (Farcy, 1993: 389). Quant à la traduction, reprenant toujours Farcy, il est clair que «dans son sens étroit, la traduction n'est rien d'autre que l'adaptation à un autre code linguistique assortie de la conviction que le calque est possible. Bien entendu, à mesure que l'on s'éloigne de la «version», l'on se rapproche de l'adaptation moyennant une phase intermédiaire: la traduction libre, parfois qualifiée elle-même d'adaptation» (Farcy, *op. cit.*: 390). Dès lors, nous serions en mesure d'affirmer que dans la composition d'Alberti, il ne subsiste qu'un noyau discursif et diégétique comme adaptée, un *squelette narratif* dira E. Mateos, mais qu'il ne s'agit en aucun cas d'une dissolution de l'adaptée. Nous pourrions, à la rigueur, parler d'une limite de l'adaptation si nous considérons le travail d'épure de l'histoire. Le contenu en est contracté, voire

⁶C'est Farcy qui souligne.

⁷Note de Farcy à propos du terme *adaptatologie*: «science dans le sens allemand de *Wissenschaft*, c'est-à-dire ensemble de connaissances; quant à la stricte scientificité, elle est postulée (discours sur le général), mais sans aller jusqu'à sacrifier tout ce qui lui résiste», souligne-t-il. (Farcy, 1993: 411).

supprimé. La mise en scène est elle-même précédée d'un authentique travail d'adaptation puisque Alberti a réalisé une adaptation poétique qui devait s'ajuster, d'une part, au texte original de Ramuz, d'autre part, à la deuxième version pour suite et orchestre composée par Stravinsky en 1919; version choisie par l'orchestre *Bética* pour le concert de Séville. Le poète, conscient des limites temporelles imposées par le concert, adaptera son œuvre aux caractéristiques particulières de la représentation et sera le propre interprète de son texte. Les danseurs et les marionnettes ne figureront pas au spectacle. La mise en scène, comme nous avons pu le constater dans les représentations actuelles d'*Historia del soldado*, se charge de faire passer cet objet scriptural à une pluralité de codes paraverbaux. «Avec l'adaptation hémilittéraire, l'identité est donc totale», observe Farcy qui poursuit sa réflexion en posant la question suivante: «sur quoi se fonder pour estimer en toute légitimité qu'une adaptation reste proche de l'adaptée (*stricto sensu*), ou qu'elle s'en émancipe sans perdre pour autant son affectation (*lato sensu*)?» (Farcy, 1993: 391). Question qui nous mène au domaine de la fidélité. Si nous considérons l'adaptation *stricto sensu*, il y a fidélité au niveau de la substance du contenu, de la forme de l'expression ou sur la forme du contenu, c'est-à-dire sur l'histoire et les personnages. Pour nous, *Historia del soldado*, réduite à son noyau narratif, répondrait plus à une adaptation *lato sensu* puisqu'elle s'éloigne de l'adaptée sans perdre pour autant son affectation et se montre réceptive à l'actualisation et l'innovation. Mais Farcy reconnaît que l'affiliation n'est pas toujours aisée et qu'il revient à l'adaptatologie de trancher certains cas épineux et litigieux.

L'adaptation théâtrale apparaît donc comme une des possibles formes de transposition d'une œuvre ou d'un spectacle d'un contexte donné dans un autre contexte. Ceci dit, nous avons délimité notre champ d'étude théorique et analytique pour trouver une définition acceptable de l'adaptation théâtrale, genre qui génère souvent, comme nous l'avons observé ci-dessus, de nombreuses confusions. Si la définition n'est pas toujours claire, c'est qu'elle englobe à la fois deux opérations distinctes mais qui se superposent: d'une part, la traduction du texte théâtral, de l'autre, la mise en scène, ce qui suppose donc un emploi très général et assez vague, voire même erroné du propre concept de traduction que l'on retrouve parfois dans certains travaux concernant la traduction théâtrale. Patrice Pavis fait, lui aussi, la distinction entre la traduction littéraire et la traduction théâtrale, surtout la traduction en vue d'une mise en scène, par la complexité que renferme la situation d'énonciation au théâtre: «un texte proféré par l'acteur, en un temps et en un lieu concrets, à l'adresse d'un public recevant sur le champ un texte et une mise en scène» (Pavis, 1987: 419). Il établit également une corrélation entre le concept de traduction et ceux de mise en scène et réception du spectateur. Pour aboutir à une définition cohérente, il conviendra de distinguer trois mécanismes de création nettement différenciés les uns des autres, à savoir traduction, adaptation et mise en scène. Tel que l'entend Dubatti, dans le domaine de la théâtrologie, la *traducción* est une opération exclusivement interlinguistique qui consiste à transposer un texte-source dans un texte-cible. Pour lui, l'adaptation «se diferencia de la traducción y la puesta en escena por su función específica y puede clasificarse en *genérica/poética, internacional/intranacional* o

clásica/estilizante/transgresora/libre según su relación con el texto adaptado» (Dubatti, 1995: 57).

Conclusion

Si, pour Pichois-Rousseau, «les traductions appartiennent à la littérature qui les accueille et elles s'intègrent à son patrimoine⁸» (Pichois-Rousseau, 1969: 190), nous pourrions affirmer que, les adaptations, elles aussi, font partie de la littérature et de la culture qui les génèrent et qu'elles s'intègrent à leur patrimoine. Alberti, n'a-t-il pas, par son adaptation poétique, intégré la merveilleuse histoire du soldat au patrimoine de la littérature et de la culture espagnoles? *Historia del soldado* n'est plus la simple *traduction libre* d'un objet isolé; au contraire, ce texte est devenu un objet artistique inséparable du contexte culturel pour lequel il a été conçu et adapté. Alberti lui a apporté la saveur propre à un espace géographique concret et réduit: l'Andalousie. Il a réélabore dans sa propre langue, sur un ton populaire et assez ironique, mais d'une clarté et d'une beauté exceptionnelles, ce que Ramuz avait proposé dans un texte extrêmement complexe, le tout passé par le filtre de la poésie. Allant à l'essentiel et ayant parfaitement saisi le mouvement créatif qui anime cette œuvre originale, il a opté pour une version dynamique accordant un mouvement à l'intérieur des différents passages imbriqués les uns dans les autres et qui vient s'unir à cet autre mouvement non moins important: celui de la musique et ses divers accents modernes.

Trahison de la part d'Alberti? A-t-il gardé le postulat qui vise à placer le lecteur du texte de départ dans le même état que celui du texte d'arrivée? Pour notre part, s'agissant d'une adaptation, nous pensons qu'il n'y a pas eu et qu'il ne peut y avoir de trahison. Toutefois, nous répondrons à ces questions en reprenant la phrase de Laure Bataillon qui faisait remarquer que «[...] la seule fidélité à avoir vis-à-vis d'un texte, c'est la fidélité à son rythme interne, à sa voix, ce qui implique plusieurs infidélités de surface» et qui ajoutait, en se rapportant à la langue espagnole, que «il y a souvent dans la langue espagnole un ton familier-moqueur pour lequel il n'y a pas d'écho en français» (Bataillon, 1991: 21-22), ton que nous retrouvons dans *Historia del soldado*.

Ainsi, le texte albertien ne se lira jamais comme un texte traduit. La complicité qui s'est installée entre Alberti et Ramuz a d'abord fait partie du processus de traduction. De la naissance de cette connivence, Alberti ira encore plus loin: saisissant parfaitement le texte à traduire, il s'en est montré respectueux mais à la fois autonome. Il est devenu le créateur d'un *autre texte* apparenté à l'original par le thème, le sens et le déroulement narratif mais indépendant dans la structure et la forme. Et puisque tout traducteur est avant tout un lecteur, il a adopté un rôle de lecteur dynamique et créateur. La perception littéraire du texte a probablement été l'un des critères suivis pour effectuer les options prises au cours du processus de transposition (de nombreuses ratures parsèment son manuscrit). D'autre part, au niveau de l'écriture, étant lui-même poète, il sait ce qu'est l'écriture. Il nous a donné à travers celle-ci et sa voix, la voix d'une autre langue, mais en même temps, la voix universelle qui clame l'éternel combat

⁸C'est nous qui traduisons.

entre les forces du bien et du mal. Tel un troubadour de la poésie, connaisseur de la sensibilité du peuple, il a jonglé avec les vers pour transmettre une fable d'origine russe, proche du conte populaire et parfaitement identifiable par tous. Et comme l'a si bien remarqué Griselda Gambaro «ce qui importe n'est plus tellement ce qu'on raconte mais bien plutôt comment on le raconte... Et cette manière de raconter, ce comment qui va déterminer la qualité d'un texte, appartient en propre à celui qui va écrire en traduisant» (Gambaro, 1991: 97).

Toute traduction, toute adaptation est donc essentiellement une écriture.

Que les lecteurs de cette *Historia del soldado* et les spectateurs de l'adaptation théâtrale émettent leur propre jugement!

Références bibliographiques

- ALBERTI, R. (2000). *Historia del soldado*. Música de Igor Strawinsky. Sevilla, Fundación El Monte. Del estudio introductorio, Eladio Mateos Miera y de los comentarios José Martos.
- BATAILLON, L. (1991). *Traduire, écrire*, ATL, ATLAS, MEET, Arcane 17.
- DUBATTI, J. (1995). *TEATRO COMPARADO. Problemas y conceptos*, editado por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, Centro de Investigación en Literatura Comparada, Serie Teoría y Metodología, 1, República Argentina.
- FARCY, G.-D. (1993). «L'adaptation dans tous ses états», *Poétique*, 96, pp. 387-414.
- GAMBARO, G. (1991). «Laure Bataillon: la traduction comme une écriture», in L. Bataillon: *Traduire, écrire*, Arcane 17, pp. 97-100.
- PAVIS, P. (1987). *Dictionnaire du Théâtre*, Paris, Messidor/Éditions sociales.
- PICHOIS, C. et ROUSSEAU, A.-M. (1969). *La Literatura Comparada*, Madrid, Editorial Gredos.
- STRAWINSKY, I. (1935). *Crónicas de mi vida*, Traducción de Guillermo de Torre, Buenos Aires, Sur.
- et RAMUZ, C.-F. *Histoire du soldat*, Chester Music, London, sans date.

TRADUCCIÓN DE TEXTOS MÉDICOS: ELABORACIÓN DE UN CORPUS ELECTRÓNICO-FRANCÉS ESPAÑOL

Elena Sánchez Trigo
Universidade de Vigo

En los años ochenta del pasado siglo se acuña el término *Corpus Linguistic*¹ para hacer referencia a una tendencia novedosa que aborda el estudio de un gran número de textos mediante la aplicación herramientas informáticas². La Lingüística de Corpus considera el lenguaje como un fenómeno social que se manifiesta en los textos, actos de comunicación que resultan de la interacción entre los miembros de una comunidad (Teubert 2001). Los estudios sobre corpus textuales permiten describir el uso lingüístico y superar las posturas intuitivas e introspectivas defendidas por los generativistas, que son sustituidas por datos reales³. Además, permiten prestar atención a aspectos básicos pero durante mucho tiempo desatendidos, como sucede con el contexto.

Desde el punto de vista de la traducción todos estos aspectos son fundamentales. Cualquier traductor es consciente de la importancia de sus conocimientos textuales para poder abordar su trabajo con unas mínimas garantías de calidad. El estudio empírico de los textos es imprescindible para «la generalización científicamente válida» (Bernárdez 1995: 146), de ahí el interés que desde el ámbito de la traducción se presta en la

¹Algunos autores consideran más adecuado hablar de *Computer Corpus Linguistic* (Leech, 1992), que de *Corpus Linguistic*. Esta denominación se ha traducido al francés como *Corpus Informatisé*.

²Si bien esta denominación específica es reciente, se considera que la Lingüística de Corpus presenta una historia mucho más dilatada existen voces que sitúan su inicio en la década de los cincuenta con los enfoques estructuralistas, tan interesados por el estudio de los discursos reales. Esta orientación sucumbió ante las propuestas generativistas, que rechazaban los corpóra textuales como herramienta para la investigación lingüística, pero posteriormente volvió a aparecer renovada. Sobre la evolución de esta línea de investigación remito a los estudios de McEnery y Wilson (1996), Stubbs (1996) o Leech (1991 y 1992).

³Para una breve sistematización de las utilidades de la Lingüística de Corpus, expuestas de manera sintética, ver Teubert (2001: 142-144).

actualidad a la investigación sobre corpus⁴. Este enfoque permite analizar regularidades, focalizar aspectos concretos o establecer comparaciones entre textos.

Un corpus es un conjunto de textos, pero no cualquier agrupación textual, sino:

A collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language (Sinclair, 1996: 4)

En esta definición, que está considerada como la 'definición oficial', se recogen una serie de elementos fundamentales para la caracterización de un corpus. Se trata de:

a) una colección textual: se incluyen textos reales de diversa naturaleza (escritos, orales, cuentos, discursos, artículos científicos, etc.), ya sea en su totalidad o fragmentos de los mismos, pero no se trata de un conjunto de frases inconexas⁵.

b) una selección y organización de acuerdo con unos criterios lingüísticos: un corpus no es tan sólo de un archivo de textos, sino una selección que constituye una muestra representativa de lo que se quiere estudiar.

Como es bien sabido, en la actualidad estas colecciones, seleccionadas y organizadas de acuerdo con una serie de criterios, se presentan en formato electrónico. Esto constituye la principal novedad de los corpus actuales, así como una revolución desde el punto de vista metodológico por la cantidad de datos que se pueden manejar con fiabilidad. El tamaño de los corpus ha ido creciendo, por lo tanto, en relación directa con el desarrollo de herramientas informáticas que permiten analizar los datos presentes en los mismos⁶.

La definición que he citado de Sinclair, ha sido tomada como punto de referencia en el ámbito francófono por Habert (2001: 1 nota 2), que introduce una serie de precisiones en la misma. Este autor considera que:

Un corpus une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques et *extra-linguistiques* explicites pour servir d'échantillon d'emplois déterminés d'une langue.

⁴Se ha acuñado, incluso, la denominación *Corpus Translation Studies* (CTS) para referirse a los estudios que se incluyen en esta línea.

⁵La constitución de corpus de fragmentos textuales puede ser válida para algunos fines. Biber (1990, 1993) ha analizado el tamaño de dichos fragmentos en función del estudio que se quiere realizar. Habert (1999) considera que son preferibles los corpus de fragmentos de textos (de 2000 a 40.000 palabras) porque permiten una mayor homogeneidad.

Es posible que desde una orientación lingüística pueda ser así. Mi punto de vista, sin embargo, es más próximo a la propuesta de Meyer y Mackintosh (1996), que insisten en la necesidad de utilizar textos completos. Señalan que, por ejemplo, para los estudios sobre terminología se trata de una condición imprescindible porque sino no se puede asegurar el valor conceptual. Lo mismo sucede en la investigación sobre lenguas de especialidad en la que es necesario trabajar con textos completos para garantizar que la distribución de las palabras sea regular. Sin embargo, para ser de utilidad desde el punto de vista de la traducción, que es lo que aquí me interesa, el corpus debe estar constituido por textos enteros, porque se trata de unidades comunicativas que deben ser analizadas de modo conjunto.

⁶Sobre esta cuestión ver Rundell (1996).

La propuesta de Habert presenta una serie de elementos especialmente interesantes desde el punto de vista de la traducción. Por un lado, incorpora de manera explícita los elementos extratextuales, elementos básicos en la constitución de los textos. Por otro, insiste en el uso que se hace de los textos, aspecto también fundamental en traducción.

En estos momentos nadie duda de que el trabajo con corpus puede aportar datos extremadamente interesantes a la investigación, y en concreto en la investigación en traducción, pero para la utilidad real de un corpus depende de cómo este haya sido concebido. Es decir, «de los criterios que se aplican en el momento de selección y compilación de los textos» (Abaitua 2000: 2)⁷.

En consonancia con esta metodología, en las páginas que siguen planteo los criterios de elaboración y explotación de MYOCOR un corpus electrónico bilingüe (francés-español) relacionado con un subdominio de la traducción médica (enfermedades neuromusculares) en el que la disponibilidad de textos en francés de máxima actualidad permite definir un acercamiento más próximo a las necesidades de la traducción profesional del francés al español.

1. MYOCOR: justificación y aspectos innovadores

El inglés es la lengua que predomina en la comunicación científica y por lo tanto también en medicina, sin embargo, el corpus que presento está compuesto por un conjunto de textos sobre enfermedades neuromusculares escritos originalmente en francés y en español⁸. La razón es que se ha detectado un área en la que los investigadores franceses realizan un trabajo de primera línea, en el que las asociaciones de enfermos tienen un desarrollo muy importante⁹, con un amplio reconocimiento social, y en donde el Estado ha establecido una serie de medidas específicas de apoyo a estos colectivos. Esta realidad da lugar a la existencia de un importante volumen de textos producidos en lengua francesa sobre enfermedades neuromusculares.

En relación con la novedad que supone la selección de lenguas realizada es muy significativo el hecho de que Benoît Habert (1999: 6) señale que en los corpus en lengua francesa existen una serie de ámbitos que están muy poco representados:

le français non-hexagonal: Français parlé au Québec, en Suisse, en Afrique et au Moyen-Orient...

⁷Los debates en torno a los criterios para la elaboración de un corpus han girado básicamente alrededor de tres pilares básicos: representatividad, estandarización y tipología (Pérez 2002). Ver por ejemplo Atkins, Clear y Oster (1992), Quirk (1992), Biber (1993), Hockey y Walker (1993), EAGLES (1994, 1996a y 1996b). Cuando se abordan estas cuestiones la mayor parte de los autores se basan fundamentalmente a las propuestas de Sinclair (1996) y Biber (1993).

⁸Como indico más adelante (apartado 3), también se incluirán algunos textos traducidos del francés al español, así como traducciones de otras lenguas, con la finalidad de poder elaborar, junto al corpus principal, un subcorpus paralelo y otro comparable.

⁹Es bien conocida en este ámbito la Association Française contre les Myopathies (AFM), cuyo papel en Francia es comparable al de la ONCE en España.

le français scientifique et technique: Il peut différer de la langue «générale» non seulement par le lexique, mais éventuellement par des constructions ou des modes d'organisation globales distincts.

le français non-standard: A côté des emplois «policés» de la langue, qui ont bénéficié de relectures et des corrections, comme les livres, les journaux, se rencontrent les textes peu ou mal révisés. C'est le cas des énoncés dictés (comme les comptes rendus hospitaliers, les réponses à des enquêtes), du courrier électronique, des thèses et rapports techniques. La généralisation du «tout – électronique» accentue la place de ce «français ordinaire», par exemple lors de la fourniture d'exemplaires prêts à cliquer (*camera -ready*) de livres ou d'articles.

De acuerdo con estas palabras MYOCOR es innovador, por reunir textos representativos de todas las áreas consideradas como deficitarias en la cita precedente.

Es novedoso, asimismo, el criterio de selección de textos, ya que para realizar dicha selección se parte de una concepción sobre la enfermedad que se aleja de algunos planteamientos tradicionales. La OMS ha introducido en el año 2001 una nueva visión del concepto de salud, basada en la integración de dos modelos antagónicos: el «modelo médico» y el «modelo social» (OMS 2001: 21). El primero se corresponde con una visión más tradicional y concibe la salud como un problema individual, relacionado de forma directa con una enfermedad que requiere un tratamiento médico concreto. El modelo social se inscribe en un contexto más amplio, que necesariamente remite a situaciones que, al menos parcialmente, están originadas por el entorno social y que afectan por tanto a toda la sociedad. Ambos modelos tienen un carácter complementario, que da lugar a la existencia de una familia de clasificaciones internacionales de la OMS.

Es importante considerar la implicación de la salud en todos los foros de debate social. La trascendencia de las implicaciones socioeconómicas de la salud ha dado origen a un cambio en el alcance que tradicionalmente se le atribuía:

Le fait est que la santé internationale ne relève plus exclusivement des professionnels de santé. «Lorsque les chefs d'État, y compris les dirigeants du G8, débattent des grands problèmes politiques du monde, les questions de santé occupent une place importante», a expliqué le Dr Brundtland. «La santé figure parmi les préoccupations des ministres des finances qui assistant aux réunions annuelles de la Banque mondiale et du FMI quand ils examinent l'allègement de la dette. Pour la première fois de son histoire, le Conseil de Sécurité de l'ONU s'est penché sur un problème de santé –le VIH/SIDA en Afrique. La santé est l'un des thèmes centraux du rapport du Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies sur le millénaire». (OMS, 2000)

En consonancia con esta nueva perspectiva el corpus que presento incluye textos producidos por diferentes tipos de sujetos e instituciones implicadas en ámbito de las enfermedades neuromusculares. Se incluyen, por tanto, textos elaborados por médicos o profesionales sanitarios con diferentes niveles de especialización (biólogos, enfermeros,

fisioterapeutas, etc.), por asociaciones enfermos reconocidas, por empresas (farmacéuticas, ortopédicas, etc.), por investigadores y por diversas instituciones. De forma análoga, los receptores de los textos también se corresponden con un amplio abanico que incluye no sólo a los que acabamos de citar sino a la sociedad en su conjunto.

Hay que tener presente que la asociación más importante en este ámbito, la AFM (Association Française contre les Myopathies), señala sobre sus objetivos:

Pour mener à bien ses missions, l'AFM intervient au-delà du champ des maladies neuromusculaires:

- parce que les maladies neuromusculaires sont d'origine génétique, l'AFM participe au développement d'outils d'intérêt général, de moyens et de savoirs pour accélérer la compréhension des maladies génétiques et ouvrir le chemin aux médicaments issus de la connaissance des gènes;
- parce que les maladies neuromusculaires font partie des maladies rares, négligées par le système de santé publique, l'AFM a développé une stratégie globale pour la reconnaissance de ces malades exclus de la vie économique et sociale;
- parce que les maladies neuromusculaires sont des maladies chroniques lourdement invalidantes, l'AFM a développé des actions pour favoriser l'autonomie et la citoyenneté des personnes en situation de handicap.

Dans tous ces domaines, la démarche de l'AFM est constante: rechercher des solutions nouvelles, les développer seule ou en partenariat puis, après avoir vérifié leur validité, inciter l'État et des partenaires institutionnels ou industriels à prendre le relais. (Association Française contre les Myopathies)

Como se puede apreciar los aspectos sociales están muy presentes en estos objetivos.

Para seguir presentando las características de MYOCOR es necesario detenerse en delimitar el subdominio objeto de estudio, ya que éste va a guiar los criterios empleados en la selección de los textos.

2. MYOCOR: un corpus especializado y bilingüe

Un primer criterio necesario para definir el trabajo que se va a realizar radica en la propia concepción del dominio de conocimiento. En el apartado precedente he aludido a una nueva concepción de la salud que incluye aspectos sociales. Un dominio delimita, en principio, un área del saber especializado, pero dentro de éste existen una serie de subáreas más concretas que es necesario precisar.

Ya que MYOCOR se centra en el subdominio médico de las enfermedades neuromusculares, parece que lo más adecuado es empezar por definir qué es una enfermedad neuromuscular:

le terme maladie neuromusculaire désigne des atteintes de l'unité motrice primitives ou secondaires, isolées ou associées. (AFM, 2000: 1)

Ce sont des maladies liées à une anomalie, soit: de la fibre musculaire, de la jonction de celle-ci avec son nerf moteur (motoneurone), du nerf moteur (motoneurone périphérique). (Rivière, 2002: 265)

Bajo la denominación genérica de enfermedades neuromusculares se incluye un conjunto amplio y variado de dolencias¹⁰ cuyo origen es, en general genético, si bien existen algunas de origen autoinmune. Las consecuencias para los enfermos que sufren estas afectaciones son diversas:

Les maladies neuromusculaires se traduisent pour la plupart par une perte de force musculaire transitoire (myasthénie, paralysies périodique) ou stable (amyotrophies spinales). Cette perte de force s'accompagne le plus souvent d'une fonte musculaire (amyotrophie). (Rivière, 2002: 265)

Pero las alteraciones derivadas de estas situaciones tienen más consecuencias. Así, se señala que pueden afectar a:

Appareil musculaire, appareil ostéo-articulaire, système nerveux, appareil visuel, appareil auditif, appareil respiratoire, appareil digestif, sang, reins, peau. (AFM, 1996)

En este tipo de enfermedades –en concordancia con lo que sucede en general en el ámbito de la medicina en el que existe una gran interrelación entre muchos subdominios– confluyen diversas especialidades médicas (como la neurología, la genética, la hematología, etc.), pero también muchas otras áreas relacionadas con el ámbito de la salud en su sentido más amplio (como la fisioterapia, la ortopedia, la psicología, aspectos relacionados con la calidad de vida de los enfermos, etc.), dadas las graves consecuencias de este tipo de afectaciones, generalmente progresivas, muy discapacitantes y que algunos casos pueden provocar la muerte.

Esta multidisciplinariedad va a estar presente también, como es lógico, en los textos que se van a integrar en el corpus. Éstos van a presentar tanto una diversidad temática como genérica, derivada de los diferentes tipos de situación comunicativa en los que se originen. Los textos proceden de diferentes fuentes, pero existe una fuente principal en lengua francesa en la que debo detenerme, por su papel decisivo en relación con las enfermedades a las que me estoy refiriendo.

Como he apuntado más arriba, en relación con las enfermedades neuromusculares existe en Francia una importante asociación, la AFM (Association Française contre les Myopathies). Se creó en 1958 por iniciativa de los enfermos y de los padres de enfermos y, en 1976, fue declarada de utilidad pública. Su objetivo es «vaincre les maladies neuromusculaires, des maladies qui tuent muscle après muscle» y, para ello, se ha fijado dos misiones: «guérir les maladies neuromusculaires et réduire le handicap qu'elles provoquent».

¹⁰Hoy en día se han identificado 84 enfermedades neuromusculares, pero si se incluyen todas las diferentes formas de expresión se diferencian hasta 117 enfermedades.

Se trata de una asociación con un gran reconocimiento social que cuenta con un importante presupuesto¹¹. Esto le permite financiar de manera total o parcial una serie de centros de investigación de gran prestigio en el ámbito científico como Généthon, el Institut de Myologie o Génopole, pro citar sólo algunos de ellos.

Tanto AFM, como los centros de investigación que acabo de reseñar, dan lugar a un buen número de publicaciones que van a ser consideradas para la elaboración del corpus MYOCOR.

En nuestro país existe una asociación homóloga de la AFM, se trata de ASEM (Asociación española contra las Enfermedades Neuromusculares). Esta asociación tiene unos objetivos que coinciden con los de la asociación francesa, pero es más joven y dispone de menos recursos. Además, en estos momentos se encuentra en una fase de consolidación y se ha marcado como tarea fundamental para conseguir esta consolidación desarrollar una «acción de sensibilización, información y colaboración con los afectados, los profesionales y las instituciones...».

Quiere difundir el conocimiento sobre este tipo de enfermedades y concienciar a la sociedad española de la importancia de un diagnóstico rápido o de la necesidad de abordar medidas que mejoren la calidad de vida de estos enfermos, ya que la situación actual de los enfermos sólo irá cambiando:

cuando cualquier ciudadano sepa lo que significa MIOPATÍA o DISTROFIA MUSCULAR –una disminución progresiva de la fuerza muscular– lo mismo que saben hoy día lo que significa GRIPE, síndrome de DOWN, ALZEIMER. (ASEM 2002: 3)

En esta tarea de darse a conocer es fundamental para ASEM la publicación de diferentes tipos de textos que, fundamentalmente, son traducciones de las publicaciones realizadas por AFM, así como conferencias y comunicaciones presentadas por especialistas franceses en diferentes encuentros y congresos organizados en nuestro país.

El hecho de que me interese por este ámbito de trabajo está motivado precisamente por mi vinculación con ASEM en esta actividad de traducción y revisión de traducciones de textos del francés al español¹².

El corpus que presento se inscribe, por lo tanto, en un ámbito en el que existe una demanda social en nuestro país y que, además, permite conectar la actividad académica e investigadora con la práctica de la traducción.

¹¹Esta asociación organiza desde 1987, el primer fin de semana de diciembre, el *Téléthon*. Un conocido programa de televisión francés («de 30 heures et des dizaines de milliers de manifestations dans toute la France») que sirve para conseguir fondos y sensibilizar a la sociedad sobre estas enfermedades. Una buena muestra del reconocimiento social al que me estoy refiriendo es el hecho de que el *Téléthon*, que constituye prácticamente el único medio de obtención de fondos de esta asociación (80% del total), ha recaudado en su última edición (diciembre de 2002) 91.546.448 euros.

¹²Entre las traducciones que de las que soy autora en esta ámbito, además de diferentes artículos y conferencias, se pueden citar las monografías *Distrofia Muscular Facioescapulohumeral* (2002) o *Enfermedades Neuromusculares*, (2003), ambas publicadas por ASEM.

3. MYOCOR: Un corpus representativo

Como señalan Atkins, Clear & Ostler (1992) todos los corpus se crean con una finalidad específica que puede ser más general (corpus de referencia) o más restringida (corpus de especialidad). MYOCOR es un corpus de especialidad y éstos se caracterizan por ser más homogéneos y de menor tamaño que los de referencia, pero no por ello deben dejar de ser representativos del ámbito al que se circunscriben. Es decir, tienen que reflejar las prácticas propias de dicho ámbito y las diferentes situaciones de comunicación particulares.

La selección de los textos de MYOCOR se hace utilizando como punto de partida un área temática¹³ y tiene por objetivo incluir textos representativos desde el punto de vista de la actualidad científica y social del ámbito delimitado. Esta selección debe realizarse de acuerdo con unos criterios externos explícitos y por ello ya he definido en el apartado precedente qué son éstas enfermedades, para delimitar claramente el subdominio objeto de estudio, y el gran número de áreas con las que está directamente relacionadas.

El corpus está constituido, por textos de diversa naturaleza, para ser representativos de una comunidad de discurso (Swales, 1990). Es decir, un grupo formado en torno a temas de interés común y caracterizado por: a) existencia de una finalidad común aceptada por todos los miembros de la comunidad, b) mecanismos de interacción entre los miembros, c) mecanismos de participación que garantizan la circulación de la información, d) existencia y uso de uno o varios géneros, e) adquisición de un lenguaje específico y f) existencia de un grupo de miembros.

En consecuencia, los textos seleccionados pertenecen a diferentes tipos de géneros. Es decir, se incluyen tanto artículos procedentes de revistas científicas, actas de congresos o monografías como de asociaciones de enfermos o textos de naturaleza administrativa relativos a este subdominio específico¹⁴.

MYOCOR, es un corpus electrónico bilingüe (francés-español) constituido por textos escritos y actuales. Aspecto, este último, especialmente importante, ya que la investigación y la situación de los enfermos evoluciona con rapidez.

Es también el criterio de representatividad el que me ha llevado a incluir textos de diversas áreas geográficas. La procedencia geográfica de los textos será para los textos

¹³Habert (1999) señala que para establecer la selección de un corpus se pueden utilizar dos métodos: caracterización de los textos siguiendo una tipología *a priori* o *a posteriori*. Como he indicado, dado que tomo como punto de partida un área temática utilizo el primero de ellos.

¹⁴Para asegurar el criterio de calidad de los textos se han excluido páginas personales. Es de todos conocido el problema de calidad que pueden presentar los documentos que se encuentran en la red, que por otra parte es una fuente inagotable de información. En el caso de las enfermedades neuromusculares las asociaciones, en especial la francesa AFM y los organismos e institutos de investigación que trabajan en colaboración con ella, aportan un conjunto de textos de gran interés, sometido a revisiones de calidad y actualizado de forma permanente.

en francés: Francia, Canadá, Bélgica y Suiza¹⁵. Para los textos en español: España, Hispanoamérica y Estados Unidos.

El objetivo es elaborar un corpus bilingüe con textos redactados originalmente en francés y español sobre enfermedades neuromusculares. Sin embargo, se elaborará también un subcorpus de textos paralelos con textos traducidos al español desde el francés, lo que permitirá su alineación con los originales, y otro subcorpus comparable, con textos en español traducidos de otras lenguas, fundamentalmente el inglés. Se crea, por lo tanto, un corpus central y dos corpus complementarios, con la finalidad de analizar la denominada lengua de la traducción (Baker 1998). Es decir, estudiar las soluciones adoptadas en relación con aspectos neológicos, la influencia del texto original en la traducción o estudiar si existen patrones utilizados de manera más habitual en estos textos¹⁶.

Se incluyen textos completos –no fragmentos textuales por no presentar interés desde el punto de vista de la traducción¹⁷– que proceden de fuentes diversas y tanto en papel como procedentes de medios electrónicos¹⁸.

4. MYOCOR: un corpus anotado

La mayoría de los investigadores coinciden en afirmar que un corpus debe estar anotado porque esto constituye un elemento imprescindible para un mejor aprovechamiento del mismo¹⁹. En 1994, TEI²⁰, con la finalidad de facilitar los

¹⁵El diferente desarrollo que caracteriza a los países francófonos hace que no se hayan encontrado fuentes en otros países que forman parte de la área de la francofonía.

¹⁶No hay que olvidar que si bien no va a ser objeto de estudio por mi parte, en lenguas como el inglés existe una gran producción de textos originalmente en otra lengua y traducidos al inglés, que se toman como textos originales en esta lengua (Tercedor, 1999: capítulo 4).

¹⁷Por este mismo motivo, y siguiendo los criterios de Dubuc y Lauriston (1997: 85), tampoco se incluyen diccionarios o bases de datos terminológicas.

¹⁸En el corpus se adopta, por lo tanto, el criterio de factualidad del que habla Pearson (1998) como, por otra parte es lo más lógico, dado el campo de especialidad objeto de análisis.

¹⁹Sobre las características generales de las anotaciones de los corpus es muy conocida la propuesta realizada por Leech (1993), que se puede resumir en siete puntos: 1) eliminación fácil de las etiquetas para poder obtener la versión original del texto sin etiquetado, 2) extracción de las anotaciones para poder establecer, por ejemplo, una base de datos independiente del texto al que se han añadido, 3) indicación de las normas utilizadas para las anotaciones de manera que puedan ser conocidas por el usuario final e interpretadas sin problema, 4) indicación del sistema de introducción de las anotaciones y de los autores de las mismas, 5) indicación sobre la posible existencia de errores en la anotación. Se trata de un acto de interpretación y análisis textual por lo que puede haber problemas, 6) utilización de sistemas de anotación neutros y de amplia aceptación en la comunidad científica, y 7) aceptar la existencia de otras normas y sistemas de anotación: los sistemas estándares, que alcanzan este grado por el consenso entre los que lo utilizan, también varían. Es lo que ha sucedido, por ejemplo, con el sistema COCOA, utilizado hace unos años y en la actualidad sustituido por las propuestas elaboradas por TEI (*Text Encoding Initiative*) (Sperberg-McQueen y Burnard 1994).

²⁰TEI, el proyecto internacional más importante, se creó en 1987 con la finalidad de establecer una serie de principios que facilitasen el uso de corpora y elaborar herramientas de explotación (<http://www.tei-c.org/>). Se pueden citar también otras iniciativas de normalización como: 1) EAGLES (*Expert Advisory Groups on Language Engineering Standards*) proyecto apoyado por la Unión Europea, que desarrolla

intercambios de información textual en soporte electrónico, publicó una serie de recomendaciones para la anotación de los textos.

En la actualidad los corpus se anotan con un etiquetado descriptivo y el sistema de anotación que parece más útil en la actualidad es el XML (*eXtensible Markup Language*). Se trata de un sistema basado en el estándar SGML (*Stándar Generalized Markup Language*, ISO (8879)). Este metalenguaje XML está recomendado por el W3C desde 1998, pero existe desde dos años antes. Los documentos en XML pueden presentar una definición de su gramática por un DDT (*Document Type Definition, Définition de Type de Document*). Estos DDT permiten definir los elementos que puede incluir un documento en XML.

Si bien no es fácil hacer una sistematización de los tipos de anotaciones posibles, se pueden diferenciar dos grupos principales²¹: a) anotaciones con información extralingüística: se trata de los datos que aparecen en la cabecera del corpus y b) anotaciones lingüísticas: se centran en las características intratextuales y pueden ser de diferente tipo (morfológicas, sintácticas, estructurales, lematización, y alineación).

En el corpus que presento utilizaré ambos tipos de anotaciones y respecto a las segundas recurriré a las anotaciones estructurales, lematización y alineación.

El *WordSmith Tools*, diseñado por Michael Scott, es la herramienta con la que se llevarán a cabo los análisis que permiten la explotación del corpus creado, y que en mi caso se orienta al estudio de las convenciones textuales y la traducción²². Se ha seleccionado este paquete por las ventajas que presenta, entre las que está su eficacia, flexibilidad y facilidad de utilización.

5. Consideraciones finales

En nuestro país existe, en estos momentos, la necesidad de reclamar una mayor atención, tanto por parte de los profesionales del ámbito de la salud –ya que estas dolencias pasan muchas veces desapercibidas durante años y un tratamiento específico temprano sería muy beneficioso para los enfermos– como por parte de la administración y de la sociedad en su conjunto, sobre estas enfermedades. Se quiere difundir el conocimiento sobre las mismas, la investigación que se está desarrollando y la situación

algunas propuestas de TEI y aporta criterios de codificación a diversos aspectos de naturaleza lingüística (<<http://www.ilc.pi.cnr.it/EAGLES/home.html>>); 2) MULTEXT (*Multilingual Text Tools and Corpora*), que ha desarrollado herramientas como MtSeg, utilizada por proyectos como CREA o CRATER al trabajar en programas de etiquetado y segmentación de corpus en varias lenguas europeas; 3) CES (*Corpus Encoding Standar*), que ha reunido y anotado còrpora de lenguas europeas orientales, y ha aumentado las anotaciones y el número de lenguas tratado.

²¹Abaitua (2000: 9-10) destaca, asimismo, las anotaciones tipográficas, relacionadas con los problemas que presentan las lenguas que tienen caracteres no coincidentes con el inglés, pero estas cuestiones ya han sido solventadas gracias a Internet.

²²Sobre la línea seguida en la explotación del corpus remito a Sánchez Trigo 2003, donde explico cuáles son las bases teóricas que voy utilizar para la investigación sobre convenciones textuales desde el punto de vista de la traducción.

de los enfermos en otros países, en donde disfrutaban de un mayor número de ayudas y prestaciones²³.

El corpus que presento permite establecer una conexión entre la investigación académica y la realidad social en la que se inserta. Por otro lado, como ya he indicado, mi actividad como traductora de textos sobre enfermedades neuromusculares me permite vincular la práctica, y los conocimientos que de ella se derivan, con el trabajo de investigación sobre dichos textos. Se establece de este modo un continuo flujo entre la perspectiva teórica y la aplicada.

Entre los posibles grupos para los que el corpus pueda tener interés se encuentran: a) traductores e intérpretes y de modo general todos los profesionales de la mediación interlingüística e interculturales, b) redactores técnicos, c) profesionales del ámbito de la salud y d) enfermos y su entorno familiar y social.

El primero de los grupos de destinatarios destacados es al que el proyecto se dirige de modo especial. La finalidad es aportar datos y herramientas de utilidad para su trabajo en un área específica muy poco estudiada hasta la actualidad. Sin embargo, no por ello se dejan de desatender los demás grupos, ya que los datos que se obtengan del análisis de los textos que constituyen el corpus, en mi caso se estudian las convenciones textuales, serán también de interés para los redactores técnicos tanto en francés como en español. Por otra parte, dado que dichos datos permitirán mejorar la calidad de las traducciones, esto revertirá no sólo en beneficio de los traductores, sino también de los receptores de las mismas, en donde se sitúan los últimos grupos de destinatarios señalados. De este modo se establecen vías de comunicación entre el ámbito académico, el profesional y la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

- ABAITUA, J. (2000). «Tratamiento de corpora bilingües», Fundación Duques de Soria, Seminario «La ingeniería lingüística», Soria, 17-21 de julio de 2000. (<<http://www.serv-inf.deusto.es/abaitua/konzeptu/ta/soria00.htm>>)[Consulta: 12.01.03].
- AFM (*Association Française contre les Myopathies*) (<<http://www.afm-france.org>>)[Consulta:12.03.03].
- (2000). «Principales maladies neuromusculaires», *Repère Myoline*, Évry, AFM.
- (1996). «Maladies génétiques et génétique des maladies», *Fiche technique Myoline*, Évry, AFM.
- ASEM (*Asociación Española contra las Enfermedades Neuromusculares*) (<<http://www.asem-esp.org>>)[Consulta:12.03.03].
- (2002). *Capacidade. El Boletín de ASEM Galicia*, Vigo: ASEM GALICIA.

²³Necesidad manifestada por la principal asociación de enfermos, la Asociación Española contra las Enfermedades Neuromusculares (ASEM), que es homóloga de la asociación francesa (AFM).

- ATKINGS, B., J. CLEAR, Y N. OSTLER. (1992). «Corpus Design Criteria», *Literary and Linguistic Computing*, vol. 7 (1), pp. 1-16.
- BAKER, M. (1998). «Réexplorer la langue de la traduction: une approche par corpus», *Meta*, 43, 4 (<<http://www.erudit.org/revue/meta/1998/v43/n4/001951ar.html>>) [Consulta: 06.02.2003].
- BERNÁRDEZ, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
- BIBER, D. (1990). «Methodological issues regarding corpus-based analyses of linguistic variation», *Literary and Linguistic Computing*, 5 (4), pp. 257-270.
- BIBER, D. (1993). «Representativeness in corpus design», *Literary and Linguistic Computing*, vol. 8 (4), pp. 243-257.
- BIBER, D. (1993b). «Using register-diversified corpora for general language studies», *Computational Linguistics*, 19 (2), 243-258.
- DÍAZ, CL. Y A. RIVIÈRE. (2002). *Distrofia Muscular Facioescapulohumeral*, ASEM (trad. al español de E. Sánchez Trigo).
- DUBUC, R. Y A. LAURISTON. (1997). «Terms and Context», in *Basic Aspects of Terminology Management*, Amsterdam, John Benjamins.
- EAGLES. (1994). *Corpus typology: a framewok for classification*. Informe interno N. 2.1. preparado por J. M. Sinclair, Universidad de Birmingan, Corpus Linguistic Group.
- EAGLES. (1996a). *Text Corpora Working Group Reading Guide*. Documento EAGLES, EAG-TCWG-FR-2.
- EAGLES. (1996b). ver SINCLAIR 1996.
- HABERT, B. (1999). *Un corpus clé pour le français actuel* (<<http://www.biomath.jussieu.fr/CLEFR/PresentationCorpusClef.pdf>>) [Consulta: 12/02/2003].
- (2001). *Des corpus représentatifs: de quoi, pourquoi, comment?* (<<http://www.atala.org/je/010428/Habert/Perpignan00/Perpignan00.html>>) [Consulta 12.01.03].
- HOCKEY, S. Y D. WALKER. (1993). «Developing effective resources for research on texts: collecting texts, tagging texts, cataloguing texts, using texts, and putting texts in context», *Literary and Linguistic Computing*, vol. 8 (4), pp. 235-242.
- LEECH, G. (1991). «The State of the Art in Corpus Linguistics», in K. Aijmer y B. Altenberg, *English Corpus Linguistics*, Londres/Nueva York, Longman, pp. 8-29.
- (1992). «Corpus and Theories of Linguistic Performance», en J. Svartvik (ed.): *Directions in Corpus Linguistics*, Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 105-134.
- MCENERY, T. Y A. WILSON. (1996). *Corpus Linguistics*, Edinburgo, Edinburgh University Press.
- MEYER, I. Y K. MACKINTOSH. (1996). «The Corpus from a terminographer's Viewpoint», *International Journal of Corpus Linguistics*, vol. 1 (2), pp. 257-285.
- OMS (2000). «La santé s'internationalise. Ouverture à Genève de la 53^e Assemblée Nationale de la Santé», Communiqué de presse (<<http://www.who.int/inf-pr-2000/fr/cp2000-WHA01.html>>) [Consulta: 10.02.03].
- (2001). CIF. Introduction (<<http://www.who.int/icf/intros/CIF-Fre-Intro.pdf>>) [Consulta: 10.02.03].

- PEARSON, J. (1998). *Terms in Context*, Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- PÉREZ, Ch. (2002). *Explotación de los corpora textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento*, Madrid, CSIC/Elies (<http://elies.rediris.es/elies> 18) [Consulta 12.01.03].
- QUIRK, R. (1992). «On Corpus Principles and design», in J. Svartvik (ed.): *Directions in Corpus Linguistics*, Berlín/Nueva York, Mouton de Gruyter, pp. 457-469.
- RIVIÈRE, H. (2002). «Les maladies neuromusculaires», en *Déficiences motrices et situations de handicaps*, APF, pp. 265-269.
- RUNDELL, M. (1996). «The corpus of the future, and the future of the corpus» (<http://ruf.rice.edu/~barlow/fucrp.html>) [Consulta:10:12:02].
- SÁNCHEZ TRIGO, E. (2003). «Aproximación traductológica al análisis de corpus para el estudio de las convenciones textuales», in Á. Vidal Claramonte, E. Ortega Arjonilla, J. Crespo Hidalgo (coord.), *Panorama actual de la investigación en traducción e investigación. Metodología de la investigación en traducción, Teoría de la Traducción, Lingüística aplicada a la traducción*, Granada, Comares (en prensa).
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford, Oxford University Press.
- (1996). *Preliminary recommendations on Corpus Typology*, Documento EAGLES, EAG-TCWG-FR-2.
- STUBBS, M. (1996). *Text and Corpus Analysis*, Oxford, Blackwell.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TERCEDOR SÁNCHEZ, M. (1999). *La fraseología en el lenguaje biomédico: análisis desde las necesidades del traductor*, Madrid, Elies (<http://elies.rediris.es/elies> 6) [Consulta 12.01.03].
- TEUBERT, W. (2001). «Corpus Linguistics and Lexicography», *International Journal of Corpus Linguistic*, 6, Special issue, pp. 125-153.
- VV. AA. (2003). *Enfermedades Neuromusculares*, ASEM (trad. al español de E. Sánchez Trigo).

HYPERTEXTE ET TRADUCTION

Georgette Stefani-Meyer

Universität des Saarlandes, Allemagne

Le questionnement annoncé par le titre est issu de deux constatations: celle de la quantité importante de productions hypertextuelles qui peuplent tous les domaines du World Wide Web; celle de leur vocation internationale liée à cette localisation et, donc, de leur vocation à être traduites.

Notre démarche sera prospective, la réflexion théorique ou les conclusions d'expériences sur la question faisant encore défaut. Les recherches entreprises dans le domaine de l'hypertextualité gravitent en effet autour des modifications apportées à la textualité par le changement de support et s'occupent encore rarement de ses implications pour la tâche du traducteur. Nous nous intéresserons aux modifications qui interviennent dans la construction du sens lors du passage d'une écriture monoséquentielle –entraînant comme corrolaire une lecture linéaire– à une écriture pluriséquentielle –entraînant en revanche un parcours lectoriel optionnel– et à ses implications pour la tâche du traducteur.

Nous éviterons cependant la pratique communément répandue qui procède, à partir de divers modèles de la textualité, à l'isolement par addition ou par soustraction des caractéristiques de l'hypertextualité. Cette démarche élude par avance tout questionnement sur la nature spécifique de l'hypertexte, qui devient d'emblée, comme son nom semble le suggérer, un texte plus (ou moins) quelque chose. Démarche d'autant plus hasardeuse que, en dehors du piège herméneutique qu'elle comporte, la base de comparaison sur laquelle elle s'appuie –le texte– n'a encore jamais trouvé de définition à la mesure de sa complexité.¹

L'approche privilégiée ici dans une perspective traductologique s'appuiera sur trois caractéristiques de l'hypertextualité qui nous paraissent fondamentales car déterminées par les ressources techniques du système, à savoir

¹Voir sur ce point Krajewski (1997: 60 *et ss.*)

- la rupture de la linéarité de l'écriture et de la lecture
- le nombre, la simultanéité et l'interaction des systèmes sémiotiques présents sur l'écran
- la juxtaposition consécutive à l'activation des surfaces sensibles

Au niveau de la construction du sens et dans une perspective sémasiologique aussi bien qu'onomasiologique, ces trois aspects induisent un certain nombre de problématiques telles que l'omniprésence du support informatique, l'optionnalité du message, le degré élevé d'implication (qui n'est autre que la transposition, au niveau du contenu, de la technique de la juxtaposition par «cliquage»), l'interactivité et l'intertextualité.

Nous en examinerons les implications pour la traduction, qui sera elle-même envisagée comme la production d'un complexe langagier sémantiquement et fonctionnellement équivalent à celui qui préexiste dans la langue source. S'agissant d'un hypertexte, le traducteur devra donc livrer un produit constitué de modules textuels traditionnels (monoséquentiels) reliés par des hyperliens, en sauvegardant, au-delà des consignes relatives à la translation des différents modules, la potentialité de l'ensemble, c.à.d. sa capacité à générer un nombre équivalent (n') de parcours optionnels comparables.

1. Caractéristiques hypertextuelles

Son inventeur, Theodor Nelson, désigne par le terme d'hypertexte une

[...] écriture non séquentielle, (un) texte qui se ramifie et autorise des choix au lecteur, et dont le meilleur support de lecture est un écran interactif. On se le représente communément comme une série d'unités textuelles connectées par des liens qui offrent au lecteur différents parcours. (1993 -1: 0/2)²

A la lumière de cette définition, il doit être envisagé comme une potentialité de lecture multidimensionnelle, les séquences qui le composent n'étant pas d'emblée alignées, mais se présentant à l'utilisateur comme un nombre n de possibles optionnels. Ce dernier n'accède pas à l'ensemble de cette potentialité mais l'effleure uniquement au fil d'un parcours guidé par ses motivations individuelles. Il existe donc autant de parcours que de lecteurs et leur multiplicité laisse intacte la potentialité de l'ensemble, qui ne connaît de limites que celles que lui impose son concepteur dans le cadre technique défini par le système informatique. Ces limites sont repoussées à l'infini dans le cas d'hypertextes en circuit ouvert, débouchant à partir d'un certain point sur l'infini de l'espace numérique. Dans le tronçon de parcours qui conduit à ce point d'éclatement de la relation auteur-lecteur, la localisation textuelle des ramifications à l'intérieur d'un nœud et l'ordre dans lequel elles sont proposées à l'utilisateur restent cependant largement prédéterminés. Le contenu des nœuds peut être un mot, une icône ou une suite d'icônes, un texte monoséquentiel traditionnel, mais aussi un texte pluriéquentiel, ce qui accroît la potentialité de l'ensemble hypertextuel. Les parcours lectoriels peuvent

²Cité par Anis (1998: 167 et ss.). Anis reprend le terme d'unités textuelles, traduction de l'anglais *chunks*; nous parlerons indifféremment d'unités textuelles, de nœuds ou de modules.

tout au plus être envisagés dans leur globalité et l'on peut se faire une idée des choix offerts par le concepteur, mais leur réalisation demeure imprévisible.

Parlant d'hypertexte, Nelson parle également d'hypermedia et entend par là la convocation simultanée de systèmes sémiotiques divers tels que graphie, icônes, couleurs, sons, images fixes et animations. L'interactivité des systèmes en présence contribue à rompre la linéarité de l'écriture en démultipliant les canaux et, ce faisant, les strates du message à l'intérieur d'un noeud.

L'interactivité permise par le système repose sur deux éléments essentiels, les points d'ancrage et les hyperliens. Le point d'ancrage d'un noeud indique en tout premier lieu la présence du dispositif technique sous jacent. A cette fonction centrale se superposent diverses autres fonctions, si bien qu'il constitue une balise multidimensionnelle³ indiquant à la fois:

- la présence d'une option qui permet de sortir du noeud et/ou de modifier le cours de la lecture
- une ouverture sémantique sur un autre contenu
- une ouverture sur une autre énonciation
- la présence d'un «hyperénoncé», celui du concepteur qui a mis en place l'ensemble énonciatif pluridimensionnel et pluritextuel.

Qu'il soit iconique ou verbal, le point d'ancrage d'un noeud à la surface d'un autre noeud est à la fois partie intégrante du texte qui constitue le premier et de l'énonciation qu'il réalise ainsi qu'élément du second noeud et de l'énonciation correspondante, dont il matérialise la présence dans le premier sur un mode cataphorique.

Les hyperliens ont, pour leur part, un caractère non aléatoire. Au plan macro-structurel, ils assurent une cohésion d'ensemble dotée d'une certaine finalité (il s'agit d'une finalité souple, telle que l'élargissement des connaissances sur la base de systèmes de classification des savoirs, la construction d'un point de vue à partir d'empans énonciatifs opposés ou complémentaires...) entre un nombre de modules textuels mono- ou pluriséquentiels. Au plan micro-structurel, le vecteur de ces hyperliens est de nature sémantique. Il est la plupart du temps implicite et fonctionne selon le principe d'une apposition complétive à visée variable optionnellement activable. La majorité des ancrages fonctionnant sur le mode implicite, le lecteur ne sait pas à quel type de connection il doit s'attendre (Lombard 2003: 2-3).

2. Implications pour la traduction

2.1. Dépendance du support informatique

Les ressources du support informatique conditionnent directement l'encodage et le décodage. Theodor Nelson soulignait déjà le rôle de l'écran interactif. Auprès des possibilités qu'il offre à l'hypertextualité, que nous ne développerons pas ici, il convient

³Il s'agit d'un élément fortement autoréférentiel qui présente, par conséquent, un degré élevé d'opacité.

de mentionner les contraintes qu'il impose à la configuration des modules textuels: en termes de rapidité de formation de l'image sur l'écran, de répartition de l'information dans le texte, ces deux contraintes déployant toute leur portée en relation avec la vitesse de décodage et l'empan de lecture, qui sont en partie individuelles mais en partie aussi des grandeurs linguistiquement et culturellement marquées. Le problème se pose pour le traducteur à partir du moment où l'équilibre des facteurs intervenant lors du décodage est soumis à d'éventuelles variations dues au passage d'une langue et d'une culture à l'autre.

La fatigue engendrée par la lecture sur écran provoque une tendance au balayage de l'aire scripturale et une propension à la lecture superficielle⁴ dont le traducteur sera contraint de tenir compte dans le cadre d'un site web ou les limites restreintes d'une page. Le texte du nœud, dans la mesure où il est –et il est souvent conçu comme tel– le lieu d'ancrage de l'hypertextualité doit respecter un degré de complexité réduit, indépendamment des contenus qu'il véhicule. Les éléments prégnants de ce type de texte sont les points d'ancrage. Ils feront l'objet de choix fonctionnels rendant compte de la complexité des fonctions qu'ils cumulent.

La composante multimedia du message contenu dans un nœud pose un problème d'interculturalité au niveau de chacun des systèmes sémiotiques convoqués⁵. Le problème se complique du fait de l'interactivité intersystémique qui règne sur l'écran.

2.2. Interactivité et fractalité

L'interactivité rendue possible par le support informatique permet la constitution d'un parcours lectoriel optionnel dont les principales caractéristiques sont la fractalité⁶ et l'individualité.

La fractalité du message peut, de prime abord, apparaître comme une simplification du travail du traducteur. Il s'agit là d'un leurre. Ce qui peut ressembler à une suite de pièces détachées juxtaposables s'inscrit en réalité dans une métacohérence dont l'enracinement dans son espace d'émergence va de pair avec son degré d'implication. Il est permis de supposer que le lecteur, pour autant qu'il fréquente régulièrement le cyberspace, a intériorisé une culture de la rupture et du dépassement de la rupture.

Il en va à peu près de même pour l'individualité du parcours de lecture, qui ne peut, à son tour, s'inscrire que dans l'espace aménagé à cet effet.

La traduction de modules juxtaposés comme autant d'entités indépendantes sans tenir compte de l'hypercohérence qui en fait un ensemble n'est donc envisageable que dans le cadre de moteurs de recherche, qui sont des espaces...

⁴Cf. sur ce point Storrer, 2000.

⁵Que l'on songe à la nécessité d'évacuer la couleur verte des sites destinés au Moyen Orient.

⁶Cf. sur ce point Brunet (2002: 72): «Le participe passé fractus suggère l'idée de brisure, de fracture, de rupture, de morcellement, de fragmentation, de discontinuité de non-linéarité. En ce sens le réseau internet a une structure fractale par la complexité formelle de ses configurations spatio-temporelles et hypermédiées.»

L'interactivité sujet-machine, qui sous-tend les options successives du lecteur, capte une part importante de son acuité visuelle. Ceci accroît l'importance de la macrocohésion entre les nœuds et de la prégnance des ancrages. Une mauvaise identification et translation des termes porteurs peut faire perdre à l'hypertexte le spectre d'interactivité qu'il a gagné par le truchement de la technique.

2.3. Intertextualité et polyphonie

L'hypertextualité vit d'intertextualité.

On peut en distinguer trois sortes:

- une intertextualité médiatique, basée, dans le cas de l'hypertexte sur sa potentialité dynamique. L'utilisateur l'identifie à la présence d'ancrages – signalisés par la graisse et/ou la couleur des caractères ou par des icônes– à la surface du module.
- une intertextualité typologique fondée sur la variété des types de nœuds et d'hypertextes (sites web, moteurs de recherche, publicités, encyclopédies...) et reconnaissables à la répartition des éléments visuels sur l'écran.
- une intertextualité référentielle⁷, qui correspond à la présence du contenu d'un nœud dans un autre, ne fût-ce que sous sa forme minimale, la composante cataphorique de l'ancrage.

L'intertextualité ne se heurte à des problèmes culturels que dans la mesure où elle influe sur le comportement perceptif de l'utilisateur d'hypermedia, en générant des attentes et des propensions perceptives. Ces dernières peuvent elles-mêmes se répercuter sur l'adéquation des stratégies de décodage, donc sur sa vitesse et sur sa qualité.

Si l'on considère que le passage d'un module à un autre correspond au passage d'une énonciation à une autre, donc que l'intertextualité qu'il génère est synonyme de polyphonie, la problématique interculturelle et interlinguale introduite par la translation affecte la reproductibilité du sens et de la portée à partir de l'énoncé traduit. La question de la fractalité s'étend ici à celle de la gestion de la multiplicité des voix dans le discours hypertextuel. Le traducteur se voit confronté à deux impératifs: identifier et sauvegarder la spécificité énonciative des nœuds, appréhendés ici comme des énoncés autonomes; rendre compte, dans la mesure du possible, de la présence du méta-énonciateur qui est à l'origine de l'agencement général des énoncés et qui fait de l'hypertexte un espace hyperénonciatif.

* * *

La tâche est, comme on peut le voir, à la mesure de l'hypertexte, incommensurable et dotée de multiples facettes. Il est à supposer que la pratique s'orientera –sauf dans le domaine particulier de l'hypertextualité littéraire– vers des processus de mondialisation et de rationalisation. La traduction semble par ailleurs emprunter deux voies opposées: la recherche de rentabilité, qui a pour effet une

⁷Les termes intertextualité référentielle et intertextualité typologique Holthuis (1993: chapitres II et III).

limitation des investissements en fonction des objectifs poursuivis, et l'adaptation des hypertextes en vue d'une adéquation aux habitudes de la culture cible.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANIS, J. (1998). *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, Paris/Bruxelles, De Boek et Larcier.
- BRUNET, P.J. (2000). «Internet et la culture de la rupture», *Hypertextes*, Paris, Editions Nota bene.
- HOLTHUIS, S. (1993). *Intertextualität*, Tübingen, Stauffenburg.
- KRAJEWSKI, M. (1997). «Spür-Sinn. Was heißt einen Hypertext lesen?», in Gräf, Lorenz & Krajewski, Markus (éd.): *Soziologie des Internets*, Frankfurt/New York, Campus.
- LOMBARD, B.(2003). *La synecdoque et le lien hypertexte* [<http://www.synecdoc.be/doc/tropes.htm>].
- NELSON, T. (1993). *Literary Machines* 93-1. Sausalito CA, Mindful Press.
- STORRER, A.(2000). «Was ist 'hyper' am Hypertext?», in Kallmeyer, Werner (éd.): *Sprache und neue Medien*, Berlin/ New York, de Gruyter.

LA TRADUCIBILIDAD DE LAS LOCUCIONES SOMÁTICAS: ¿UN AFÁN UTÓPICO?

Miguel Tolosa Igualada
Universidad de Alicante

Introducción

A lo largo de los últimos 60 años, innumerables son las obras que se han escrito con el objetivo reflexionar acerca de la actividad traductora. A pesar de ello, hay un dato que llama poderosamente la atención: si bien es cierto que mucho se ha hablado – tanto a nivel general como a nivel específico– de la actividad translativa desde sus inicios hasta nuestros días, no es menos verdad que resulta harto complicado encontrar reflexiones teórico-prácticas que arrojen luz acerca de **la traducción de las unidades fraseológicas**¹. De esta constatación nace, pues, el interés por investigar una parcela, todavía virgen, de la traductología.

¿Es posible traducir las unidades fraseológicas? ¿Se puede llevar a cabo una traducción «satisfactoria» de locuciones francesas que contengan una parte del cuerpo² al español? ¿Cómo? ¿En qué condiciones?

Éstas son algunas de las preguntas que han vertebrado el presente trabajo. Preguntas cuya respuesta pretende satisfacer los dos objetivos que nos marcamos desde un primer momento:

¹También se las denomina *frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos, expresiones fijas*, etc. Debemos señalar que cuando, a lo largo de este trabajo, hablemos en general de estos elementos lingüísticos los denominaremos «*unidades fraseológicas*» porque como comenta Corpas (1998: 18) «*Este término genérico, que va ganando cada vez más adeptos en la filología española, goza de una gran aceptación en la Europa continental, la antigua URSS y demás países del Este, que son, precisamente, los lugares donde más se ha investigado sobre los sistemas fraseológicos de la lengua*».

²A las locuciones que cuentan entre sus componentes con una parte del cuerpo las hemos denominado *locuciones somáticas*. En este mismo sentido, a las partes del cuerpo también las hemos llamado *somatismos*. Para llevar a cabo este estudio, hemos tomado como base un corpus de 400 locuciones somáticas francesas.

A) Desde un punto de vista teórico, quisimos averiguar si era posible traducir locuciones de un idioma a otro o si, por el contrario, se trataba de un afán utópico, toda vez que las unidades fraseológicas se consideran los elementos, probablemente, más idiosincrásicos de cada lengua. Así pues, pretendíamos determinar, a partir de un sistema descriptivista que se basara en lo que nosotros denominamos *támices traductológicos*, cuáles podían ser los criterios seguidos por el traductor a la hora de escoger la equivalencia traductora más «pertinente». Dicho de otro modo, nuestro primer objetivo fue analizar la traducción como proceso.

B) Desde una perspectiva mucho más práctica, intentamos aplicar los criterios mencionados en las líneas precedentes para traducir un corpus compuesto por unas 400 locuciones somáticas. Una vez traducidas, nuestra meta fue extraer conclusiones que nos permitieran, en este caso, estudiar el fenómeno translativo como resultado y, ya no tanto, como proceso.

1. El estado actual de cuestión

Las numerosas definiciones del concepto *traducción* que se han venido sucediendo a lo largo de los últimos sesenta años nos inducen a pensar que si se ha podido establecer una noción teórica de lo que es y conlleva la actividad traductora, debe de ser porque, con anterioridad, se demostraría empíricamente que ésta era factible. Ahora bien, ¿hasta qué punto resulta lícito hacer extensible esta afirmación, acaso simplista, a la traducción de las unidades fraseológicas (en general) y de las locuciones con somatismos (en particular)?

Los teóricos de la traducción también han opinado al respecto. Unos hablan de posibilidad de traducir las unidades fraseológicas sin problema alguno, mientras que otros adoptan una postura un tanto más prudente. De este modo, Santamaría Pérez afirma que:

Muchas de estas expresiones no se pueden traducir porque se originan a partir de un hecho histórico o situación concreta. (Santamaría Pérez, 1998: 301)

Sin embargo, K. Morvay asegura que:

Es un error considerar la intraducibilidad como rasgo propio y definitorio de las unidades fraseológicas. (Morvay, 1996: 728)

Pero las opiniones no se detienen en este punto. Hay autores que no sólo defienden que la traducción de las unidades fraseológicas es posible, sino que, además, ésta es incluso fácil de materializar. T. Tomaszkievicz escribe:

Nos expériences, en tant que traductrice et formatrice des traducteurs, montrent que ces locutions ne posent pas tellement de problèmes de traduction (Tomaszkiewicz, 2003: 43).

Totalmente opuesta es la afirmación de M. Awwad, que afirma que:

Idioms constitute a major area of difficulty for translators and interpreters. (Awwad, 1990: 66)

Entre los autores que dan por hecho que la traducción de las unidades fraseológicas es perfectamente posible, hay algunos que han enunciado una serie de métodos o maneras por medio de los cuales se puede materializar dicha traducción. Así, R. Roberts comenta que:

Hay tres maneras de traducir una unidad fraseológica:
 mediante otra unidad fraseológica equivalente en la lengua meta.
 Mediante una sola palabra.
 Mediante una paráfrasis de su contenido semántico. (Roberts, 1998: 75-76)

Mercedes Tricàs, por su parte, confirma que la traducción de las unidades fraseológicas se puede materializar a partir de la:

Utilización de una lexía similar en forma y sentido, esto es, reproducir el segmento de modo «literal» mediante un segmento simétrico desde el punto de vista morfológico y semántico. Este procedimiento, que es evidentemente el mejor, pocas veces es posible.
 Utilización de una lexía similar en sentido pero distinta en forma, esto es, transferir la semanticidad del conjunto recogiendo la misma intencionalidad pero mediante una construcción morfológica y semántica diferente.
 Traducción por una perífrasis, ante la imposibilidad de obtener una equivalencia, esto es, deshacer la unidad fraseológica y transmitir tan sólo la idea que ésta contiene. (Tricàs, 1995: 148-149)

Comprobamos, una vez más, que las opiniones consultadas acerca de la posibilidad y/o imposibilidad de traducir unidades fraseológicas y los métodos translativos más recomendables para hacerlo son bastante heterogéneos.

Con el, sin duda, arduo y ambicioso objetivo de establecer un método de traducción que gozara de la mayor objetividad posible, propusimos el modelo de los «*tamices traductológicos*» que exponemos a continuación.

2. El modelo de los *tamices traductológicos*

Desde finales de los años 80, se ha venido afirmando que para que una traducción se pueda considerar como tal, es necesario que se «traduzca en el plano textual, del habla o discursivo y nunca en el plano léxico o de la lengua». Consideramos que esta afirmación es válida si hablamos de traducción en general, pero, tal vez, habría que matizarla en el caso de las unidades fraseológicas. Evidentemente, no defendemos volver al enfoque léxico propuesto, voluntaria o involuntariamente, en los años 50 por Vinay y Darbelnet, pero tampoco pensamos que éste deba ser desterrado sistemáticamente. De hecho, opinamos que la traducción de las locuciones demanda una postura ecléctica. Efectivamente, vemos oportuno tener en cuenta no sólo el plano léxico, sino también el plano contextual.

Las locuciones verbales, que forman parte –según los expertos en fraseología– del denominado *discurso prefabricado*, presentan un grado de fijación mayor que el observado en la mayoría de los elementos lingüísticos libres. Esta característica va a ser, a nuestro entender, determinante a la hora de traducir las unidades fraseológicas. Así, si

bien es cierto que la equivalencia traductológica es por definición dinámica, flexible y efímera - toda vez que, en cierta medida, el propio texto original también lo es-, no podemos ser tan rotundos en el caso de las unidades fraseológicas. En efecto, consideramos que éstas no son –en general- ni tan dinámicas, ni tan flexibles, ni tan efímeras. Presentan, por así decirlo, una *regularidad semántico-pragmática* mucho más acentuada. Por este motivo, creemos posible establecer una serie de etapas y estadios por los que las unidades fraseológicas discurren durante el proceso de la traducción.

Tres etapas y cuatro estadios

El complejo proceso traductológico seguido durante la traslación de locuciones consta, a nuestro entender, de tres etapas: A) etapa de *comprensión/ apropiación*³; B) etapa de *pretraducción* y C) etapa de *traducción*; y de cuatro estadios (o fases): 1) el *estadio de identificación-reconocimiento* de la locución, que se llevaría a cabo durante la etapa de *comprensión/ apropiación*; 2) el *estadio léxico o desactualizado* y 3) el *estadio precontextual*, que se materializarían durante la etapa de *pretraducción*; y, finalmente, 4) el *estadio contextual o de confirmación* desarrollado durante la etapa de *traducción*. Es importante matizar que tanto las tres etapas como los cuatro estadios se complementan y se suceden cronológicamente.

El primero de los estadios, el de *identificación-reconocimiento*, constituye - como su propio nombre indica- la fase en la que el traductor tiene el primer contacto con la locución a traducir. Éste es un estadio en el que el traductor utiliza su bagaje cultural, sus conocimientos enciclopédicos y lingüísticos o –llegado el caso- recursos bibliográficos varios para conocer la «*biografía*» (el origen, el uso, las marcas bibliográficas que indiquen la vigencia de uso diacrónica, diatópica y/o el registro, el significado potencial en la lengua origen...) de la locución en cuestión. En esta fase, todavía no se requiere la intervención contextual, propiamente dicha, en el proceso hermenéutico de la traducción.

El segundo estadio, el *léxico o desactualizado*, es un tanto más complejo. Al igual que en el primero, en este estadio todavía no vamos a echar mano del contexto para matizar la carga semántico-pragmática de la locución. Sin embargo, en esta fase encontramos dos parámetros que ya actúan a modo de “tamiz traductológico” y que tienen como misión irnos guiando y aproximando, cada vez más, a la traducción que, en principio, sería más “pertinente”. Cabe señalar que, salvo en el estadio de reconocimiento, en el resto de estadios encontraremos diversos parámetros. Los dos del estadio léxico son el *significado* y la *forma locucional*.

³Los conceptos de *comprensión / apropiación*, *pretraducción* y *traducción* tienen una «validez restringida», pues únicamente son aplicables a los elementos lingüísticos que analizamos en este estudio: las unidades fraseológicas (en concreto, las locuciones). Entendemos por etapa de *comprensión* aquella en la que el traductor reconoce e identifica la locución a traducir; la etapa de *pretraducción* sería aquella en la que el traductor busca todas las traducciones virtuales de la locución en un plano descontextualizado; y finalmente, la etapa de *traducción* vendría dada por aquella en la que el traductor confirma que la traducción que se perfilaba como la más pertinente en un marco descontextualizado, también lo es (o no) en contexto.

El tercer estadio –*estadio precontextual*– es, desde nuestro punto de vista, el más idiosincrásico de los cuatro por lo que a las locuciones se refiere. No en vano, se trata de un estadio que, sobre todo, es aplicable, como fase de pleno derecho, a las unidades fraseológicas. Con ello queremos decir que en la traducción de «elementos no prefabricados o libres» los parámetros que integran el estadio precontextual, se encontrarían en el cuarto estadio –*estadio contextual*– y, por ende, el tercer estadio no existiría como tal.

El *estadio precontextual*, denominado así por ser la fase cronológicamente anterior a la *fase contextual o de confirmación*, está integrado por tres parámetros que, a priori, van a medir la *naturalidad* de las locuciones candidatas a ser la traducción final. En primer lugar, encontramos el parámetro del *registro*⁴. Cabe señalar en este sentido que, salvo que con posterioridad el contexto demande lo contrario, es de recibo que el registro de la locución y su traducción sea, como mínimo, parecido (si no igual). Seguidamente, encontramos el parámetro referido a la *vigencia de uso diatópica*. Es un hecho obvio que en todos los lugares en los que la lengua habitual de comunicación es el español no se suelen utilizar, en ciertas situaciones, ni los mismos elementos prefabricados, ni los mismos elementos libres. Cuando hablamos de traducir locuciones que posean el rasgo de la *vigencia de uso diatópica*, no aludimos tanto a la vigencia diatópica internacional como a la nacional (dada la reducida extensión de este trabajo, obviaremos estudiar el uso del español en todos los países en los que esta lengua es vehículo primero de comunicación). El último de los parámetros que conforman el *estadio precontextual* viene dado por la *vigencia de uso en el tiempo o diacrónica*. Del mismo modo que en todos los lugares en los que se habla español, no se utilizan los mismos elementos lingüísticos para referirse a una misma realidad, a lo largo del tiempo tampoco se han utilizado siempre las mismas palabras, locuciones, etc. Cuando defendemos la *vigencia de uso diacrónica*, estamos preconizando la traducción por locuciones de uso actual (a no ser que el objetivo de la traducción sea, por ejemplo, reproducir la lengua utilizada por Marie de France a partir de un castellano del siglo XII), dejando a un lado arcaísmos y formas poco o nada frecuentes.

Detener el análisis en este punto y, con ello, arrebatarle a la locución la posibilidad de actualizarse a partir de un contexto determinado, supondría reducir la actividad traslativa a un mero acto de transcodificación y no de traducción tal y como afirman las dos figuras más sobresalientes de la *École du Sens* de París, Danica Seleskovitch y Marianne Léderer⁵.

Así pues, para ratificar la pertinencia de una traducción debemos someter la locución original al último de los estadios, *el estadio contextual o de confirmación*. Hemos tenido a bien denominarlo de esta manera, porque es, precisamente, en esta fase

⁴Tradicionalmente, la determinación de los niveles lingüísticos siempre ha sido polémica. El objetivo de nuestro estudio no es, en modo alguno, alimentar dicha polémica. Por ello, aún siendo conscientes de que existen otras taxonomías mucho más completas y/o detalladas y que la que nosotros proponemos es, absolutamente, subjetiva, nos vamos a limitar a diferenciar cuatro niveles de lengua: el culto, el estándar, el familiar y el vulgar (popular). En este mismo sentido, obviaremos hablar del argot.

⁵Cf. Seleskovitch, D. & Lederer, M. (1984).

en la que vamos a corroborar o descartar las hipótesis de traducción que habíamos planteado en un primer momento («las candidatas potenciales»). En este estadio, el contexto sí será *conditio sine qua non* para acabar de dibujar el perfil de la locución que escogeremos a la hora de traducir la locución original francesa. En esta última fase, encontramos, asimismo, una serie de parámetros, que, por lo que acabamos de comentar, sólo tienen razón de ser a nivel textual. La locución ya no se puede analizar independientemente, sino como una parte constituyente de un todo que llamaremos «texto».

A efectos de comodidad y simplificación, hemos decidido agrupar los parámetros de este estadio en función de una serie de cuestiones que el traductor debe plantearse antes, durante y después de cada traducción. Encontramos, de este modo, las dos primeras preguntas: ¿*Qué* sentido tiene el texto que traducimos? La respuesta a esta incógnita nos permitirá discernir, de entre todos los significados potenciales del estadio léxico, el que más se aproxima al original. ¿*Qué* mensaje⁶ pretende transmitir el texto original?

En la esfera del ¿*cómo*? también encontramos un conjunto de parámetros que permiten averiguar si, en la traducción, se han respetado el grado de adecuación⁷, de coherencia, de cohesión, la existencia de elementos argumentativos⁸, la carga estilística y la carga socio-histórica⁹ que aparecían en el texto original.

Tan importante como el ¿*cómo*? resulta el ¿*para qué*?. El traductor no puede, de ninguna manera, obviar la finalidad/función del texto original, puesto que en la traducción ésta deberá verse reflejada. Por tanto, la razón de ser de la traducción, salvo que circunstancias -de diversa índole- induzcan a lo contrario, debe ser patente. En este sentido, es interesante consultar las obras de los funcionalistas alemanes Reiss y Vermeer (1984/ 1996) y Nord (1988/ 1991).

Finalmente, encontramos un último parámetro, el que viene determinado por la pregunta ¿*para quién*?. Tampoco podemos perder de vista el destinatario de la traducción. No es lo mismo, por ejemplo, traducir la Biblia para adultos que para niños.

Profundizar más en los parámetros del cuarto estadio nos llevaría a escribir otras reflexiones que, a buen seguro, se alejarían de los objetivos prioritarios de este trabajo. Por tanto, más que teorizar sobre dichos parámetros, vamos a tratar de ver su aplicación práctica y de los (parámetros) expuestos anteriormente en un contexto determinado con el fin de encontrar la «traducción más adecuada» para una locución determinada.

⁶Para profundizar más acerca de los conceptos de sentido y mensaje cf. Seleskovitch y Lederer (1984).

⁷En el caso concreto de las unidades fraseológicas, consideraremos que el texto traducido es adecuado en la medida en que se confirmen los datos obtenidos en el estadio precontextual o, dicho de otro modo, en la medida en que exista la equivalencia de registro, la equivalencia diatópica y la equivalencia diacrónica. Cabe señalar, por otra parte, que Hatim y Mason ofrecen en su obra *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso* (1990/1997) ofrecen una explicación clara y concisa de los conceptos de *adecuación, coherencia y cohesión*.

⁸Cf. En este sentido la obra de Anscombe y Ducrot (1983).

⁹Rosa Rabadán en su *Equivalencia y traducción: Problemática de la equivalencia transléxica inglés-español* (1991) habla del concepto de carga socio-histórica y equivalencia.

Presentamos –a continuación– a guisa de ejemplo un pequeño fragmento, que constituye uno de los múltiples contextos consultados, y sus seis traducciones potenciales. Dicho artículo apareció publicado en el periódico regional francés *Sud-Ouest* y versa sobre una serie “pretendidos médicos” que dicen curar las enfermedades para las que los «verdaderos médicos» no tienen solución. A lo largo del artículo, se expone cómo esos «pretendido médicos» se aprovechan de unos pacientes que se encuentran en una precaria situación, tanto psicológica como económica. Desde un punto de vista traductológico, vamos a aplicar el modelo de los tamices traductológicos para intentar llegar a la traducción de la locución francesa «*Coûter les yeux de la tête*». Incluimos igualmente una tabla gracias a la cual se pueden ver gráficamente los estadios y los parámetros («los tamices») que hemos utilizado para discernir la traducción de dicha locución.

Texto original:

*Les malades sont vraiment découragés. Les médecins leur prescrivent médicament sur médicament et leur font subir un examen après l'autre. Les patients cherchent si désespérément la guérison que la plupart du temps, ils sont d'accord pour subir toutes sortes de traitements, même s'ils vont leur **coûter les yeux de la tête**. Et une fois que toutes leurs économies y sont passées, ils se retrouvent dans une situation pénible: pas d'argent, pas de traitement!*

Traducción:

*Los enfermos están verdaderamente desmoralizados. Los médicos les prescriben un medicamento detrás de otro y los someten a múltiples chequeos. Los pacientes buscan con tanta desesperación la curación, que la mayoría de veces están dispuestos a someterse a cualquier tratamiento aunque les (1) **cueste a peso de oro** / (2) **cueste un ojo de la cara** / (3) **cueste un cojón de obispo** / (4) **cueste más que una querida** / (5) **cueste un huevo** / (6) **cueste mucho dinero**. Y una vez que han pulverizado todos sus ahorros, se encuentran en una situación penosa: ¡ni dinero, ni tratamiento!*

Observemos la tabla siguiente:

LOCUCIÓN ORIGINAL		Coûter les yeux de la tête							
E T A P A	ESTADIOS	PARÁMETROS	Costar algo a peso de oro (DRAE)	Costar un ojo de la cara (DRAE)	Costar un cojón de obispo	Costar más que una querida	Costar un huevo	Costar mucho dinero	
P R E T R A D U C C I Ó N	L E X I C O	SIGNIFICADO	+	+	+	+	+	+	
		FORMA LOCUCIONAL	+	+	+	+	+	-	
	P R E C O N T E X T U A L	REGISTRO	+	+	-	-	-	+	
		VIGENCIA DE USO DIATÓPICA	+	+	-	+	+	+	
		VIGENCIA DE USO EN EL TIEMPO O DIA-CRÓNICA	-	+	+	+	+	+	
		RESULTADO A FALTA DE CONFIRMACIÓN	4	5	3	4	4	4	
	T R A D U C C I Ó N	¿QUÉ?	SENTIDO	+	+	+	+	+	+
			MENSAJE	+	+	+	+	+	+
		¿CÓMO?	ADECUACIÓN	-	+	-	-	-	+
			COHERENCIA	+	+	+	+	+	+
COHESIÓN			+	+	+	+	+	+	
E. ARGUMENT.			+	+	+	+	+	+	
C. ESTILÍSTICA			+	+	+	+	+	-	
C. SOCIOHISTÓRICA		+	+	+	+	+	+		
¿PARA QUÉ?		FINALIDAD/FUNCIÓN DEL TO	+	+	+	+	+	+	
¿PARA QUIÉN?		DESTINATARIO DEL TT	+	+	+	+	+	+	
RESULTADO (Nº de signos +)			13	15	12	13	13	13	
TRADUCCIÓN			Costar un ojo de la cara						

Como se puede ver, partimos de seis posibles traducciones de la locución francesa que estamos estudiando (se podían haber propuesto otras tantas, pero creímos que con estos ejemplos dábamos buena cuenta de lo que queríamos decir): *Costar algo a peso de oro*, *Costar algo un ojo de la cara*, *Costar algo un cojón de obispo*, *Costar algo más que una querida*, *Costar algo un huevo*, *Costar algo mucho dinero*. Comprobamos pues que, en el estadio léxico, el signo positivo (+) que encontramos debajo de cada «posible traducción» y a la altura de la casilla del parámetro *significado* indica que, en esta fase, todas ellas sin excepción, son «candidatas desactualizadas» a convertirse en la traducción «ideal», pues todas ellas significan potencialmente (fuera de contexto) lo mismo. El segundo parámetro del estadio léxico es el que hemos bautizado con el nombre de *forma locucional*. Efectivamente, consideramos que, siempre que sea posible, es aconsejable traducir una locución de la lengua origen por una locución de la lengua meta. Si echamos un vistazo a las «candidatas desactualizadas» comprobamos que todas, salvo la última, son locuciones. Esta circunstancia también la hemos señalado con signos positivos y negativos. Evidentemente, el signo (+) indica que la traducción potencial es una locución y el signo (-) anuncia que ésta no lo es. De este modo, podemos comprobar que los «tamices lingüísticos» empiezan a surtir efecto, puesto que el parámetro *forma locucional* nos indica que la frase *Costar mucho dinero* no se podría considerar una locución propiamente dicha. Así pues, sin descartar todavía esta posibilidad comprobamos que, aparentemente, tenemos mejores opciones para una traducción posterior.

Por lo que se refiere al estadio precontextual y los parámetros que éste comprende, se puede afirmar que la locución francesa *Coûter les yeux de la tête* pertenece a un registro estándar-familiar. Si observamos las posibles traducciones, comprobamos que *Costar algo a peso de oro*, *Costar un ojo de la cara* y *Costar mucho dinero* podrían encuadrarse dentro de un mismo registro lingüístico. Sin embargo, parece que *Costar más que una querida*, *Costar un cojón de obispo* y *Costar un huevo* (a falta de confirmación definitiva, cuarto estadio) se situarían en un nivel de lengua más *popular* y no tan *estándar*. Por tanto, estas tres locuciones no presentan un resultado positivo por lo que al parámetro del *registro* se refiere. En relación con el parámetro de la *vigencia de uso diatópica*, cabe señalar que la locución *costar un cojón de obispo* (independientemente de que, como ya hemos visto, no cumpla el parámetro del registro) se utiliza frecuentemente en la zona centro de España, pero no en la zona de Levante, por ejemplo.

Por tanto, si nuestro estudio versara sobre la traducción de locuciones en tanto que regionalismos, ésta sería perfectamente aceptable, pero dado que nuestro objetivo es más general, hemos de considerar que esta locución no posee la característica de la vigencia de uso diatópica a nivel nacional. Sin embargo, pensamos que el resto de propuestas traductológicas (*Costar algo a peso de oro*, *Costar un ojo de la cara*, *Costar más que una querida*, *Costar un huevo*, *Costar mucho dinero*) si se utilizarían (o se utilizaron) a nivel nacional. Con respecto al último de los parámetros del estadio precontextual (el de la *vigencia de uso en el tiempo*), observamos que todas las locuciones «candidatas» –salvo la primera (*Costar algo a peso de oro*)– se utilizan

actualmente en español (como en los casos anteriores, hemos señalado esta circunstancia en la tabla con un signo positivo). *Costar algo a peso de oro*, se utilizó probablemente (con sentido propio) en una época en la que el intercambio comercial se realizaba a partir de lo que pesara el metal precioso. Actualmente, esta locución ha generado otras dos (utilizadas figuradamente), que sí tienen vigencia de uso temporal: *Costar algo a precio de oro* o *Valer algo su peso en oro*.

Tras haber sometido la locución original (*Coûter les yeux de la tête*) a los «tamices» que se incluyen en los tres primeros estadios¹⁰, observamos que –en un «plano acontextual»– la opción que se perfila como candidata ideal a ser el equivalente más apropiado es *Costar un ojo de la cara* por tratarse de la locución que presenta mayor número de signos positivos (5) con respecto al resto de posibilidades: *Costar algo a peso de oro* (4), *Costar más que una querida* (4), *Costar mucho dinero* (4), *Costar un huevo* (4), *Costar un cojón de obispo* (3).

Al estudiar las posibles traducciones en el contexto propuesto, comprobamos que la traducción nº 1 parece poco pertinente dado el carácter marcadamente arcaico de la locución *Costar algo a peso de oro*. La traducción nº 3, *Costar algo un cojón de obispo*, presenta varias deficiencias como la inadecuación por lo que al registro se refiere o el hecho de que se trata de una locución que tan sólo se utiliza a nivel regional. La locución de la traducción nº 4 (*Costar algo más que una querida*) y nº 5 (*Costar algo un huevo*) tampoco pertenecen al mismo nivel de lengua o registro que la locución del texto original. La traducción nº 6 parece una buena opción porque respeta todos los parámetros salvo uno, no es una locución. Llegamos, pues, a la conclusión de que la “mejor” opción es *Costar algo un ojo de la cara*, que es la que mayor número de positivos ha obtenido tanto en los tres primeros estadios (5 signos positivos) como en el último y definitivo (10 signos positivos. En total, 15 signos positivos).

Somos plenamente conscientes de que esta manera de estudiar la traducibilidad de las locuciones podría ser tachada de simplista o utópica porque, sin ir más lejos, es muy difícil determinar si una locución está en vigor todavía o si otra es una variedad regional, etc. Sin duda alguna, éste es un método perfeccionable que, en algunas de sus partes, denota un grado de subjetividad más acentuado que en otras. Sin embargo, consideramos que constituye un primer paso, aunque pequeño, hacia la construcción de un sistema, cuyo objetivo primordial sea sentar las bases de una nueva manera de ver y entender la traducción.

3. De la teoría a la práctica

El corpus que utilizamos para realizar el presente estudio estaba constituido por 400 locuciones somáticas, locuciones que sometimos al análisis traductológico que nos brindaba la tabla expuesta anteriormente. Tras materializar dicho análisis, pudimos

¹⁰Como hemos podido observar en las diferentes tablas que hemos presentado hasta ahora, el estadio léxico y el estadio precontextual se pueden plasmar gráficamente. Sin embargo, el estadio de identificación-reconocimiento no se puede plasmar en una tabla al tratarse de un estadio que se desarrolla únicamente a nivel cognitivo-conceptual.

comprobar que las locuciones somáticas estudiadas presentaban una serie de características que no podíamos, en modo alguno, dejar caer en saco roto. Así, a cada locución francesa le hicimos corresponder, siempre que fue posible, el «equivalente ideal» o, dicho de otro modo, la «opción traductológica» que presentaba un mayor número de signos positivos.

A partir del análisis pormenorizado de las locuciones francesas y su traducción en español, creímos posible establecer una taxonomía en función de los términos que componían dichas locuciones y de las estructuras que las regían sintácticamente (de las múltiples traducciones desactualizadas de que disponíamos para cada locución somática francesa de nuestro corpus, tomamos como base de estudio la que, en cada caso, presentó un mayor número de signos positivos al someterla a los «tamices»).

Observaciones

Tras traducir todas las locuciones de nuestro corpus en contexto, pudimos comprobar que las locuciones españolas que traducían las locuciones somáticas francesas, en ocasiones, también contenían una parte del cuerpo. Dicha parte del cuerpo o *somatismo* podía ser el mismo en las dos lenguas (a este tipo de locuciones lo denominamos *locuciones isosomáticas*) o distinto (*locuciones anisosomáticas*). Por otra parte, establecimos un tercer tipo: locuciones somáticas francesas que se traducían en español por locuciones que no contenían ninguna parte del cuerpo (*locuciones elipsosomáticas*). El último caso que encontramos fue el de las locuciones somáticas francesas que no se podían traducir por una locución en español (Ø).

Las locuciones isosomáticas de nuestro estudio estuvieron presentes en el 50,4 % del total del corpus analizado. Dentro de este grupo, encontramos cuatro subtipos:

- a) Locuciones que presentaban la misma estructura y los mismos términos que la locución francesa (**I1**). El **37,5%** del total de locuciones isosomáticas. Ejemplo:
- **Avoir un coeur d'or** (DEL) → **Tener un corazón de oro** (DRAE).
- b) Locuciones que presentaban diferente estructura, pero los mismos términos (**I2**). El **0,5%** del total de locuciones isosomáticas. Ejemplo:
- **Porter la haut tête** (DEL) → **Llevar la cabeza bien alta** (MM).
- c) Locuciones que presentaban la misma estructura, pero diferentes términos (**I3**). El **10,5%** del total de locuciones isosomáticas. Ejemplo:
- **N'avoir ni queue ni tête** (DEL) → **No tener ni pies ni cabeza** (DRAE).
- d) Locuciones que no presentaban ni la misma estructura, ni los mismos términos (salvo la parte del cuerpo que contenía la locución que, como hemos indicado antes, era la misma en las dos lenguas). (**I4**). El **51,5%** del total de locuciones isosomáticas. Ejemplo:
- **Avoir un coeur gros comme ça** (DEL) → **Tener uno un corazón que no le cabe en el pecho** (MM).

El segundo grupo de traducciones estaba constituido por locuciones españolas que contenían una parte del cuerpo, pero ésta –a diferencia del primer grupo- no coincidía con la locución francesa. A este segundo grupo lo bautizamos con el nombre de

locuciones anisosomáticas. Éstas representaban el **13,6%** de locuciones del corpus total. Dentro de este grupo, encontramos igualmente cuatro subtipos:

a) Locuciones que presentaban la misma estructura y los mismos términos que la locución francesa (salvo el somatismo que, lógicamente, era distinto) (**A1**). El **14,8%** del total de locuciones anisosomáticas. Ejemplo:

- **Baiser les mains** (DEL) → **Besar los pies** (DRAE).

b) Locuciones que presentaban diferente estructura, pero los mismos términos (**A2**). El **1,9%** del total de locuciones anisosomáticas. Ejemplo:

- **S'en donner à coeur joie** (DEL) → **Darle alegría al cuerpo** (MM).

c) Locuciones que presentaban la misma estructura, pero diferentes términos (**A3**). El **14,8%** del total de locuciones anisosomáticas. Ejemplo:

- **Faire contre mauvaise fortune bon coeur** (DEL) → **Poner a mal tiempo buena cara** (DRAE).

d) Locuciones que no presentaban ni la misma estructura, ni los mismos términos. (**A4**). El **68,5%** del total de locuciones anisosomáticas. Ejemplo:

- **Faire quelque chose quand il lui tombe l'oeil** (DEL) → **Hacer algo cuando las ranas críen pelo** (DRAE)

El último grupo de traducciones de locuciones somáticas estaba formado por locuciones españolas que no contenían ninguna parte del cuerpo. A este tercer grupo lo denominamos *locuciones elipsosomáticas*. Éstas representaban el **28%** de locuciones del corpus total. A partir de los resultados obtenidos, en este grupo sólo pudimos establecer dos subtipos. En efecto, no encontramos ninguna locución que tuviera la misma estructura y los mismos términos (teniendo en cuenta que no consideramos como elemento computable el somatismo de la locución original) en las dos lenguas (**E1**), ni tampoco hemos localizado ninguna locución que tuviera una estructura distinta y los mismos términos (**E2**). Así pues, dividimos las locuciones elipsosomáticas en dos subtipos:

a) Locuciones que presentan la misma estructura, pero diferentes términos (**E3**). El **9%** del total de locuciones elipsosomáticas. Ejemplo:

- **Savoir de bonne main** (DEL) → **Saber de buena tinta** (DRAE).

b) Locuciones que no presentaban ni la misma estructura, ni los mismos términos. (**E4**). El **91%** del total de locuciones elipsosomáticas. Ejemplo:

- **Trouver chaussure à son pied** (DEL) → **Encontrar la horma de su zapato** (DRAE).

Por último, cabe destacar que un **8%** del total de las 400 locuciones de nuestro corpus no se pudieron traducir (**Ø**).

Así pues, a la hora de traducir locuciones somáticas francesas, la equivalencia más frecuente es la que viene dada por las locuciones *isosomáticas* (**50,4%**). Esto puede deberse a la proximidad de dos lenguas que comparten origen como son el francés y el español. La locución *elipsosomática* es la segunda más utilizada en la traducción (**28%**). A continuación, encontramos el tercer tipo más recurrido: locución *anisosomática* (**13,6%**). Un último grupo vendría dado por las locuciones somáticas

francesas para las que no hemos encontrado equivalente (**8%**). Dichas locuciones suelen utilizarse para hacer alusión a una actitud (ej: *Avoir les pieds en dentelle*¹¹), a un aspecto físico (*Avoir des pieds à dormir debout*), a las personalidad o al carácter de alguien (*Avoir ses têtes*), a una situación determinada (*Cracher dans ses mains*), a costumbres típicas (*Se laver les yeux*).

Tal y como hemos visto precedentemente, los tres tipos de locuciones traducidas de los que hemos hablado (*isosomáticas, anisosomáticas y elipsosomáticas*) se pueden subdividir en 12 subtipos (I1, I2, I3, I4, A1, A2, A3, A4, E1, E2, E3, E4). Curiosamente, los subtipos más utilizados son, en todos los casos, aquéllos que presentan estructuras y términos que no coinciden con la locución original. De este modo, el subtipo más empleado dentro de las isosomáticas es el I4 (**51,5%**), dentro de las anisosomáticas el A4 (**68,5 %**) y por lo que a las elipsosomáticas se refiere, el E4 (**91%**).

Resumen de los datos obtenidos

LOCUCIONES SOMÁTICAS TRADUCIDAS	SUBTIPOS	ABREVIATURA	PORCENTAJE %
ISOSOMÁTICAS (La traducción contiene la misma parte del cuerpo que la locución francesa) 50,4% del total	=Estructura =Términos	I1	37,5%
	≠Estructura =Términos	I2	0,5%
	=Estructura ≠Términos	I3	10,5%
	≠Estructura ≠Términos	I4	51,5%
ANISOSOMÁTICAS (La traducción contiene una parte del cuerpo distinta a la locución francesa) 13,6% del total	=Estructura =Términos	A1	14,8%
	≠Estructura =Términos	A2	1,9%
	=Estructura ≠Términos	A3	14,8%
	≠Estructura ≠Términos	A4	68,5%
ELIPSOSOMÁTICAS (La traducción no contiene ninguna parte del cuerpo) 28% del total	=Estructura =Términos	E1	0%
	≠Estructura =Términos	E2	0%
	=Estructura ≠Términos	E3	9%
	≠Estructura ≠Términos	E4	91%
La locución francesa no se puede traducir por una locución en español. 8% del total	-	∅	-

¹¹*Avoir les pieds en dentelle*: negarse a andar; *avoir des pieds à dormir debout*: tener los pies muy grandes; *avoir ses têtes*: se dice de una persona que tiene muchas manías; *cracher dans ses mains*: locución que plasma la imagen de la persona que se espolea para empezar una actividad; *se laver les yeux*: beberse un vaso de vino blanco al levantarse por las mañanas.

4. Conclusión

El desarrollo de los dos objetivos que nos marcamos a la hora de elaborar este estudio nos ha conducido a una serie de resultados que podrían reflejarse en las siguientes conclusiones:

1.- La primera atañe básicamente al «proceso de la traducción». En las primeras páginas de este estudio, lanzábamos una hipótesis que, a la postre, parece haberse confirmado. Se puede establecer un modelo, de carácter eminentemente descriptivo, que nos permita llevar a cabo la traducción de locuciones del francés al español. Este modelo, al que denominamos **modelo de los tamices traductológicos**, cuenta con tres etapas (*comprensión-apropiación, pretraducción y traducción*) y cuatro estadios (*identificación-reconocimiento, léxico o desactualizado, precontextual, contextual o de confirmación*). A la hora de enfrentarse a la traducción de locuciones, el traductor analiza y determina la validez de los equivalentes con los que cuenta a partir de una serie de parámetros que le van a hacer optar por una u otra traducción de la manera más objetiva posible (sabiendo y dando por hecho que los conceptos de traducción y objetivismo son bastante antagónicos). Los mencionados *tamices traductológicos* hacen las veces de filtros y conducen, por eliminación, a la traducción «más pertinente» de una locución concreta en un contexto determinado.

2.- La segunda conclusión concierne, más bien, a la traducción como resultado. Efectivamente, al aplicar el modelo de los «*tamices traductológicos*» a nuestro corpus de 400 locuciones somáticas, hemos obtenido varios resultados que se podrían resumir del siguiente modo: un 50,4 % de los equivalentes propuestos contenían la misma parte del cuerpo que la locución francesa (*isosomatismos*), un 13,6% de las traducciones contenían una parte del cuerpo, pero ésta no coincidía con la de la locución original (*anisomatismos*), un 28% de las traducciones no contenían ninguna parte del cuerpo (*elipsomatismos*) y, únicamente, un 8% de locuciones no se pudieron traducir por tratarse de locuciones muy idiosincrásicas de la lengua y de la cultura de origen.

Si unimos ambas conclusiones, podemos decir que, a partir del sistema traductológico expuesto en estas páginas, sistema sin duda es muy mejorable, es posible llevar a cabo, hablando en líneas generales, la traducción de un corpus locuciones somáticas. No en vano, de las 400 locuciones que conformaban dicho corpus, pudimos traducir –con más o menos dificultad– más del 90 %.

Diremos, para finalizar, que la elaboración de este estudio no es más que un primer paso, indudablemente minúsculo, hacia la construcción de un edificio bien concreto: el del análisis de la traducción en tanto que ciencia aplicada, en este caso, a las unidades fraseológicas. Somos conscientes de que queda mucho camino por recorrer y de que lo expuesto en estas páginas puede ser motivo de exacerbadas críticas. En cualquier caso, nos contentaríamos con que esas críticas fueran la semilla de nuevas investigaciones que versaran sobre el tema del que hemos hablado. Esperamos, pues,

que otras investigaciones animen a seguir los largos y escabrosos vericuetos de un «iceberg» del que únicamente hemos descubierto su ínfima punta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSCOMBRE, J. C. & DUCROT, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*, Bruselas, Mardaga.
- AWWAD, M. (1990). «Equivalence and Tranlability of English and Arabic Idioms», en *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 26, p. 57-67.
- CORPAS PASTOR, G. (1996), *Manual de Fraseología española*, Madrid, Gredos.
- HATIM, B. & MASON, I. (1990/1997). *Teoría de la traducción. Una aproximación al Discurso*. Barcelona, Ariel.
- HURTADO, A. (2001). *Traducción y traductología*, Madrid, Cátedra.
- MORVAY, K (1982). «Harri batez bi kolpe. Cuestiones de fraseología comparada», *Euskera*, 3, p. 719-767.
- NORD, Ch. (1988). *Textanalyse und Übersetzen*, Heidelberg, J.Groos Verlag (*Text analysis in Translation*, Amsterdam, Rodopoi, 1991).
- RABADAN, R. (1991). *Equivalencia y traducción: Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*, León, Universidad de León.
- REISS, K. & VERMEER, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tubinga, Niemeyer (*Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, Madrid, Akal, 1996).
- ROBERTS, R. (1998). «Phraseology and translation», in P. Fernández Nistal y J. M. Bravo Gozalo (coords.) en: *La traducción: orientaciones lingüísticas y culturales*, Valladolid, Servicio de Publicaciones de la Universidad, p. 61-77.
- SANTAMARIA PEREZ, M. I. (1998). «El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe», *Estudios de Lingüística*, 12, p. 299-318.
- SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. (1984). *Interpréter pour traduire*, París, Didier érudition.
- SIERRA, A., TOLOSA, M. & CUBILLA, M^a. P. (2003). «L'espace dans la phraséologie: analyse contrastive français-espagnol», Alicante, Coloquio de la APFUE
- TOMASZKIEWICZ, T. (2003), «Textologie contrastive et traductologie», *Traductologie, linguistique et traduction*, pp. 41-56, Arras, Artois Presses Université.
- TRICÀS PRECKLER, M. (1995). *Manual de Traducción Francés-Español*, Barcelona, Gedisa.

ÉTUDE LEXICALE DU GENRE «DÉCISION DE JUSTICE» DANS LE DOMAINE PÉNAL: L'ARRÊT DE COUR D'APPEL

Arlette Véglia Andréa

Universidad Autonoma de Madrid

Le texte juridique et sa traduction ont suscité un grand intérêt ces dernières années mais la plupart des études existantes s'attachent plutôt, globalisation et consumérisme obligent, à des documents appartenant au monde des affaires (contrats et statuts de sociétés) et rares sont celles qui portent sur la langue du procès. Or l'intensification des mécanismes de coopération judiciaire rend de plus en plus fréquentes les procédures d'extradition et les actes qui en font partie se doivent d'être traduits dans les plus brefs délais: tel est le cas des décisions de justice en matière pénale, objet du corpus sur lequel nous travaillons; elles portent sur des "délits" jugés en premier ressort par la Chambre du Tribunal Correctionnel du TGI; (de Bayonne ou de Tarbes) puis en appel par la Chambre correctionnelle de la Cour d'appel de Pau¹.

Ces décisions à l'origine rendues en France et pour un destinataire français, deviennent des actes internationaux quand elles font partie d'un dossier d'extradition par exemple, et de ce fait, doivent être traduites afin que le juge espagnol qui les reçoit puisse les comprendre.

Ces textes forment un discours unitaire intéressant à étudier du point de vue de la langue: écrits pour être lus, ils prennent la forme écrite d'un jugement, qui est un discours catalogué, homologué, normalisé à tel point qu'on peut dire qu'il constitue un «genre», celui de la «décision de justice», archétype du discours juridictionnel dans la réalisation du droit: c'est un acte officiel par lequel l'Etat (à travers le juge, investi du pouvoir et du devoir de juger) rend justice au justiciable, acte qui est réalisé au cours du procès. Ces textes, pour différents qu'ils soient, appartiennent tous au même domaine

¹Nous ne joignons ici (dans l'Annexe) qu'un arrêt de Cour d'appel, à titre d'exemple, celui de l'affaire B, mais notre étude a porté sur un corpus comprenant six arrêts de la même Chambre.

d'activité, le droit processuel pénal², et ont la même fonction communicative, une fonction «instructive»; ce sont des «textes juridiques par nature», car leur fonction est d'établir la norme juridique: ils «disent» la loi et l'établissent et se transforment à leur tour en source de droits et d'obligations qui régissent la vie sociale des hommes. De plus, certains d'entre eux feront jurisprudence. (A cette fonction principale s'ajoute dans certaines séquences une fonction communicative secondaire, argumentative et expositive). Ils ont également la même situation énonciative dans laquelle les locuteurs (le locuteur premier est le greffier qui rédige l'acte, le locuteur second est le juge,) sont des représentants de l'Administration de la justice, deux initiés qui produisent un discours pour deux types de récepteurs: un récepteur profane (le justiciable) et des récepteurs aussi initiés qu'eux au langage juridique (les avocats des parties et le juge ou le tribunal qui jugera en appel.)

En raison du bref espace qui nous est imparti, nous n'exposerons ici qu'une brève partie de notre recherche, celle qui a trait à la compréhension du lexique juridique français.

Le lecteur profane pense que l'ésotérisme du texte juridique et l'incompréhension qui en résulte sont dues apparemment à la forte proportion dans ces textes de vocabulaire juridique, à ce lexique actualisé dans le discours juridictionnel; pourtant, le vocabulaire de la langue commune est tout aussi présent dans ces textes, comme en témoigne la présence des différents champs sémantiques que l'on peut établir selon la thématique de chaque affaire: drogue, administration du travail, élections, (sigles fréquents, comme ITT, URSAFF, etc) et dont nous ne nous occuperons pas ici car ils ne font pas partie du technolècte juridique objet de notre étude.

Il est bien connu que celui-ci est composé de vocabulaire technique et de vocabulaire semi-technique.

1. Le vocabulaire technique

Le langage juridique emploie, comme tout langage de spécialité, des "termes", unités lexicales qui constituent le noyau dur du langage juridique/judiciaire: ils décrivent un domaine d'application fermé, celui du droit (ils ne s'emploient que dans ce domaine), ont un sens précis et un seul, et constituent donc la terminologie juridique. Ce sont des termes apparemment hermétiques mais clairement définis dans les dictionnaires juridiques unilingues. Ils se divisent en unités simples et unités composées:

1.1. Unités simples³

* substantifs: *procureur*, *greffier*; certains d'entre eux sont passés dans la langue courante: tout le monde sait que le rôle d'un avocat est de défendre le justiciable, mais rares sont ceux qui savent que ce terme recouvre des fonctions bien différentes

²Le procès pénal commence en France par une plainte avec constitution de partie civile (querella) (et non par une plainte simple:denuncia) et finit par le jugement, la réponse du juge au conflit. C'est donc à l'étape finale de la procédure que nous nous situons.

³Nous classons ces lexèmes pour plus de commodité par catégorie grammaticale.

(d'ailleurs exprimées dans les textes par une métonymie: "la Défense", "le Conseil") et encore moins différencier un *avocat général* (membre du ministère public qui supplée le procureur general) d'un simple *avocat défenseur*.

- * verbes: *statuer, débouter, relaxer*. Certains de ces verbes s'emploient uniquement en langage du droit, bien qu'ils aient un équivalent "neutre" (non technique) en langue commune. Ainsi, *infirmer un jugement* signifie le réformer, l'approuver.

1.2. Unités composées:

Ces syntagmes lexicalisés, qu'on peut considérer comme un terme unique: ils sont composés en général de deux lexèmes de la langue commune mais leur juxtaposition leur fait acquérir un sens spécifique à teneur juridique et constituent souvent des notions fondamentales du droit. On distingue des collocations formées de:

- * Substantif+adjectif: certains commencent par une majuscule, preuve de leur lexicalisation (*Ministère public, Action publique, Action civile*), d'autres n'en ont pas (*partie civile, jugement définitif, comparution immédiate*): l'ajout de l'adjectif accolé change le sens du nom isolé (ex. *Action et Action publique*); inversement, la fréquence d'emploi d'un même adjectif ne permet pas forcément d'inférer le sens de la collocation: comparer l'emploi de l'adjectif *public* dans les collocations: *force publique, audience publique, action publique*.
- * Verbe+substantif précédé ou non par un article: *se constituer partie civile, interjeter appel, entreprendre une décision, un jugement*.

Ce sont souvent des métaphores lexicalisées, qui procèdent par dénotation et dans lesquelles la référence gestuelle est patente, comme dans les expressions: *mettre en mouvement l'action publique, soulever une exception, soulever un moyen de droit (les parties) ou relever un moyen (le juge)*.

- * Substantif + complément introduit par une préposition: *contrainte par corps, mandat de dépôt*.

1.3. Formules figées:

On les trouve:

- * Dans les titres des séquences où elles figurent souvent en majuscule et portent sur l'emploi «irrégulier» par rapport à la norme grammaticale actuelle de prépositions avant un substantif (ex: dans *Par ces motifs, par* marque le motif, habituellement exprimé par *pour*).
- * prépositions avant un substantif: formules de type administratif (*en date de, conformément à, en application de l'article, textes susvisés*) ou formules franchement archaïques, en particulier celles qui sont introduites par la préposition "en": *ont été entendus: Maître X en sa plaidoirie, le substitut en son réquisitoire, emplois réguliers en la forme*.
- * Prépositions après un verbe: on assiste à un changement du régime du verbe à la fois par rapport à son emploi dans la langue courante et par rapport à son emploi dans la langue juridique: on trouve des prépositions après un verbe qui normalement n'en a pas: *citer qq* (dans le sens de sommer à comparaitre en justice) est souvent suivi de la préposition à. *Citer à personne* (ie on remet la citation en main propre à l'intéressé):

Citer à domicile (on la remet à qq d'autre mais qui habite au même domicile) ou *citer à parquet* (si la personne n'a pas de domicile connu ou vit à l'étranger, l'huissier remet la citation au Parquet).

- * Enfin, certaines formules sont de véritables énoncés figés, telles que: *Le Ministère Public s'en remet/s'en rapporte ou la société Levi Strauss s'en remet à justice* (ils acceptent la décision du juge de se constituer ou non partie civile) ou *La Cour joint l'incident au fond*: nous savons tous qu'un incident est qqch de moins important que le principal, mais il faut savoir que cette formule signifie que la nullité d'un acte initial demandée par le prévenu est un motif de poids puisqu'elle peut faire annuler le procès: la Cour spécifie qu'elle en tient compte.

1.4. Latinismes

Les latinismes sont aussi à inclure dans cette catégorie, car le latin joue pour le droit, le rôle d'un code auxiliaire parfaitement univoque dont le caractère de langue morte évite les risques de polysémie et fait disparaître certaines difficultés de traduction et donc les risques de contestation, même s'il est incompréhensible pour le commun des mortels, à moins qu'il ne s'agisse d'expressions consacrées, d'ailleurs souvent par des adages. Dans notre corpus, nous n'avons trouvé qu'une seule expression latine: *in limine litis*, remarques préliminaires faites à titre de présentation, d'avertissement au lecteur, au seuil du procès, c'est à dire avant que le procès d'appel ne commence et s'opposant à *in termine*. En guise de conclusion, on constate que termes techniques (simples et composés), formules figées et latinismes proprement juridiques constituent bien un code, mais ce code est facilement décryptable à l'aide de dictionnaire; ce ne sont donc pas ces termes qui empêchent la véritable compréhension du texte judiciaire: en fait, ces termes ne constituent pas l'essentiel du vocabulaire juridique, le langage du droit étant composé également d'un vocabulaire semitechnique, au sens beaucoup plus difficile à cerner.

2. Le vocabulaire semi-technique

Les termes qui constituent ce langage semitechnique ne vont pas se définir par rapport à un domaine d'application, comme les termes techniques, mais par rapport à un contexte qui confirme leur sens. Ce ne sont plus des termes monosémiques, mais des termes polysémiques et homonymiques⁴. Il existe deux sortes de polysémie: une

⁴La notion de polysémie n'est pas facile à définir avec rigueur: on dit d'un terme qu'il est polysémique quand il y a une pluralité de sens liée à une seule forme, et que ces sens sont apparentés. Cette différence est connue de tous, mais reste à savoir ce que recouvre cette notion de parenté, en quoi consistent ces liens entre les différents sens que prend le mot. Rappelons que les différentes significations du polysème correspondent toutes à une même origine et les différencient en cela des homonymes qui ont des étymologies distinctes: c'est l'étude diachronique qui permet de les différencier: ainsi, "avocat" (abogado) apparu au XV^e siècle vient du latin *advocatus*, tandis que le terme avocat qui désigne le fruit (aguacate) est apparu au XVIII^e siècle et vient du caraïbe, *avoka*. Ces termes font l'objet de deux entrées différentes dans les dictionnaires et ne posent en général pas de problème de compréhension et nous ne nous en occuperons pas ici.

polysémie externe: entre langue du droit et langue commune et une polysémie interne à la langue du droit.

2.1. Polysémie externe

Certains termes qui appartiennent à la fois à la langue du droit et au langage commun: ces termes homophones sont apparentés par un sème commun que le profane pressent souvent, mais ceci ne le rend pas pour autant capable de déceler l'acception technique que le terme a prise dans la langue juridique:

* Substantifs:

barreau: langue commune: barre de bois ou de métal servant de cloture ou de support / langue juridique: espace, autrefois fermé par une barrière, qui est réservé aux bancs des avocats dans les salles d'audience; par extension, ordre des avocats.

parquet: langue commune: parc, petit enclos/langue juridique: partie d'une salle de justice délimitée par une barre, où se tiennent les juges; par extension, le Ministère public ou le numéro de l'audience

grosse: langue commune: de grande taille /langue juridique: première copie du jugement, écrite en grosses lettres.

substitut: langue commune: ce qui tient lieu d'autre chose, ce qui remplace /langue juridique: magistrat du ministère public, chargé de suppléer un autre magistrat en cas d'absence ou d'empêchement: en réalité, un grade.

* Adjectifs:

contradictoire:langue commune: qui contredit une affirmation/ langue juridique: en présence des parties (s'oppose à *par défaut*) *jugement réputé contradictoire*: quand le tribunal sait que l'intéressé a bien reçu l'assignation qui lui signifie qu'un procès a été entamé contre lui. (sentencia valorada como contradictoria), s'oppose à *jugement par défaut*: le tribunal n'est pas sûr que l'intéressé a été averti.

*Verbes:

dire: dans le dispositif, le juge *dit que*, *prononce*: en langue commune, on se borne à dire/ en langue juridique le verbe dire a une valeur performative: il est suivi de l'acte d'obéissance au juge.

* Adverbes

Beaucoup d'adverbes en -ment qui précisent verbes et adjectifs et qui emphatisent le texte: *volontairement* en langue commune: faire qqch bénévolement ou faire qqch par un acte volontaire, délibéré: seul le dernier sens a un sème commun avec le droit, où la notion d'intentionnalité acquiert une importance majeure, comme par exemple dans l'*homicide volontaire*.

* Prépositions et locutions prépositives:

Bon nombre d'entre elles ne sont pas spécifiques du langage du droit puisqu'on les trouve également dans le registre soutenu de la langue commune:à *la requête de* (au lieu de à la demande de), à *l'encontre de* au lieu de *contre*.

La locution *en présence de* est une locution prépositive fréquente dans la langue commune, où elle désigne la présence physique des personnes, mais dans les arrêts, elle

prend un sens spécifique: elle signale uniquement la présence des membres du tribunal, la greffière étant réduite à un rôle d'assistance: et so nom n'est précédé de *assisté de...*: les prépositions telles des didascalies, distribuent à chacun son rôle dans le théâtre qu'est le procès.

On voit donc comment tous ces mots ont un sème commun en langue juridique et en français courant; ce sème est établi sur une seule des différentes acceptions du mot et la compréhension adéquate du texte passe par la prise en compte du sens spécifique qu'ils prennent en droit.

2.2. Polysémie interne au langage du droit

Certains termes sont doublement polysémiques: non seulement par rapport à la langue commune, mais en plus à l'intérieur même du langage du droit, il ont un ou plusieurs sens, ils ne coïncident dans la polysémie que par un des sens qu'ils ont en droit et que le profane ne connaît pas.

* substantifs

acte: en langue courante et en droit: une action, mais en droit, en plus, a deux sens: un premier sens abstrait (une manifestation de volonté destinée à produire des effets de droit (negocium) ex: une demande) et un sens concret: un acte est un écrit, nécessaire à la validité ou à la preuve d'une situation juridique (instrumentum), ex: une assignation).

* verbes

Saisir: en langue commune saisir-attrapper quelque chose ou en capter le sens. En langue juridique, on retrouve des restes de ce sens: quand on dit "le mort saisit le vif" (la mort peut provoquer chez un vivant des effets de droit sans que celui-ci ait demandé quoi que ce soit); en outre, *saisir* a deux sens supplémentaires, renvoyant à deux substantifs paronymes: il désigne soit une voie d'exécution du droit commun sur les biens" (embargar) et donne naissance au substantif *saisie* (embargo), soit l'action de porter une affaire devant une juridiction "(someter un asunto a un tribunal) et renvoie au substantif *saisine*.

* Adjectif:

Prévenu: 1. langage courant et lang du droit: avertir qq, l'aviser,: être prévenu par une citation: par l'intermédiaire d'un huissier, le juge prévient telle partie intervenante au procès que ce procès va avoir des effets sur elle.

Mais en plus en droit, prévenir qq de qq chose: lui reprocher qq chose Par ex, le juge dit: *Vous êtes prévenu de*: on vous reproche (avant, on disait *retenir dans les liens de la préventions*).

En guise de conclusion, la polysémie interne au langage du droit vient s'ajouter à la polysémie externe entre langue commune et langue du droit, ce qui complique d'autant la compréhension.

Le lexique semi-technique se compose en outre de synonymes: la synonymie absolue est rare dans la langue courante, et a fortiori en droit parce que le droit, langage de spécialité, est à la recherche de la plus haute précision, c'est pourquoi on parle plutôt de «synonymie relative», parce qu'elle s'établit par rapport à des contextes précis:

* par rapport aux microsystemes du droit

Le langage juridique, c'est bien connu est structuré en champs lexicaux fortement hiérarchisés qui constituent des microsystemes lexicomorphologiques, des familles notionnelles qui regroupent des termes unis par des relations analogiques, l'une d'entre elles étant l'hyponymie: ainsi, nous signalions au début de notre exposé la différence entre les degrés d'infraction que nous pouvons matérialiser par le schéma suivant:

Infraction

Contravention _____ Délit _____ Crime

Homicide

Meurtre _____ Assassinat

Crime: infraction de droit commun ou politique, par exemple, fabriquer de la fausse monnaie

Homicide: atteinte portée à la vie humaine

Meurtre: homicide volontaire

Assassinat: meurtre commis avec préméditation

* par rapport au degré de juridiction: par ex:

<i>sens général</i>	<i>premier degré</i>	<i>second degré</i>
décision	jugement.....	arrêt
accusé	prévenu.....	accusé
celui qui a pris l'initiative d'un procès	demandeur.....	appelant
le poursuivant (Ministère public)	défendeur.....	l'intimé
celui contre lequel une demande en justice est formée		
acquitter	relaxe.....	l'acquittement
et dans des tribunaux supérieurs:		
juger in absentia (seulement en cour d'Assises)	jugement par défaut.....	par contumace
formuler un recours	appel.....	pourvoi (cassation)

Ce codage extrême du langage juridique fait que le profane est complètement exclu du circuit de la communication qui s'effectue entre initiés. Cet état de choses étant insoutenable dans un état démocratique où tout le monde a le droit de comprendre pourquoi il est jugé, l'administration de justice française a réagi en créant la Commission de modernisation du langage judiciaire (1973) qui a donné lieu à 5 circulaires, imitant en cela la «Plain English Campaign» créée par les Britanniques. Cette initiative visant à une meilleure compréhension de la langue judiciaire et juridique en général a donné lieu à la création de néologismes: ainsi, elle conseille de remplacer le terme *Interjeter appel* par *faire appel ou formuler un appel*; toutefois, les deux termes coexistent encore dans les jugements et les arrêts.

Un autre type de modernisation n'a pas été conseillé mais imposé par l'administration: dans la mouvance du «politiquement correct», elle vise à augmenter le respect dû au justiciable: *l'inculpé* est devenu *mis en examen* et *l'accusé* est devenu *prévenu*; le *mis en examen*, est une personne poursuivie au cours de l'instruction préparatoire et à l'encontre de laquelle il existe des indices laissant présumer qu'elle a participé à des faits délictifs et que le juge d'instruction soumet à une instruction.

Le *mis en examen* (inculpé) devient *prévenu* (accusé) lorsque le juge d'instruction rend contre lui une ordonnance de renvoi (devant un tribunal).

De tout ceci il découle clairement que l'étude approfondie du lexique juridique est indispensable pour une bonne compréhension du texte et sa postérieure traduction: elle doit porter non seulement sur l'étude des mots techniques dont le sens monosémique est facilement élucidé par un dictionnaire, mais aussi par celle du vocabulaire semitechnique, dont le sens est fuyant si on ne le détermine pas par rapport au contexte juridique précis dans lequel il est employé.

ANNEXE

COUR D'APPEL DE PAU

1^{ère} CHAMBRE CORRECTIONNELLE

Arrêt prononcé publiquement le 30 octobre 2001, par M. le Président POYSSEGUR.

Assisté de Monsieur GENSOU, greffier,

En présence de Monsieur DELPECH, Substitut général,

Sur appel d'un jugement du TRIBUNAL CORRECTIONNEL DE BAYONNE du 30 août 2001.

PARTIES EN CAUSE DEVANT LA COUR

BOISEAU Richard

Né le 15 novembre 1972 à ROCHEFORT (17) de Pierre et de RICHARD Renée

De nationalité française, célibataire

Sans profession

Détenu à la maison d'arrêt de BAYONNE 44, rue Charles Floquet B.P. 718

64107 BAYONNE CEDEX

M.D.: 29/08/2001

Prévenu, comparant, Appelant

Assisté de Maître CAPDEVIELLE, avocat au barreau de BAYONNE

LE MINISTÈRE PUBLIC:

Appelant;

COMPOSITION DE LA COUR, lors des débats et du délibéré:

Président: Monsieur POUYSSEGUR,

Conseillers: Monsieur COURT AIGNE, Madame ROSSIGNOL

Greffière, lors des débats: Madame ADOLFF FA VRE-ROCHEX

MINISTÈRE PUBLIC: représenté aux débats par Monsieur DELPECH

RAPPEL DE LA PROCÉDURE

LE JUGEMENT

Le TRIBUNAL CORRECTIONNEL DE BAYONNE, par jugement contradictoire, en date du 30 AOUT 2001

a déclaré

BOISEAU Richard

Coupable de RÉCIDIVE DE VIOLENCE AVEC USAGE OU MENACE D'UNE ARME SUIVIE D'INCAPACITÉ SUPÉRIEURE - A 8 JOURS, le 27 août, à BAYONNE (64), infraction prévue par les articles 222-12 AL 1 10°, 222-11, 13275 du Code Pénal, article 132-10 du code pénal TI et réprimée par les articles 222-12 A1.1, -22244, 222-47 ALI du Code TPénal, article 132-10 du code pénal

et, en application de ces articles,

- l'a condamné à 5 ans d'emprisonnement dont 1 an avec sursis et mise à l'épreuve pendant 18 mois,
- lui a imposé de se soumettre à des mesures d'examen médical, de traitement ou de soins même sous le régime d'hospitalisation.
- a ordonné son maintien en détention

LES APPELS:

A été interjeté par:

Monsieur MOISEAU Richar, le 31 août 2001, son appel étant limité aux dispositions pénales

Monsieur le Procureur de la République, le 31 août 2001 contre Monsieur BOISEAU Richard

MOISEAU Richar, prévenu, fut assigné à la requête de Monsieur le Procureur Général, par acte adressé à Monsieur le Directeur de la Maison d'arrêt de BAYONNE en date du 17 septembre 2001

DÉROULEMENT DES DÉBATS

À l'audience publique du 25 Octobre 2001, Madame la Conseillère ROSSIGNOL, a constaté l'identité du prévenu;

Ont été entendus:

[...]

RITMO Y SENTIDO: LA TRADUCCIÓN DEL RITMO EN EL RELATO «ROTTERDAM» DE BLAISE CENDRARS

Marta Villacampa Bueno

ETI, Université de Genève

1. Introducción

Para la traducción en general y, sobre todo, para la traducción de algunos textos literarios, el ritmo es uno de los mayores desafíos: ¿cómo abordarlo? ¿qué hacer con él? La dicotomía entre fondo y forma imperante en los estudios literarios hasta los años 80 hizo posible que la traducción obviara en parte la cuestión, puesto que se ocupaba del sentido y remitía el ritmo a los componentes de la forma. Henri Meschonnic (1982) es el primero en considerar el ritmo como un elemento de la forma que integra el sentido y en juzgar las traducciones de algunas grandes obras de la literatura universal, en particular, la Biblia, a partir del tratamiento dado a la traducción del ritmo.

La premisa según la cual el ritmo forma parte del sentido y refleja la personalidad del autor de un texto resulta a nuestro entender de gran interés traductológico. En efecto, todo texto literario se define por un ritmo singular que, aunque difícil de percibir y de analizar, desempeña una función evidente en la construcción del sentido textual y que, por lo tanto, sería preciso reflejar en la traducción de dicho texto.

Hay que destacar, sin embargo, la ardua tarea a la que se enfrenta el traductor a la hora de preservar el ritmo de un texto literario. El primer escollo que ha de salvar es la dificultad de precisar en qué consiste este fenómeno, que en el pasado solía circunscribirse a la poesía (el ritmo como distribución de acentos y pausas). Meschonnic lo define como «organisation de la parole dans l'écriture, socialité et subjectivité du discours» (en Cordonnier, 1995: 197) de forma que, según él, la construcción del sentido de un texto está supeditada a esta organización del habla, de la subjetividad del autor, en la escritura.

Cordonnier, en su análisis de la traducción francesa del texto *El harpa y la sombra* de Carpentier delimita el fenómeno del ritmo mediante ejemplos muy ilustrativos:

Le rythme, ce n'est pas seulement, comme on le pense généralement, la seule répétition de sons ou de lettres. Mais c'est un ensemble beaucoup plus vaste, qui fait sens [...] c'est [...] l'ordre des mots et des groupes; la variété et la recherche du lexique; la ponctuation, et notamment l'utilisation du tiret; la grande abondance et l'extrême diversité des répétitions, phénomène typique de l'art baroque; le recours fréquent à la majuscule [...] c'est encore l'utilisation de l'italique pour faire ressortir; la rupture dans l'utilisation des temps, souvent quand transparait l'oralité; ou bien le mélange des registres, ou la recherche de la musicalité. Tout cela crée un mouvement dans le texte, une *gestuelle* qui montre, pourrait-on dire, le *corps* latino-américain. (Cordonnier, 1995: 197)

Partiendo de los postulados teóricos de Meschonnic acerca del ritmo como componente fundamental de la construcción del sentido de un texto literario, tanto poético como en prosa, en este trabajo se ha llevado a cabo una aplicación de dichos postulados: se ha tratado, primero, de identificar los criptorritmos y la función semántica de estos últimos en el relato «Rotterdam» (1948) de Blaise Cendrars para, a continuación, discutir la posibilidad de reproducir en la traducción española idéntica función mediante elementos rítmicos parecidos.

2. Ritmo y sentido

La relación entre ritmo y sentido remite a la sempiterna cuestión de la disociación del sentido y de la forma. Aunque el objetivo del presente trabajo no es el de presentar un estado de la cuestión sobre el tema que seguramente nos llevaría demasiado lejos dada su complejidad, cabe mencionar las principales posiciones teóricas al respecto, que se resumen grosso modo en dos grandes tendencias: por un lado, las que establecen la separación entre el sentido y la forma al afirmar la primacía del primero; y, por otro lado, las que sostienen la indisociabilidad entre forma y sentido al señalar que para traducir la globalidad del sentido es imprescindible trasponer también la forma.

Entre los autores que establecen una separación entre forma y sentido figuran Nida y Taber para quienes la traducción consiste en reproducir en la lengua receptora el mensaje de la lengua original por medio del equivalente más próximo y natural, primero en lo que concierne al sentido y luego en lo que concierne al estilo (Darbelnet, 1977: 14). Estos autores afirman que «anything that can be said in one language can be said in another, unless the form is an essential element of the message» (Nida y Taber, 1969: 4). Traductólogos como Newmark, Delisle y Nord, por poner varios ejemplos, coinciden con esta perspectiva de la traducción.

Seleskovitch y Lederer (1986) aplican esta disociación a los textos pragmáticos al considerar que el intérprete y el traductor han de captar el sentido *desverbalizado* del texto para luego expresarlo en la lengua de llegada sin que ésta se vea influida por las palabras y estructuras del texto de partida: «les formes linguistiques de l'original s'évanouissent pour ne laisser subsister que la conscience du sens» (Seleskovitch, 1984: 85). La misma autora explica la noción de sentido de la manera siguiente:

Le sens est un vouloir dire extérieur à la langue, antérieur à l'expression chez le sujet parlant, postérieur à la réception du discours chez le sujet percevant [...] L'émission de ce sens nécessite l'association d'une idée non verbale à l'indication sémiotique (parole ou geste, peu importe en soi le support qui se manifeste de façon perceptible!) [...], la réception du sens exige une action délibérée du sujet percevant. Dans cette perspective, on est amené à ne plus voir dans l'agencement des mots que des indices, puisés par le locuteur dans [...] la langue, reconnus [...] par l'auditeur, [mais] ne servant au premier que de jalons pour sa pensée, et au second que de tremplin pour la construction du sens. (en Lederer, 1994: 24)

Por lo tanto, según la teoría del sentido, las palabras, al igual que cualquier otra manifestación semiótica, no son más que el «trampolín», el soporte de la expresión del sentido, y no influyen en el contenido del mismo. Cabe, sin embargo, precisar que esta teoría se ha ido matizando, especialmente en lo que concierne a los textos literarios, en los que la forma resulta tan importante como el significado referencial.

Frente a este planteamiento, cuya pertinencia para la traducción de textos pragmáticos es innegable, se sitúan los que adoptan la segunda posición antes mencionada: Meschonnic, Cordonnier, Berman, Folkart, Derrida, entre otros, quienes defienden la traducción no sólo como transmisión del significado referencial sino como transmisión de la *signifiance* definida como «production de sens rythmique et prosodique [...] en débordant le signe» (Meschonnic, 1999: 63). La *signifiance* se concibe como la construcción del sentido a través del ritmo, es decir, la estructuración en un discurso de los elementos a través de los cuales los significantes, lingüísticos y extralingüísticos, adquieren una dimensión semántica distinta del significado léxico.

Para Cordonnier no puede haber traducción del sentido si no se tiene en cuenta la *signifiance*:

La signifiance c'est le résultat du travail de différenciation qui se fait dans la langue, par le biais du *discours*. Ce qui fait, par exemple, qu'une page de Proust est reconnaissable entre toutes. La signifiance se voit au niveau du travail d'écriture, sur les mots, sur la syntaxe, sur l'organisation générale du discours. À l'encontre des tenants de la théorie du sens, notre position est qu'il n'y a pas de traduction du sens, de la totalité du sens à tout le moins, s'il n'y a pas, *aussi*, traduction de la signifiance. (Cordonnier, 1995: 131)

Para estos autores, todo texto se caracteriza por un ritmo que no se entiende únicamente como sonido sino como productor de sentido. «Traduire selon le poème dans le discours, c'est traduire le récitatif, le récit de la signifiance, la sémantique prosodique et rythmique, non le stupide mot à mot que les ciblistes voient comme la recherche du poétique» (Meschonnic, 1982: 24).

Por lo dicho parece que, en definitiva, la pertinencia de las diferentes perspectivas sobre la traducción del sentido y de la forma que depende en gran medida de la naturaleza del texto de partida y de la importancia que desempeñe la forma en la transmisión del sentido. El texto «Rotterdam» objeto de este estudio requiere a nuestro parecer una traducción que tenga en cuenta el planteamiento teórico de Meschonnic si

lo que se quiere es preservar en otra lengua no sólo el contenido referencial de la obra sino también su *signifiance*.

3. Análisis del ritmo en el relato «Rotterdam» y propuesta de traducción

Para el análisis y la traducción del relato «Rotterdam» de Cendrars se han seleccionado dos pasajes representativos del mismo. En estos pasajes, nos hemos propuesto, en primer lugar, detectar el ritmo a partir de la identificación de los criptorritmos; en segundo lugar, averiguar cómo influye este ritmo en la construcción del sentido y, por último, intentar recuperar todo o la mayor parte del efecto rítmico del texto original en una traducción al castellano.

3.1. Metodología

Se ha estudiado el ritmo siguiendo las propuestas de Adam y Lorda (1999) que hablan de unidades textuales portadoras de ritmo. La combinación de estas unidades incide, según estos autores, en el ritmo del discurso y produce «determinados efectos de sentido» (1999: 40).

Para ello, se ha dividido cada fragmento en *oraciones tipográficas*, con la simbología propuesta por ellos: O (oración) seguida de un número cada vez que hay una separación fuerte (punto, interrogante, punto de exclamación o puntos suspensivos); la separación media (punto y coma, paréntesis, guiones o corchetes) se indica con el símbolo anterior (O1) seguido del signo ' y la separación débil (coma), con el mismo símbolo seguido del signo ''. Dentro de estas oraciones tipográficas, que constituyen un ritmo de base (Adam y Lorda, 1999), se ha identificado a continuación el ritmo transmitido por las unidades sintáctico-semánticas a partir de una división del texto en la que cada unidad se señala con una letra y, por último, se han separado con una barra (/) las unidades periódicas entendiendo por período la estructura que posee un principio y un final propio abarcable de una mirada (Adam y Lorda, 1999: 52, citando a Aristóteles).

Por último, nuestra propuesta de traducción se basa en un procedimiento holístico¹ o macrotextual que se opone a lo que sería una traducción atomística o microtextual en la que se dé prioridad a la adecuación al significado referencial del texto de partida.

3.2. Primer pasaje

(O1) Nous avons été les derniers à sortir de la Baltique avant la formation des convois derrière les brise-glace russes à Libau, **(O1'')** notre port d'embarquement, **(O1''')** et l'offensive du froid avait été telle en haute mer et puis en mer du Nord, **(O1''')** où nous

¹Delisle (1999: 254) propone la siguiente definición del procedimiento holístico: «Dícese de un procedimiento de análisis textual que ofrece un marco de 'interpretación' global de todos los elementos lingüísticos, estilísticos, terminológicos y culturales de un 'texto de origen' para poder reformularlos en otra lengua, teniendo en cuenta la función del texto que se quiere traducir.

Obs. 1.— El procedimiento holístico contempla sobre todo la estructura de la información del texto, su trasfondo cultural y las convenciones textuales; difiere del procedimiento 'atomístico', de naturaleza más bien lingüística [...].»

avons été déroutés sur Rotterdam pour charger je ne sais quoi, (O1'') que nous arrivions maintenant à quai comme le vaisseau d'une expédition arctique, (O1'') émergeant d'un épais brouillard, (O1'') l'avant caparaçonné, (O1'') le pont couvert d'une sale couche de glace, (O1'') tous les agrès du cargo noués de stalactites dégoulinantes, (O1'') l'équipage gelé et maugréant, (O1'') des civières massées à la hanche bâbord car il y avait eu des jambes et des bras cassés parmi les émigrants à qui je servais d'interprète à bord, (O1'') et les éclopés, (O1'') dont deux, (O1'') trois membres de l'équipage qui avaient fait des chutes, (O1'') sacraient, (O1'') juraient, (O1'') grognaient dans le froid, (O1'') impatients qu'ils étaient de prendre place dans les voitures-ambulances rangées sur le quai et de quitter le damné bateau pour la quiétude de l'hôpital.

(O2) Il était quatre heures du soir.

(O3) La nuit tombait rapidement. (O4) Les lampes à arc s'allumaient par saccades. (O5) On mettait les projecteurs en place. (O6) Des filins, (O6'') des câbles se déroulaient. (O7) Les haussières étaient jetées. (pp. 274-275)

Esta primera estructuración tipográfica nos muestra uno de los principales criptoritmos de «Rotterdam» que es la violenta oposición de estructuras sintácticas: la longitud de la primera oración y su enrevesada estructura contrastan con la brevedad de las seis siguientes. Cendrars marca el cambio de ritmo con la transición de la oración número 2, que aparece gráficamente aislada.

Tras esta división tipográfica que muestra una primera estructura rítmica, hagamos ahora la división por unidades sintáctico-semánticas y periódicas (véase Adam y Lorda) de este pasaje:

- a. (O1) Nous avons été les derniers / à sortir de la Baltique /
- b. avant la formation des convois / derrière les brise-glaces russes à Libau, /
- (O1'') notre port d'embarquement, /
- c. (O1'') et l'offensive du froid avait été telle / en haute mer /
- d. et puis en mer du Nord, /
- e. (O1'') où nous avons été déroutés sur Rotterdam /
- f. pour charger je ne sais quoi, /
- c. (O1'') que nous arrivions maintenant à quai / comme le vaisseau d'une expédition arctique, /
- g. (O1'') émergeant d'un épais brouillard, /
- (O1'') l'avant caparaçonné, /
- (O1'') le pont couvert d'une sale couche de glace, /
- (O1'') tous les agrès du cargo / noués de stalactites dégoulinantes, /
- (O1'') l'équipage gelé et maugréant, /
- (O1'') des civières massées à la hanche bâbord, /
- h. car il y avait eu des jambes / et des bras / cassés parmi les émigrants /
- i. à qui je servais d'interprète à bord, /
- j. (O1'') et les éclopés, /
- (O1'') dont deux, (O1'') trois membres de l'équipage /
- k. qui avaient fait des chutes, /
- j. (O1'') sacraient, / (O1'') juraient, / (O1'') grognaient dans le froid /
- l. impatients qu'ils étaient / de prendre place dans les voitures-ambulances rangées sur le quai /

- ll. et de quitter le damné bateau / pour la quiétude de l'hôpital. /
 m. (O2) Il était quatre heures du soir./
 n. (O3) La nuit *tombait* rapidement./
 ñ. (O4) Les lampes à arc *s'allumaient* par saccades./
 o. (O5) On *mettait* les projecteurs en place./
 p. (O6) Des filins, (O6'') des câbles *se déroulaient*./
 q. (O7) Les haussières *étaient jetées*./

Esta división en unidades sintáctico-semánticas y periódicas nos muestra varios criptorritmos de la obra de Cendrars: la complejidad sintáctica que caracteriza el conjunto de su obra, los paralelismos estructurales N + participio pasado (en cursiva) y las aliteraciones y asonancias «*brise-glace russes*», «*sale couche de glace*» y «*sacraient, juraient, grognait*».

En el párrafo de oraciones breves con el que termina este pasaje, destaca la estructura acentual de las mismas; quizás se trate de la unidad rítmica más evidente puesto que durante mucho tiempo se la consideraba el elemento rítmico por excelencia. En las oraciones 3, 4 y 5 el acento recae sobre los verbos (en cursiva), ritmo ternario, y en las oraciones 6 y 7 el acento recae sobre la última palabra de la frase, ritmo binario.

Partiendo de la idea de preservar tanto las estructuras tipográfica y sintáctico-semántica y periódica como los criptorritmos identificados en el texto francés, proponemos la siguiente traducción:

(O1a) Habíamos sido los últimos / en salir del Báltico / (b) antes de que se formasen los convoyes / tras los rompehielos rusos en Libau, / (O1'') nuestro puerto de embarque, / (O1''c) y había sido tal la ofensiva del frío / en alta mar / (d) y más tarde en el mar del Norte, / (O1''e) donde habíamos cambiado de rumbo hacia Rotterdam / (f) para cargar no sé qué, / (O1''c) que llegábamos ahora al muelle / como el navío de una expedición ártica / (g) que emerge de una niebla espesa, / (O1'') la proa escarchada, / (O1'') el puente cubierto de una sucia capa de hielo, / (O1'') todos los aparejos del carguero / aprisionados por estalactitas goteantes, / (O1'') la tripulación helada y refunfuñante, / (O1'') camillas hacinadas en la aleta de babor / (h) pues se habían roto brazos y piernas / los emigrantes (i) a los que yo servía de intérprete de a bordo, / (O1''j) y los lisiados, / (O1'') entre ellos dos o tres miembros de la tripulación / (k) que se habían caído, / (O1''j) imprecaban, / renegaban, / refunfuñaban en medio del frío, / (O1''l) de lo impacientes que estaban / por acomodarse en las ambulancias alineadas en el muelle (ll) / y por cambiar aquel condenado barco / por la tranquilidad del hospital. /

(O2) Eran las cuatro de la tarde. /

(O3) La noche se echaba encima / (O4) Los faroles eléctricos se encendían a ráfagas. / (O5) Estaban colocando los reflectores. / (O6) Se desenrollaban cabos y cables. / (O7) Se echaban las maromas. /

Las divisiones establecidas en nuestra traducción, así como una lectura en voz alta de la misma, muestran que se preserva tanto el ritmo de base del texto francés como sus criptorritmos. La traducción conserva los paralelismos N + PP: «la proa escarchada», «el puente cubierto de una sucia capa de hielo», «todos los aparejos del carguero aprisionados por estalactitas goteantes». El ritmo ternario y binario de las oraciones 3-7

se observa en el texto castellano, así como las aliteraciones del texto francés, aunque se ha traducido por compensación en el caso de «*sale couche de glace*», cuya aliteración aparece en «las ambulancias alineadas en el muelle».

Vista la dificultad de lectura debida a la longitud y complejidad de la primera oración de este pasaje, en una traducción atomística o microtextual del mismo –que se opondría por lo tanto al procedimiento holístico que hemos adoptado en nuestra traducción– se optaría tal vez por efectuar modificaciones en la estructura tipográfica (pausas fuertes, medias o débiles) lo que alteraría el ritmo periódico, como, por ejemplo, introducir separaciones fuertes y medias en los siguientes lugares: punto y seguido tras «nuestro puerto de embarque»; dos puntos después de: «que emerge de una niebla espesa»; coma delante de «pues se habían roto brazos y piernas». Una traducción de este tipo no hubiera prestado tanta atención a fenómenos fónicos como el que provoca el ritmo ternario «*imprecaban, renegaban, refunfuñaban*». Por último, quizás se hubiera tendido a suprimir la manifestación de oralidad «no sé qué» que contrasta abruptamente con el registro del resto del pasaje.

3.3. Segundo pasaje

(O1) Une foule taciturne et plutôt triste, (O1'') mais bruyante des pieds, (O1'') car tout le monde allait chaussé de sabots et de soquettes de bois qui claquaient sur les pavés en ronde-bosse, (O1'') traînait dans les rues étroites [...] dont beaucoup de ménagères, (O1'') pas du tout tirées à quatre épingles ce soir de veille de fête sainte, (O1'') mais débraillées, (O1'') en pilou, (O1'') sans fichu, (O1'') les mèches moisissantes dans le crachin, (O1'') la jupe crottée, (O1'') les bas défaits, (O1'') trempés, (O1'') qui retombaient sur les chevilles, (O1'') le cabas ou le filet à provisions au bras, (O1'') le porte-monnaie à la main, (O1'') faisant la queue, (O1'') bousculées par toute une marmaille, (O1'') devant les charcuteries particulièrement bien approvisionnées pour le Réveillon, (O1'') avec des choucroutes copieusement garnies en montre, (O1'') des grands plats de galantine truffée et des morceaux de pâté décorés de fleurs en papier, (O1'') des guirlandes, (O1'') de petits drapeaux, (O1'') des écheveaux de gros boudins noués d'une faveur, (O1'') des quenouilles de saucissons de foie succulents, (O1'') des chaînes de saucisses rouges suspendues à tous les crocs de la boutique [...] les cochonnets hilares en terre cuite, (O1'') le dos fendu faisant tirelire, (O1'') que l'on offrait en prime aux enfants et les chiffres, (O1'') dessinés avec des encres de couleurs dans des écussons fantaisistes, (O1'') des prix, (O1'') prix toujours par trop pharamineux pour la bourse, (O1'') quels que soient le cours du porc et l'envie et l'appétit du client, (O1'') et que le boutiquier doit adorer et savoir présenter pour y faire croire et les rendre séduisants, (O1'') ô subtile jonglerie métaphysique escamotant la dure, la prosaïque réalité! (pp. 277-278)

Como se puede observar tras la división en unidades tipográficas, este segundo pasaje abarca una única oración fragmentada en múltiples proposiciones coordinadas y subordinadas y sintagmas nominales complejos. En toda la oración, no existe ninguna separación media, se trata en todos los casos de separaciones débiles. Para ahondar en los criptorritmos de este fragmento, veamos también la división en unidades sintáctico-semánticas y periódicas:

a. (O1) Une foule taciturne **et** plutôt triste, /

- (O1'') mais bruyante des pieds,/
- b. (O1'')** car tout le monde allait chaussé *de sabots_et de soquettes*_de bois/
- c.** qui claquaient sur les pavés en ronde-bosse,/
- a. (O1'')** traînait dans les rues étroites/
dont beaucoup de ménagères,/
- (O1'') pas du tout tirées à quatre épingles / ce soir de veille de fête sainte,/
- (O1'') mais débraillées,/
- (O1'') en pilou,/
- (O1'') sans fichu,/
- (O1'') les mèches moisissantes dans le crachin,/
- (O1'') *la jupe crottée*,/
- (O1'') *les bas défaits*, (O1'') *trempés*,/
- d. (O1'')** qui *retombaient* sur les chevilles,/
- (O1'') *le cabas ou le filet à provisions au bras*,/
- (O1'') *le porte-monnaie à la main*,/
- e. (O1'')** faisant la queue,/
- (O1'') bousculées par toute une marmaille, / (O1'') devant les charcuteries
particulièrement bien approvisionnées pour le Réveillon,/
- (O1'') avec *des choucroutes copieusement garnies en montre*,/
- (O1'') *des grands plats de galantine truffée*,
et *des morceaux de pâté décorés* de fleurs en papier,/
- (O1'') des guirlandes,/
- (O1'') de petits drapeaux,/
- (O1'') *des écheveaux de gros boudins noués d'une faveur*,/
- (O1'') des quenouilles de saucissons de foie succulents,/
- (O1'') *des chaînes de saucisses rouges suspendues à tous les crocs de la boutique* /
- [...] les cochonnets hilares en terre cuite,/
- (O1'') le dos fendu
- f.** faisant tirelire,/
- g. (O1'')** que l'on offrait en prime aux enfants / et les chiffres,/
- (O1'') dessinés avec des encres de couleurs dans des écussons fantaisistes,/
- (O1'') des prix,/
- (O1'') prix toujours par trop pharamineux pour la bourse,/
- h. (O1'')** quels que soient les cours du porc *et l'envie et l'appétit* du client,/
- i. (O1'')** *et* que le boutiquier doit adorer *et savoir présenter*/
- j.** pour y faire croire *et* les rendre séduisants,/
- k. (O1'')** ô subtile jonglerie métaphysique/
- l.** escamotant la dure, la prosaïque réalité!//

La compleja estructura sintáctico-semántica de este segundo pasaje constituye un ejemplo representativo de las descripciones por acumulación de sintagmas nominales complejos que caracterizan la escritura de Cendrars. Esta división del texto nos muestra una mayor brevedad de los períodos con respecto al pasaje anterior que produce un ritmo más acelerado y a su vez caótico.

En este aparente desorden sobresalen, sin embargo, una serie de criptorritmos que radican principalmente en paralelismos estructurales como «la jupe crottée, les bas défaits», «le filet à provisions au bras, le porte-monnaie à la main», «des grands plats de

galantine truffée et des morceaux de pâté décorés», «des écheveaux de gros boudins noués d'une faveur [...] des chaînes de saucisses rouges suspendues à tous les crocs»; en aliteraciones: «de sabots et de soquettes»; y en asonancias: «les bas *défaits*, trempés, qui retombaient».

Cabe destacar asimismo como criptoritmo de este fragmento, al igual que ocurre en el resto del relato, el uso excesivo de la conjunción *et* cuya función sobrepasa la coordinación para conferir un ritmo entrecortado y aparentemente inconexo al texto que refleja la oralidad del discurso.

Tomando como base la estructura del texto original, nuestra propuesta de traducción es la siguiente:

(O1a) Una muchedumbre taciturna y más bien triste, / (O1'') pero de pies ruidosos, / (O1b) pues todo el mundo calzaba zuecos y chanclas de madera / (c) que aporreaban los adoquines de alto relieve, (O1''a) vagaba por las calles estrechas / [...] entre ella muchas amas de casa, / (O1'') nada arregladas aquella víspera de noche santa, / (O1'') al contrario, (O1'') desaliñadas, / (O1'') en bata, / (O1'') sin toquilla, / (O1'') las mechas enmohecidas por la llovizna, / (O1'') la falda embarrada, / (O1'') las medias sueltas, (O1'') caladas, / (O1''d) que caían hasta los tobillos, / (O1'') el cesto o la redecilla al brazo, / (O1'') el monedero en la mano, / (O1''e) haciendo cola, / (O1'') zarandeadas por un enjambre de mocosos, / (O1'') delante de las charcuterías bien surtidas con motivo de la Nochebuena, / (O1'') con fuentes de *choucroute* con carne abundante y patatas en el escaparate, / (O1'') enormes fuentes de galantina trufada / y montones de paté decorados con flores de papel, (O1'') guirnaldas, / (O1'') banderitas, / (O1'') ovillos de morcillones adornados con cintitas, / (O1'') suculentos salchichones de hígado apelotonados, / (O1'') ristras de salchichas rojas colgadas de todos los ganchos de la tienda / [...] graciosos cerditos de terracota, / (O1'') el lomo hendido (f) en forma de hucha, / (O1''g) que se regalaban a los niños / y cifras, / (O1'') pintadas con tintas de colores en escuditos fantasiosos, / (O1'') precios, / (O1'') precios demasiado caros para todos los bolsillos, / (O1''h) sea cual fuere el coste del cerdo / y los deseos y el apetito del cliente, / (O1''i) y que el tendero tiene que emperifollar y saber presentar / (j) para que resulten apetecibles y nos los creamos, / (O1''k) ¡oh sutil charlatanería metafísica / (O1''l) que escamotea la dura, la prosaica realidad!

Se han respetado, además de la estructura del texto original, los criptoritmos del mismo: los paralelismos estructurales señalados en el texto francés aparecen en el texto español: «la falda embarrada», «las medias sueltas», «la redecilla al brazo, el monedero en la mano», «enormes fuentes de galantina trufada y montones de paté decorados», «ovillos de morcillones adornados con cintitas [...] ristras de salchichas rojas colgadas de todos los ganchos de la tienda»; las aliteraciones y las asonancias han intentado preservarse aunque por compensación: «calzaban zuecos y chanclas que aporreaban los adoquines», «charcutería», «choucroute», «salchichones», «salchichas».

Para conservar el ritmo del texto original en la traducción ha sido necesario adoptar una perspectiva holística o macrotextual, ya que aplicando un procedimiento atomístico o microtextual resulta difícil detectar los criptoritmos. Así, por ejemplo, una traducción atomística se distinguiría de nuestra propuesta en los siguientes cambios: introducción de una o varias separaciones medias en la primera proposición yuxtapuesta

—a saber, después de «abastecidas para Nochebuena» y de «escuditos fantasiosos» cambiaríamos la coma del original por un punto y coma que facilitaría la respiración del lector—; introducción de una separación fuerte (punto y seguido) entre las dos proposiciones yuxtapuestas; añadido de la preposición *con* ante varios de complementos circunstanciales: «con las mechas enmohecidas por la llovizna», «con el cesto o la redecilla al brazo», «con el lomo hendido»; supresión de alguna de las conjunciones y al final del pasaje que, teniendo en cuenta las normas del español estándar, hacen que el discurso sea demasiado *pesado*: «... los deseos y el apetito del cliente, (y) que el tendero tiene que adornar».

Conclusión

El objetivo de este trabajo era demostrar mediante un ejemplo que el ritmo desempeña una función relevante en la construcción del sentido. Partiendo de un enfoque holístico de la traducción, se han buscado los criptorritmos presentes en dos fragmentos del relato que de otra forma hubieran sido imposibles de identificar.

La mayoría de estos criptorritmos da un juego de alternancias: por una parte, alternancia de largas oraciones muy complejas sintácticamente y de oraciones breves y simplificadas; por la otra, alternancia muy violenta de registros; ambas combinadas con paralelismos estructurales, aliteraciones y asonancias.

Cendrars recurre a todos estos procedimientos con una voluntad de estilo que refleja sus estados de ánimo e induce estados de ánimo semejantes en el lector que se siente agobiado, angustiado por las oraciones interminables, la proliferación de detalles, la crudeza del vocabulario y el ritmo acelerado del relato. La interpretación de la información referencial del relato por parte del lector se ve pues influida por los estados de ánimo provocados por el ritmo.

En definitiva, podemos considerar que el ritmo del relato «Rotterdam» constituye la clave interpretativa de la información referencial que reproduce el texto. A la luz de este ritmo habrá que construir el sentido textual en la traducción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. y C.-U. LORDA (1999). *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel.
- CENDRARS, B. (1948). *Boulinguer*, París, Le livre de Poche.
- CORDONNIER, J.-L. (1995). *Traduction et culture*, Montréal, Hatier/Didier.
- DELISLE, J., H. LEE-JAHNKE y M. C. CORMIER (ed.) (1999). *Terminologie de la traduction. Translation Terminology. Terminología de la traducción. Terminologie der Übersetzung*, Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- DUCROT, O. y J.-M. SCHAEFFER (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, París, Seuil.

- LEDERER, M. (1994). *La traduction aujourd'hui, Le modèle interprétatif*, París, Hachette.
- MESCHONNIC, H. (1973). «Poétique de la traduction», *Pour la poésie II*, París, Gallimard, pp. 305-454.
- (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*, París, Éd. Verdier.
- (1986). «Alors la traduction chantera», *Revue d'Esthétique*, 12, pp. 75-90.
- (1999). *Poétique du traduire*, París, Verdier, Lagrasse.
- NIDA, E. Y Ch. R. TABER (1969). *The Theory and Practice of Translation*, Leyden, E. J. Brill.
- SELESKOVITCH, D. y M. LEDERER (1986). *Interpréter pour traduire*, París, Didier Erudition.
- VINAY, J.-P. y P. DARBELNET (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, París, Didier.

CONCEPT DE LA CULTURE YAKOUTE: INTERPRÉTATION ET TRADUCTION VERS LE FRANÇAIS

Lioudmila Zamorchtchikova
Université d'Etat Yakoute (Russie)

La traduction est une des activités humaines consacrée à la résolution de l'ensemble des problèmes linguistiques et culturels puisque chaque langue se distingue de l'autre par sa manière de classifier la réalité objective. Le produit de l'activité traduisante représente une herméneutique «figée» qui permet de juger du processus de l'interprétation, de ses étapes et ses moyens en fonction de l'appartenance du traducteur à une telle ou telle société linguistique-culturelle.

Le problème de l'interprétation du texte se révèle fondamental pour la traduction du texte littéraire. «L'interprétation du texte est un processus inférenciel qui consiste à construire des hypothèses à partir de certaines prémisses qui sont, d'une part, fournies par le texte et, d'autre part, extraites par le lecteur de l'ensemble de ses connaissances (croyances, opinions) générales. Comme tout autre lecteur, le traducteur construit ses propres hypothèses concernant, d'une part, le monde du texte et, d'autre part, l'attitude de l'auteur vis-a-vis de ce monde». (Sv.Vogeleer)

Comme remarque G. Mounin, on peut admettre que «...l'existence de cultures ou de civilisations différentes, constituant autant de mondes bien distincts, est une réalité démontrée. On peut admettre aussi que, dans une mesure qui reste à déterminer, ces mondes distincts sont impénétrables les uns pour les autres. Et ces hiatus entre deux cultures données s'ajoutent aux difficultés que les langues elles-mêmes opposent à la traduction totale». (G. Mounin)

Selon E. Tarassov, la cause essentielle de malentendu et de l'incompréhension en communication interculturelle ne consiste pas en différences des langues, mais en différences des consciences nationales (ethniques) des locuteurs (communicants). A cette clarté le dialogue des cultures différentes ne se présentent autant que la

communication des consciences différentes, la communication des images des cultures différentes à l'intérieur des consciences des personnes communicantes. Puisqu'on peut comprendre l'inconnu à l'aide du connu, la compréhension des images de la culture inconnue se réalise soit par la recherche d'une image «équivalente» de sa culture, soit par la recherche des différences dans les cultures comparées: la réflexion sur les distinctions révélées amène à la formation d'une nouvelle connaissance (E. Tarassov, 1996). Dans les processus mentaux de cognition les objets de la culture se découvrent au lecteur par ses aspects différents. «Les qualités des objets de la culture se qualifient comme naturelles, fonctionnelles et systémiques». La compréhension des qualités naturelles et fonctionnelles des objets des cultures proches ne présentent pas de difficultés. C'est une autre affaire quand il s'agit de compréhension des qualités systémiques intégrales qui ne surgissent et ne se révèlent qu'en corrélation avec des systèmes où elles fonctionnent (E. Tarassov, 1998). Leur caractère symbolique s'ouvre au lecteur qui possède les connaissances du système dans lequel un objet de la culture acquiert ces qualités.

On peut considérer comme de pareilles difficultés la traduction des connotations culturelles-ethniques qui sont liées aux associations ethniques se rapportant aux traditions historiques, à la spécificité de la «vision du monde».

Pour illustrer les procédés de traduction des connotations culturelles/ethniques nous avons choisi un texte de l'épopée yakoute «Niourgoun le Yakoute, guerrier céleste» traduit en français par Yankel Karro. Une des formules les plus répandues dans les textes épiques est une comparaison avec le mot «kytalyk» (la grue). On compare à «kytalyk» les jeunes filles, les jeunes gens, les personnages principaux féminins.

Dans la langue yakoute, cette comparaison est devenue une formule figée, une des composantes propres à la structure et au genre du texte épique. C'est un vrai concept de la culture matérielle et spirituelle qui remonte aux époques archaïques des ancêtres yakoutes qui étaient poussés des régions des monts Sayan vers le Grand Nord sibérien par l'expansion mongole-bouriate-oirate, au moment des conquêtes de Genghis-Khan.

Dans la version française de ce texte épique le traducteur Y. Karro utilise quatre termes différents comme équivalent du mot «kytalyk»: «la grue», «la cigogne», «le héron» et la forme translittérée 'kytalyk'. Pour essayer d'expliquer le choix du traducteur nous nous sommes adressés aux dictionnaires et encyclopédies des symboles. Le Dictionnaire Hachette de notre temps pour le mot «la grue» fixe deux significations courantes: 1) oiseau migrateur de grande taille; 2) *pop.* prostituée, fille légère. Une encyclopédie des symboles nous montre que, dans la culture occidentale, cet oiseau est associé à l'idée de sottise, de maladresse. Dans la culture orientale, la grue symbolise la longévité, la fidélité, le respect envers ses parents.

Le mot «la cigogne» signifie aussi «un grand oiseau échassier, migrateur». Mais ses connotations sont différentes de celles du mot «la grue»: en Egypte la cigogne symbolise la chance, la résurrection, la nouvelle vie; dans les pays orientaux – la longévité, la fidélité, mais aussi la contemplation, la méditation et la vigilance.

Le mot 'le héron' dans les cultures européennes et africaines est associé avec la curiosité extrême; dans le christianisme le héron symbolise la pureté, la sobriété et la discrétion.

Dans la version française, on rencontre ces trois mots et, en plus, la forme translittérée du mot yakoute "ktyalyk". "Ktyalyk", la grue blanche, dans la culture yakoute, signifie non seulement le symbole de beauté, de pureté, mais tout un ensemble d'idées et de notions qui expriment le bonheur, la vie heureuse, le sens de vie, tout un univers comme un écoumène béni.

Le traducteur Y.Karro utilise quatre termes différents comme les solutions possibles pour transposer en français le mot "ktyalyk": la grue, la cigogne, le héron et la forme translittérée "ktyalyk" qui se différencient non seulement par leurs significations dénotatives, mais aussi connotatives.

Pour la première fois, la transposition du mot "ktyalyk" se trouve dans le contexte où les vieux parents du futur héros Niourgoun, obligés d'envoyer leurs enfants (leur fils et leur fille) du ciel où ils vivent dans le Pays du Milieu pour sauvegarder les gens de la tribue des Aiy (les peuples yakoutes), s'adressent à leurs domestiques:

Plus vite, allons, vous les neufs gaillards pareils aux grues robustes, vous les neuf filles pareilles aux grues graciles, parez-les (nos enfants) tel le vert bosquet.

Yankel Karro a fait quelques substitutions lexicales. Dans le texte original, il y a deux termes distincts pour le mot "la grue": on compare les jeunes hommes à des grues grises (en yakoute *tourouya*), et les jeunes filles aux femelles des grues blanches (les femelles des *ktyalyks*). Yankel Karro a utilisé pour les deux mots yakoutes un mot "la grue". Il a omis le mot "femelle", probablement, pour éviter une ambiguïté non désirable qui vient de l'usage familier du mot "grue". A la place du mot "femelle", Y.Karro emploie le mot "gracile" qui est très loin de l'idée de la femelle mais comporte une idée de beauté, de jeunesse. Cette idée s'harmonise bien avec le sens symbolique de cet oiseau: la sottise, la légèreté. Dans ce cas-là, le sens penche vers l'idée de légèreté, de jeunesse. Outre cela, dans la version française, les pertes et les modulations lexicales sont compensées par un rythme et une homophonie créés à l'aide d'une allitération de "r", "gr", ce qui augmente les caractéristiques esthétiques du texte français. Une telle stratégie sert à assimiler l'oeuvre traduite pour la culture-cible.

La deuxième fois, la traduction du mot "la grue" se rencontre dans le même fragment de texte: la vieille mère des enfants envoyés en mission dit à ses servantes:

Mes huit filles, vous mes filles, vous mes servantes, mes cigognes, mes ktyalyk, venez avec moi cueillir mon petit enfant, ornons-la comme la terre des fleurs, parons-la, légère et belle.

Le traducteur refuse d'utiliser le mot "la grue" en le substituant par le mot "la cigogne" et la forme translittérée "ktyalyk" pour laquelle Karro donne l'explication suivante: "oiseau blanc très gracieux semblable à la grue". A notre avis le choix du terme "cigogne" peut être justifié par deux raisons: premièrement, ce sont les paroles d'une vieille femme vénérable, mère du futur héros, adressées à ses servantes; la

répétition multiple du pronom possessif *mes* accentue l'idée de possession, de rapprochement, ce qui met la mère et ses servantes sur le même pied d'égalité, par conséquent, le vecteur de l'intention pragmatique de l'auteur du texte-cible va vers une appréciation positive de tous les participants de cet acte de parole. Deuxièmement, le sens symbolique propre à la cigogne dans la culture occidentale est "la chance", "le bonheur" qui oriente aussi le traducteur vers ce choix pour anticiper la gloire fameuse du héros principal Niourgoun Botour.

L'exemple suivant illustre une traduction tout à fait différente du terme "grue" par le terme "héron" dans un énoncé où l'on compare la soeur du héros principal qui s'appelle Aytaly Kuo:

Elle était si belle qu'on aurait dit la femelle du héros".

Cette phrase a gardé la syntaxe et le lexique de la phrase yakoute, sauf la substitution du mot "grue" par le mot "héron". On peut supposer qu'il y a des facteurs qui ont influencé le choix du mot "héron". On dirait que l'auteur différencie entre le personnage du premier rang (la soeur du héros principal) des autres (les domestiques). Pour établir cet indice "d'inégalité", Y. Karro consciemment / ou inconsciemment introduit un nouveau mot qui signifie aussi un oiseau échassier, mais qui se caractérise par des qualités symboliques tout à fait différentes: le héron symbolise la discrétion, la modération, ces qualités s'harmonisent bien avec les significations de base du mot "femelle".

La dernière fois le mot "la grue" se rencontre dans le contexte où il s'agit de l'apparition miraculeuse d'une chamanesse sous forme de grue:

à droite du Botour, se posa l'oiseau kytalyk.

Seule la forme translittérée "kytakyk" peut transmettre une idée de magie, de miracle liée à une chamanesse.

Donc, nous avons vu que le mot yakoute "kytalyk" qui présente un concept culturel dans le texte est traduit en français par des termes différents; non seulement du point de vue des dénotations, mais aussi des connotations, qui sont chargées de significations symboliques différentes. Cette solution du traducteur Y.Karro peut être expliquée par deux raisons au moins: 1) le mot "la grue" qui est l'équivalent lexical du mot yakoute "kytalyk" dans la langue française usuelle, a des connotations négatives dans le langage populaire, par conséquent, il existe un obstacle lexical pour l'emploi libre de ce terme; 2) le concept de la culture yakoute à la base de kytalyk n'existe pas dans la culture française, les comparaisons avec ce mot ne sont pour lui que des procédés stylistiques embellissant le texte épique. Mais étant parfaitement conscient de spécificités de la culture spirituelle yakoute, il crée un nouveau concept sur base de la "grue" en détachant les mailles de ce filet de la surface du champs conceptuel. Chaque maille est assez autonome du point de vue sémantique, dénotatif et connotatif. Par contre, le concept yakoute "kytalyk" a une structure homogène à grande capacité sémantique et connotative, comme les facettes d'une pierre taillée font des rayons indissociables qui reflètent une image unique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Dictionnaire des symboles, Paris, 1982.

Encyclopédie des symboles, Torino, 1997.

KARRO Y. (1994). *Niourgoun le yakoute, guerrier céleste*, Paris, Gallimard.

MOUNIN G. (1980). *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.

TARASSOV E. (1996). «Mejkulturnoe obshenie-novaya ontologiya analiza yazykobogo soznania», in revue *Etnokulturnaya specifika yazykovogo soznania*, Moscou, pp. 7-22.

— (1998). «K postroenii teorii mejkulturnogo obshenia», in revue *Yazykovoe soznanie: formirovanie i funkcionirovanie*, Moscou, pp. 30-34.

VOGELEER Sv.(1995). *L'interprétation du texte et la traduction*, Louvain-la-Neuve, Peeter.

Méthodologie de l'enseignement du FLE

DU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE AUX PROGRAMMES DE FRANÇAIS, LANGUE ÉTRANGÈRE LE CAS DU PORTUGAL

**Francine Arroyo
et Cristina Avelino**

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Au cours des trente dernières années, les travaux du Conseil de l'Europe ont joué un rôle déterminant dans l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères. Ces travaux réalisés par de nombreux spécialistes de diverses nationalités ont aussi servi de support aux décisions de l'Union Européenne dans le domaine des orientations en politique linguistique.

Cette communication se propose de rendre compte de la prise en charge de certaines de ces orientations dans le cadre d'une réforme des plans d'étude de l'enseignement secondaire et des programmes au Portugal. Le Ministère de l'Éducation portugais a invité l'*Associação Portuguesa dos Professores de Francês* (APPF) à participer au processus de reformulation des programmes de français et c'est donc, en tant que membres actifs de sa direction et enseignantes, que nous avons apporté notre collaboration avec cinq autres collègues. Le cahier de charges définissait bien clairement que les nouveaux programmes des langues maternelle et étrangères devaient absolument s'inscrire dans la lignée des derniers travaux du Conseil de l'Europe et intégrer le plus possible la démarche préconisée.

Ainsi, dans un premier temps, nous présenterons le rôle du Conseil de l'Europe dans l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues puis les grandes lignes de sa dernière publication et ensuite, nous nous attacherons à une description des principales options des programmes entrés en application au cours de cette année scolaire.

Le Conseil de l'Europe et l'enseignement/apprentissage des langues

Le Conseil de l'Europe a été créé dans les années 50 dans l'objectif de renforcer les droits de l'homme et la démocratie pluraliste, de promouvoir la conscience de l'identité européenne et des enjeux de la construction d'une société européenne. En ce

qui concerne la politique linguistique, le Conseil de l'Europe a élu comme priorités la facilitation de la mobilité, le rapprochement des systèmes éducatifs et la diversification linguistique et plurilingue, dans la perspective d'une citoyenneté démocratique européenne.

Les premiers travaux, dans les années 70, avaient pour but la construction d'un système d'unités de valeur capitalisables en langue, capable de répondre à la diversité des situations éducatives. Ce projet n'a pas vraiment abouti mais a contribué à une réflexion approfondie qui a permis la création de référentiels pour l'enseignement des langues comme le *Niveau-Seuil* (1975 pour l'anglais et 1976 pour le français). Ces premiers travaux constituent des éléments moteurs pour l'introduction d'un nouveau courant méthodologique: l'approche communicative. Cette nouvelle approche s'appuie aussi sur des travaux dans le domaine linguistique et psychologique et se trouve caractérisée par Sophie Moirand comme «une hypothèse de travail» et «un instrument labile et approximatif» (Moirand, 1982: 21) qui repose toutefois sur des principes forts. Il s'agit d'enseigner à communiquer en fonction des besoins du public, de travailler les différentes composantes de la compétence de communication ainsi que les discours sociaux à travers des documents authentiques et surtout de privilégier le sens. Malgré ces principes, les pratiques de classe ont montré de nombreuses variations et Christian Puren remarque que «*l'approche communicative est et restera un objet méthodologique partiellement non-identifiable*» (Puren, 1994: 38). Ainsi, selon lui, divers types d'éclectisme méthodologique s'installent dans les pratiques:

- un éclectisme historique qui est caractérisé par la coexistence d'activités et de modèles d'organisation hérités d'autres méthodologies;
- un éclectisme d'adaptation dans les programmes officiels ou dans les manuels qui reprend des aspects partiels tels que les actes de parole et les transforme ainsi que celui de chaque professeur qui s'inscrit dans sa culture scolaire;
- un éclectisme de principe qui s'affirme comme une solution méthodologique adaptée aux caractéristiques du public concerné.

Cet état des lieux met en évidence l'ambiguïté de l'enseignement d'une compétence de communication qui prend encore comme modèle le locuteur natif et explique la diversité des interprétations.

Au cours des années 90, démarre un nouveau projet du Conseil de l'Europe qui vise l'élaboration d'un instrument complémentaire facilitant des décisions concertées dans le domaine des langues étrangères. Il répond avant tout à des objectifs politiques et éducatifs et tend à préserver la pluralité des langues et cultures dans l'espace européen et à promouvoir la diversité et la mobilité des citoyens. Diverses études préparatoires ont été menées notamment celles d'Henri Holec sur les enjeux formatifs de l'autonomie et de l'apprendre à apprendre et celles de Coste, Moore et Zarate *Compétence plurilingue et pluriculturelle* qui vont appuyer les options fondamentales du *Cadre européen commun de référence pour les langues* en soulignant l'inadéquation de la notion de compétence de communication et en remplaçant la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues dans la construction d'une compétence plus

globale: la compétence plurilingue. La rédaction de cet instrument a été faite en différentes étapes et plusieurs versions ont fait l'objet de discussions dans les années 90 et en 2001. La publication de la version finale intitulée *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Evaluer* a donné le coup d'envoi de l'année européenne des langues.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR): présentation et perspectives méthodologiques

- Fonctions

Le CECR se veut un descriptif de tous les paramètres de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au service de quatre grandes finalités: constituer un répertoire plurilingue, sensibiliser à la pluralité des recours et des supports d'apprentissage, enrichir la culture d'apprentissage, développer une relation interculturelle et la citoyenneté européenne. Ces options conduisent à redéfinir les formes d'apprentissage et les usages de la langue. La conception statique d'une compétence de communication dans chaque langue est remplacée par une compétence plurilingue en évolution permanente, subissant des variations liées au parcours des locuteurs.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à, des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut les compétences singulières, voire partielles, mais une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (CERC, 2001: 12)

- Approche méthodologique

La psychologie cognitive a montré que l'apprentissage est surtout une activité de traitement de l'information et que l'acquisition d'une langue étrangère passe par le lien entre langue et cognition. La perspective constructiviste, de son côté, montre que les compétences se construisent à travers diverses tâches et que le processus est au centre de l'apprentissage. L'approche actionnelle, retenue par le CECR, synthétise ces deux conceptions de l'apprentissage. Elle est définie de cette manière:

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une compétence à **communiquer langagièrement**.

Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant

les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CERC, 2001: 15)

L'usager d'une langue est désormais considéré comme un acteur social dont les actions s'inscrivent dans un contexte ou un domaine social et ne se limitent pas à la communication langagière. Apprendre une langue c'est développer un processus individuel de construction de connaissances, de capacités et d'attitudes à partir d'expériences diverses d'apprentissage.

- Niveaux communs de référence

Afin de faciliter la comparaison entre les différents systèmes éducatifs, le CECR a établi une échelle qui définit une série croissante de degrés de compétence. Elle présente six niveaux de référence, regroupés en trois niveaux généraux:

Niveau A: utilisateur élémentaire

A1: niveau introductif ou de découverte

A2: niveau intermédiaire ou de survie

Niveau B: utilisateur indépendant

B1: niveau seuil

B2: niveau avancé ou indépendant

Niveau C: utilisateur expérimenté

C1: niveau autonome

C2: niveau de maîtrise

Cette échelle n'est pas rigide et il est admis de démultiplier certains niveaux en fonction des besoins locaux, à condition de conserver la base des trois niveaux généraux A, B et C. En effet, elle doit s'adapter aux objectifs des différents partenaires du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ainsi qu'aux exigences institutionnelles pour une qualification et une certification en langues des apprenants.

Ces niveaux communs de référence sont à la base des grilles d'autoévaluation, dans chaque compétence, présentes dans le *Portfolio européen des langues* et du CEF (*Common Evaluation Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*) actuellement en cours d'élaboration.

- Les variables de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

Un long chapitre décrit dans le détail les catégories de l'utilisation de la langue par l'apprenant/utilisateur: le contexte, les tâches communicatives et leur finalité, les stratégies et les opérations de communication des textes.

En ce qui concerne le contexte, on distingue quatre grands domaines de la vie sociale dans lesquels s'inscrivent les actes de paroles: personnel, public, professionnel et éducationnel. Dans chacun de ces domaines, la situation de communication est caractérisée par le lieu, le moment, les institutions, les acteurs, les objets présents, les événements, les actes et les textes rencontrés. Le tableau récapitulatif présenté page 43 montre la multitude des facteurs et des contraintes qui conditionnent la communication et dont on doit tenir compte en situation d'enseignement/apprentissage des langues

étrangères. Il faut donc diversifier les contextes dans lesquels s'inscrivent les tâches communicatives réalisées par les apprenants.

Ces tâches sont classées en quatre types: les tâches de production, de réception, d'interaction et de médiation, tant à l'écrit qu'à l'oral. Par rapport aux quatre capacités habituelles, production orale et production écrite, compréhension orale et compréhension écrite, le CECR introduit l'interaction et la médiation. Dans les activités interactives, les utilisateurs de la langue jouent alternativement le rôle d'émetteur et de récepteur afin de construire conjointement un discours dont le sens est négocié selon un principe de coopération. Les activités de médiation englobent la traduction, l'explication, le résumé et la reformulation.

Quel que soit le type de la tâche, sa réalisation suppose quatre étapes:

1. la planification de la tâche, qui va permettre de se préparer en localisant des ressources, en tenant compte du destinataire ou de l'auditoire, et en adaptant le message à la situation;
2. l'exécution où l'on utilise diverses stratégies, d'évitement, de compensation, de construction sur un savoir antérieur ou d'expérimentation;
3. l'évaluation: l'apprenant doit vérifier si la communication est passée grâce au feedback donné par ses interlocuteurs et contrôler consciemment sa production, tant du point de vue linguistique que communicatif;
4. la remédiation: l'autocorrection est indispensable pour permettre la progression dans l'apprentissage.

Dans le chapitre consacré aux compétences de l'utilisateur/apprenant, on présente les compétences générales –savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre– et les compétences communicatives langagières –linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques– nécessaires pour mener à bien les tâches et activités communicatives requises par les situations de communication.

- L'évaluation

L'évaluation, considérée comme partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage, tient compte aussi bien des produits que du processus. Le CECR passe en revue différents types d'évaluation et développe plus particulièrement le système d'évaluation DIALANG, qui se présente comme une application du CECR à buts diagnostiques, et les spécifications en termes de «capacités de faire» et les seuils fonctionnels d'apprentissage de ALTE (*Association of Language Teachers in Europe*).

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant joue un rôle important dans l'évaluation de ses compétences. L'identification des erreurs, des difficultés et des lacunes, notamment à travers l'autoévaluation, permet de construire un programme de remédiation dans une perspective d'évaluation formative et formatrice. C'est pourquoi le *Portfolio européen des langues* est un instrument incontournable dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

Dans le CECR, il est présenté comme un projet mais de nombreux pays ont homologué des portfolios pour les langues étrangères. Les principales fonctions de ce *Portfolio européen des langues* sont de :

- promouvoir le plurilinguisme et le développement interculturel;
- favoriser la mobilité et la citoyenneté démocratique européenne;
- faciliter la reconnaissance des compétences en LE;
- garder la motivation au long de l'apprentissage;
- prendre conscience des objectifs et des méthodes d'apprentissage ainsi que de l'éventail d'expériences potentielles d'apprentissage.

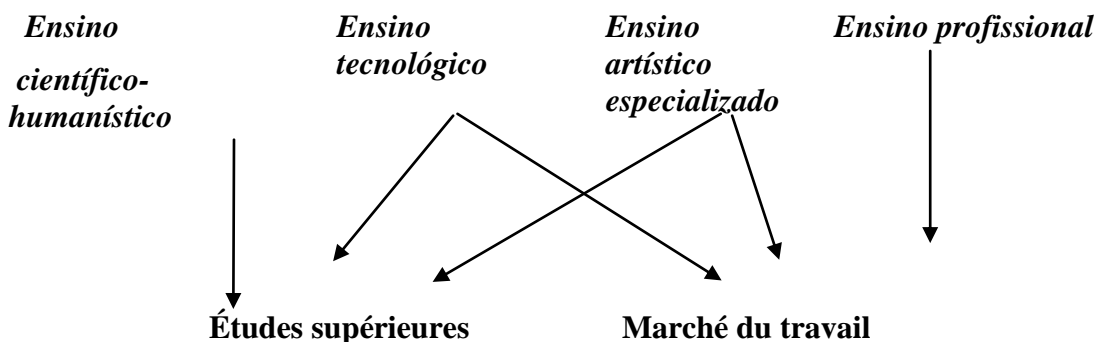
Il est composé d'une biographie en langues («les langues que je connais»), d'un passeport («ce que je sais et ce que je peux faire avec les langues») et d'un dossier, espèce de répertoire du processus d'apprentissage, où l'apprenant réunit les travaux réalisés qu'il juge importants.

Les programmes de français de l'enseignement secondaire

- Le contexte curriculaire

Le projet d'une révision du curriculum des trois dernières années du secondaire a été lancé en 1997 et a fait l'objet d'un long travail de négociation avec les divers partenaires éducatifs qui a abouti à un Décret réglementant son application en 2001. Une reformulation des programmes existants s'imposait et le Ministère a cherché des partenaires. La participation de l'APPF à ce travail a fourni une occasion privilégiée d'intervention pour favoriser l'innovation et créer une nouvelle dynamique dans l'enseignement du français. Les options de l'équipe ont articulé à la fois les exigences institutionnelles, les orientations émanant du Conseil de l'Europe, les apports des divers domaines de recherche et de son expérience professionnelle.

La réforme éducative menée par le gouvernement antérieur a fait entre-temps l'objet d'une discussion publique lors du changement de gouvernement et a subi quelques modifications. Ainsi, les nouveaux plans d'étude des trois dernières années de scolarité dans le secondaire proposent aux des élèves un éventail diversifié de parcours de formation comme le montre le schéma suivant :



La place des langues étrangères et donc du français, dans ces filières de formation est variable: elles figurent aussi bien dans les matières de formation générale comme dans les domaines de spécialité. L'expérience montre que l'anglais s'impose en *Formação Geral* étant donné son rôle de *lingua franca* au niveau international mais aussi son utilité pour accéder à l'information presque exclusivement en langue anglaise dans bon nombre de formations universitaires. En *Formação Específica*, une deuxième langue étrangère est obligatoire dans la filière littéraire mais peut être une option dans les filières des sciences sociales et humaines tant au niveau de poursuite d'études ou d'initiation. L'enseignement professionnel, encore mal défini dans son organisation et articulation, présente la particularité d'attribuer un volume horaire global que chaque institution doit gérer en fonction du public et des formations. Le tableau qui suit rend compte de la diversité du traitement des langues étrangères dans les diverses filières:

<i>Filières</i>	<i>Formation</i>	<i>Niveaux</i>	<i>Années</i>	<i>Horaire / semaine</i>
– <i>Cursos Científico-Humanísticos (CCH)</i> – <i>Cursos Tecnológicos</i> – <i>Ensino Artístico Especializado</i>	<i>Formação Geral</i>	Poursuite d'études	<i>10° e 11°</i>	2 x 90'
<i>CCH</i> – <i>Línguas e Literaturas</i>	<i>Formação específica</i>	Poursuite d'études Initiation	<i>10°, 11° e 12°</i>	3 x 90'
<i>CCH</i> – <i>Ciências Sociais e Económicas</i> – <i>Ciências Sociais e Humanas</i>	<i>Formação específica opção</i>	Poursuite d'études Initiation	<i>11° e 12°</i>	3 x 90'
– <i>Ensino Profissional</i>	<i>Formação sócio-cultural</i>			216h/année

Cette année, ces nouveaux plans d'études n'ont pas encore été mis en pratique mais une décision politique bien controversée a déterminé que les programmes prévus dans la première version de la réforme soient introduits et testés au cours des trois prochaines années.

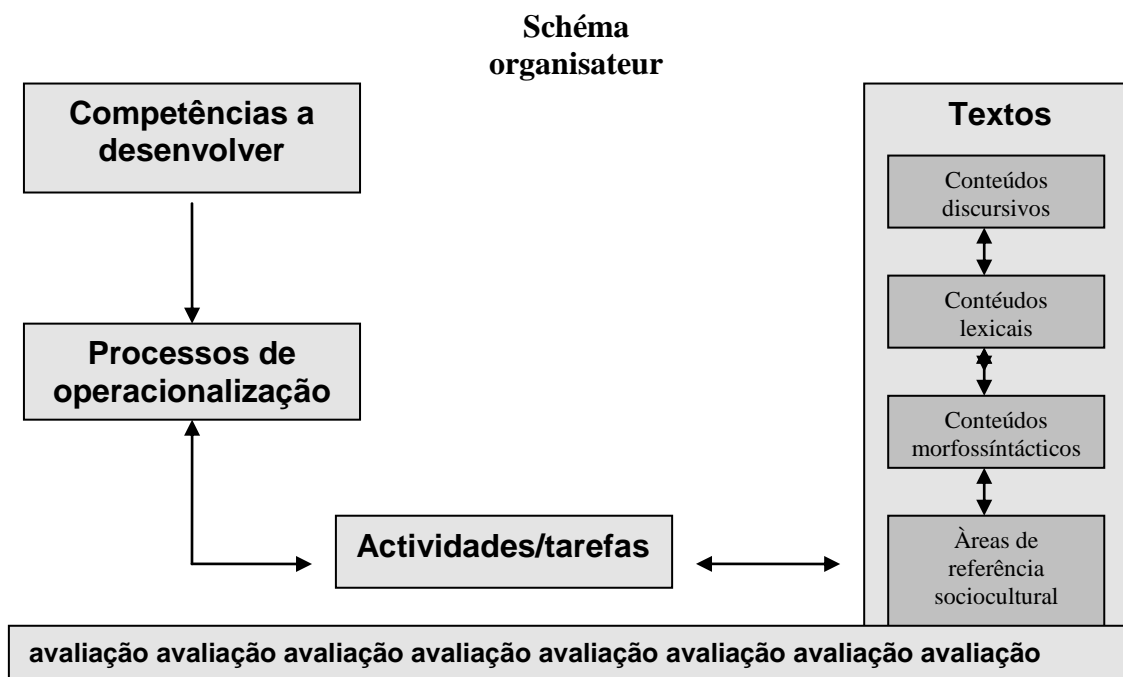
- Les objectifs d'apprentissage

L'équipe d'auteurs est partie du principe que l'enseignement du français répond à des besoins politiques, sociaux et professionnels qui exigent la maîtrise d'au moins deux langues étrangères. Ces acquisitions sont déterminantes pour l'exercice de l'autonomie, l'efficacité des interventions des citoyens portugais et une plus grande ouverture et mobilité dans l'espace européen.

L'enseignement du français contribue ainsi à la formation intégrale des élèves en développant des compétences générales individuelles de divers domaines et leur compétence globale de communication. Ces compétences de nature complexe, se construisent dans l'interaction du français et de l'histoire personnelle et familiale de l'élève, dans ses contacts avec d'autres langues et cultures et avec les disciplines de son parcours dans le système éducatif. La diversité des parcours d'apprentissage du français implique une définition différenciée des objectifs d'apprentissage qui sont organisés en trois grands domaines:

- la *compétence de communication* dans ses dimensions linguistique, culturelle et discursive s'actualise en réception, interaction, production et médiation et privilégie une démarche allant du sens aux formes (modèle onomasiologique);
- la *compétence stratégique* mobilise des savoir-faire transversaux et des stratégies de travail et de recherche en autonomie;
- *l'éducation à la citoyenneté* passe par la promotion d'une participation responsable, solidaire et critique à la vie en société.

Les options de chaque programme partent de l'analyse du rôle spécifique du français dans les diverses filières et des besoins prévisibles d'utilisation de cette langue. En *Formação Geral*, le français est surtout utilisé pour avoir accès à des informations dans divers domaines de savoirs: la compétence de réception a donc été privilégiée, laissant les compétences d'interaction, de production pour des situations bien définies. En *Formação específica*, il est proposé un équilibre entre les diverses compétences et une adaptation aux divers contextes de formation. Le développement de ces compétences repose sur des processus d'opérationnalisation progressivement complexifiés et organisés en trois phases: la préparation, l'exécution et l'évaluation. Les différents itinéraires d'apprentissage constituent un instrument de travail adapté aux divers publics et visent une mise en œuvre réfléchie et efficace. Le schéma suivant souligne l'articulation des diverses composantes des programmes:



- Les contenus d'apprentissage

Les contenus sous-jacents aux compétences sont véhiculés par des textes oraux, écrits ou audiovisuels inscrits dans des actes de communication et sont déclinés en cinq catégories rendant compte des diverses composantes de la langue et de la culture. Les *contenus discursifs* présentent des listes d'actes de parole (en initiation) et une typologie de cinq séquences discursives: dialogale, narrative, descriptive, explicative et argumentative. Les *contenus lexicaux* décrivent les phénomènes de construction de sens et varient en fonction des séquences discursives et des contenus socioculturels. Les *contenus morphosyntaxiques* sont énoncés dans une perspective sémantique et sont articulés avec les contenus discursifs. En initiation, les contenus phonologiques abordent la réalité sonore de la langue dans ses dimensions sémantiques en tenant compte des difficultés du public lusophone. Les *domaines de référence socioculturelle* servent de toile de fond au développement des différentes compétences. Les thèmes vont de la communication quotidienne et personnelle aux questions historiques, sociales et artistiques qui caractérisent le monde démocratique du XX^e siècle et qui conditionnent le XXI^e siècle.

Dans le but d'aider les professeurs à sélectionner plus rapidement les textes et les supports convenant le mieux à leurs choix méthodologiques, une typologie de documents est présentée sous forme de tableau. Ils sont catégorisés en fonction de leur nature, du contexte dans lequel ils sont produits ainsi que de leur support. Cette typologie est complétée par des suggestions de lecture facultative ou obligatoire, selon les niveaux.

Une proposition de gestion de programme a été élaborée pour chaque semestre avec des suggestions de tâches et activités significatives ainsi que des observations qui peuvent orienter le travail pédagogique.

- Les orientations méthodologiques

Toutes les indications données prennent en compte l'évolution des pratiques pédagogiques qui tend vers un éclectisme répondant aux spécificités des publics et des contextes. Ce pluralisme méthodologique doit toutefois obéir à une approche actionnelle qui exige une méthodologie active, centrée sur l'apprenant favorisant la construction des compétences. Ainsi, l'apprenant est considéré comme un agent social qui apprend/utilise une langue pour réaliser des tâches dans des circonstances et des lieux inhérents à un domaine particulier d'utilisation. Une typologie de tâches à réaliser permet de mobiliser plusieurs compétences qui intègrent le traitement de textes et impliquent le recours aux stratégies adéquates. Les suggestions offrent un cadre de référence non normatif qui vise une pédagogie par tâches reposant sur divers savoirs et compétences et facilitant l'implication réelle et efficace de chaque élève dans son apprentissage.

- L'évaluation

L'approche de l'évaluation dans la gestion du processus d'enseignement / apprentissage est surtout formative et formatrice. Des suggestions de procédés sont présentées afin d'aider les professeurs à diversifier les modalités et les instruments pour que l'élève prenne conscience de son parcours d'apprentissage et de la mobilisation de stratégies qui le rendent plus compétent. L'évaluation sommative intervient pour rendre compte de la mesure des progrès des apprentissages et doit intégrer, dans son expression quantitative, l'évaluation formative sous tous ses aspects.

Les programmes se terminent par un glossaire pour éviter les ambiguïtés de lecture sur des notions importantes, par une bibliographie organisée en domaines thématiques rassemblant un grand nombre de publications mais aussi de matériel pédagogique sur divers supports et par une liste d'adresses électroniques.

Le défi qui a été assumé et mené à terme était difficile et, au cours des travaux, d'innombrables questions et difficultés ont conduit à des choix concrets parfois critiquables. La formulation d'un programme d'enseignement, aussi cohérent soit-il, dépasse largement les bonnes intentions des auteurs. Même si, en tant que texte officiel, un programme prend une valeur normative, une marge de liberté doit exister pour permettre une adaptation à des contextes précis. Cet effort visible d'innovation dans les curricula et dans les programmes ne peut se limiter à ces textes officiels et doit toutefois déclencher une nouvelle dynamique en formation initiale et continue des professeurs visant une meilleure compréhension des programmes et une adaptation adéquate aux contextes d'enseignement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDRADE A. I., ARAÚJO E SÁ M. H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira*, Porto, Edições Asa.
- BERARD E. (1991). *L'approche communicative, Théories et pratiques*, Paris, CLE International.
- BOYER H., BUTZBACH M., PENDAX M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français, langue étrangère*, Paris, CLE International.
- CARRILHO RIBEIRO, A. E. L. (1992). *Planificação e avaliação do ensino/aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- , CENTRE RÉGIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE DE BASSE NORMANDIE (2001). *Portfolio européen des langues—Pour jeunes et adultes*, Paris, Didier.
- COSTE. D, GALISSON R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Col F, Paris, Hachette.
- FERRÃO TAVARES C., VALENTE M. T., ROLDÃO M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico—Língua Estrangeira*, Instituto de Inovação Educacional.
- GALISSON R., PUREN C. (1999). *La formation en questions*, Paris, CLE International.
- GIRARD D. (1995). *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*, Paris, Bordas.
- MARQUES, R., ROLDÃO, M. C. (org.) (1999). *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico – reflexão participada*. Porto, Porto Editora.
- PENDAX M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- PERRENOUD, PH. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, ESF éditeur.
- PUREN C., BERTOCCHINI P., COSTANZO E. (1998). *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.
- ROBERT, J. P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.
- SHEILS J. (1991). *La communication dans la classe de langue*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- TAGLIANTE C. (1994). *La classe de langue*, collection Techniques de classe, Paris, CLE International.

HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA «PRONONCIATION»: DE LA PHONÉTIQUE APPLIQUÉE VERS UNE DIDACTIQUE MUSICALE

Sophie Aubin

Institut français de Valence (Espagne)

Introduction

L'idée d'instituer l'histoire de l'enseignement des langues a déjà fait un long chemin (Puren, 1988, Coste, 1990, Germain, 1993, Frijhoff, Reboullet, 1998), à la mesure de la progression de la didactique des langues-cultures étrangères (DLCE). Il existe une certaine harmonie entre l'objet identifié (une langue-culture), le nom de la discipline (la didactique des langues-cultures) et la dénomination de l'histoire (histoire de l'enseignement des langues-cultures). Cette Histoire englobe forcément les études historiques, de plus en plus nombreuses, qui portent sur l'enseignement des réalisations sonores et musicales des langues. Cependant, une préoccupation pour la spécificité et l'importance de l'histoire de l'enseignement de la *prononciation* ou de la *phonétique* apparaît. Une institution de cette histoire serait-elle en marche? Cette événement laisserait entendre un niveau avancé de légitimation de la discipline ou de la didactique qui est chargée de cette formation. Or, nous savons que celle-ci se distingue toujours, au début du XXI^e siècle, par un état persistant de sous-développement didactico-pédagogique. N'est-il pas risqué d'écrire l'histoire d'une discipline qui n'a pas encore été pleinement légitimée? Pourrions-nous lever l'ambiguïté qui la caractérise avant de se lancer dans des perspectives historiques? Quelle que soit l'époque considérée, une question est inéluctable: vers quel objet diriger nos regards?

Quelle Histoire?

Trois présentations ont retenu notre attention:

- Un peu d'histoire ou la correction phonétique au fil des années. (Guimbretière, 1994: 45).
- On a souvent souligné combien l'histoire de la “phonétique” était mal connue; celle de l'enseignement de la prononciation des langues vivantes ou de la “correction phonétique” l'est encore plus. (Besse, 1996: 7-8).

– Phonétique et pratiques de prononciation. L'apprentissage de la prononciation: chemin parcouru jusqu'à nos jours. (Hammar, 1997).

Les coeurs des didacticiens balancent entre *phonétique*, *prononciation* et *correction phonétique*. La discussion est ouverte.

Histoire de l'enseignement de la prononciation

Le terme "prononciation", simple et usuel, traverse le temps sans une ride. La prononciation est l'objet d'études qui se situent aussi bien au XVI^e (Kibbee, 1989) qu'aux XVIII^e et XIX^e siècles (Cappello, 1994). Loin de s'éteindre au XX^e siècle, elle connaît un regain d'intérêt. (Galazzi, Pedoya, 1983, Wioland, 1991). De plus, la prononciation, pour les didacticiens, ne s'arrête pas à «L'art, la manière de prononcer les mots d'une langue conformément aux règles, à l'usage» (Petit Robert). Elle devient la «manière de produire, de réaliser les phonèmes d'une langue et les traits prosodiques qui, dans la chaîne parlée, accompagnent la réalisation des phonèmes» (R. Galisson, D. Coste, 1976: 448). Cette histoire prendrait donc en compte autant l'enseignement phonématique que prosodique.

Histoire de la correction phonétique

Etablir une sorte de relation d'équivalence rapide entre l'histoire de l'enseignement de la prononciation des langues vivantes et celle de la correction phonétique plonge le lecteur dans la perplexité. Une relation d'inclusion conviendrait peut-être mieux: l'histoire de l'enseignement de la prononciation engloberait celle de la correction phonétique appliquée à l'enseignement des langues.

Histoire de la phonétique

Les références à l'histoire de la phonétique sont souvent nécessaires. Cependant, l'histoire de l'enseignement de la prononciation est habituellement fixée au second plan, au pied ou à l'ombre de la phonétique, comme si la science phonétique avait précédé l'enseignement de l'art de prononcer et d'enchaîner les sons d'une langue vivante. Objet d'enseignement et discipline scientifique tendent à se fondre sous le nom *phonétique* et dans les esprits. Allons-nous retracer l'histoire de la phonétique (sciences des sons du langage), de l'enseignement de la phonétique (matière universitaire) ou de l'enseignement de systèmes sonores de communication humaine? L'usage fréquent du terme "phonétique" sans précision sémantique est un facteur notable de confusion générale.

De petites histoires

Tous les courants de cette histoire qui se cherche sont-ils largement représentés par *l'enseignement de la prononciation* et la *correction phonétique*? Bien que "prononciation" puisse séduire au premier abord, l'évolution des théories et des pratiques remet vite en question ses capacités de résistance.

Intégration historique du système verbo-tonal

"Prononciation" et "correction phonétique", au XX^e siècle, atteignent rapidement leurs limites. Evoquant en priorité les mouvements de l'appareil phonatoire, elles passent sous silence le rôle de l'environnement, de la sensorialité, de l'affectivité, de la gestualité, des rythmes, des mélodies dans l'acte de communication orale. Or la

première prise en compte méthodologique de tous ces facteurs, oeuvre de Petar Guberina, Paul Rivenc et Raymond Renard principalement se produit dans les années 50. Il s'agit certainement de l'un des événements les plus importants de l'histoire de l'enseignement des éléments sonores des langues. Il est donc permis de douter de la pleine intégration du système verbo-tonal et de son évolution dans les histoires habituellement présentées. Ce n'est pas un hasard si, quatorze ans après la (re)mise en place du Structuro-Globalisme dans l'histoire de la didactique des langues par Jacques Cortés en 1981 (renouvelée en 1987), M. Billières (1995) se sent dans l'obligation de défendre le système verbo-tonal, qu'il juge en danger de "falsification" et d'enterrement précoce.

Intégration historique des dernières tendances

Les approches gestuelle, paysagiste, théâtrale, musicale des années 80-90 s'insèrent encore plus mal dans le strict cadre de ces petites histoires. Au risque qui les guette, aujourd'hui, de ne toucher qu'un public réduit d'apprenants s'ajoute celui d'être jetées du train de l'Histoire.

Confusion générale

Les dénominations classiques ne s'adaptent manifestement pas à l'évolution de la discipline. La perspective historique esquissée est fortement influencée par l'ambiguïté qui entoure l'objet. Les nombreuses présentations (oral, prononciation, prosodie, sons, intonation, phonétique, etc.) dont il bénéficie ou dont il est victime en témoignent. Appliquer directement cette imprécision aux fondations de cette histoire, d'une importance capitale pour l'enseignement-apprentissage des langues, démontre que la prise de recul est insuffisante. La confusion d'histoires, de disciplines et d'idées est la dominante, instabilité propre aux époques de transition.

Vers l'époque post-phonétique

C'est entre la fin du XIX^e et le début du XX^e que la phonétique appliquée à l'enseignement des langues vivantes prend forme (Puren, 1988: 118-120), grâce à l'oeuvre des phonéticiens P. Passy et Th. Rosset (entre autres). Elle domine depuis lors l'enseignement de la prononciation. Un siècle plus tard, des signes de plus en plus nets d'affaiblissement de cette phonétique annoncent un nouveau tournant dans l'histoire de cet enseignement. Il est alors possible de distinguer une époque pré-phonétique peu explorée, une époque phonétique bien connue, une époque post-phonétique qui s'ouvre devant nous.

Limites du recours à la phonétique

La progression de cette phonétique appliquée est rapide. Les méthodes de "correction" se succèdent mais les avertissements et remises en question aussi. La réflexion sur la bonne ou mauvaise utilisation de la phonétique est une constante au XX^e siècle. Trois questions clés, qui retenaient déjà l'attention du méthodologue F.V. Massart au début du XX^e siècle, sont rapportées par E. Galazzi. Celle-ci souligne combien ces préoccupations restent d'actualité: «Comment faut-il enseigner la prononciation? Jusqu'à quel point faut-il se servir de la phonétique? Faut-il se servir de la transcription phonétique, et jusqu'à quel point?» (E. Galazzi, 1991:288). En 1971, R. Renard,

phonéticien, grand défenseur de la problématique SGAV et de la méthode verbo-tonale, expose longuement les dangers de méthodes de correction phonétique très répandues telles que la méthode articulatoire et celle des oppositions phonologiques, sans oublier d'adresser de sévères reproches à l'usage de l'Alphabet Phonétique International. Il renouvellera et actualisera périodiquement ces propos au fil des années 70-80 et 90 (Renard, 1993). En 1987, E. Lhote définit son approche paysagiste, fondée sur l'écoute. Dans sa conception de l'enseignement de l'oral, la notion de correction phonétique n'apparaît plus. L'activité phonétique seule est présentée comme un facteur négatif de dissociation des éléments de la communication orale (Lhote, 1995: 21-39). Les avantages et les inconvénients de l'application de la phonétique à l'enseignement des langues sont donc de mieux en mieux cernés. Ces progrès devraient pousser d'une part la science phonétique à réexaminer ses rapports avec la DLCE, d'autre part la phonétique appliquée à cet enseignement (didactique en voie de constitution selon nous) à se développer et prendre un nouveau départ.

Vers la normalisation des relations phonétique/DLCE

Les bienfaits de l'apport de la science phonétique sont assombrés par les méfaits d'une relation de domination/dépendance entre la phonétique et la DLCE. Des impasses sont faites sur les concepts auxquels la DLCE est particulièrement attachée: autonomie des disciplines scientifiques, interdisciplinarité fondée sur l'éthique. Sur le terrain, la phonétique, mal-aimée, occupe une place secondaire tandis que la grammaire absorbe un temps record d'enseignement, ce qui contraint les phonéticiens-didacticiens à défendre constamment l'image de la phonétique, dans une tentative de *réhabilitation* durable. Cette relation «d'attraction-répulsion mutuelle» (Porcher, 1987:134) entre la phonétique et la DLCE, réciproquement nuisible, semble être en voie de résolution.

Souhaits d'interdisciplinarité bien gérée

C'est au cours de l'époque phonétique que la DLCE revendique énergiquement son identité disciplinaire et son droit à l'autonomie. Elle rejette alors la domination de toute discipline, réclame une bonne gestion interdisciplinaire. L. Porcher (*ibid.*) profite de la réapparition de la phonétique, après une certaine éclipse dans les années 70, pour proposer l'établissement d'une vraie relation d'interdisciplinarité entre la phonétique et la DLCE, la didactique devant «passer commande à la phonétique (comme à toute science)». Sept ans plus tard, E. Guimbretière (1994: 6) relance un appel en faveur d'une «collaboration interdisciplinaire» entre la didactique et la phonétique.

Diversification des disciplines de références

La lenteur de la définition de l'interdisciplinarité DLCE-phonétique (sans doute due au poids historique de l'époque phonétique) contraste avec la facilité des didacticiens (préoccupés par le rôle des phénomènes sonores dans la communication) de diversifier les contacts interdisciplinaires. Ils peuvent aussi bien faire appel à la neurologie, l'audio-phoniatry, la kinésio qu'à l'art dramatique, la danse (Llorca, 1995), la pédagogie musicale (Aubin, 1996: 182-316), pour ne prendre que ces exemples. Le passage par la phonétique n'est plus considéré comme obligatoire ou inévitable mais une option parmi d'autres.

Facteurs présumés de normalisation

Respect de l'autonomie de la phonétique

La reconstitution de l'histoire de la correction phonétique pourrait être dirigée par les phonéticiens qui souhaitent reconstituer l'histoire de leur discipline (étroitement liée à sa diversité interdisciplinaire) en collaboration avec les spécialistes des domaines pour lesquels la correction phonétique est fondamentale. En prenant en solitaire cette initiative, la DLCE écarte l'approche globale de cette histoire et tend à se l'approprier à l'aide de quelques didacticiens-phonéticiens en langue étrangère, sans convier la phoniatry, la logopédie, la pédagogie du chant, etc.

Lutte contre tout "applicationnisme"

La DLCE devrait explicitement refuser toute relation de dépendance envers la phonétique, comme elle a rejeté la mainmise de la linguistique (Galisson, 1990). Pour rester logique avec elle-même, elle ne peut accepter sur son domaine une *phonétique appliquée* ou une *didactique de la phonétique*. La DLCE ne sera jamais autonome si elle contribue à maintenir sous tutelle la didactique des éléments sonores des langues et par conséquent la formation musicale spécifique des apprenants en langue étrangère.

Évolution progressive de l'appellation de la discipline

Comme la *linguistique appliquée à l'enseignement des langues* semble être en train de devenir ou est devenue la *didactique des Langues-Cultures*, reflet d'une profonde avancée théorique et méthodologique (bien que l'appellation ne fasse pas l'unanimité), la *phonétique appliquée à l'enseignement des langues* est amenée à vivre une transformation comparable, soit répondre au nom d'une véritable didactique.

Suppositions

La simple appartenance de la phonétique à un ensemble de disciplines de référence pour la didactique des éléments sonores des langues serait un facteur important de normalisation des rapports phonétique-DLCE. L'obligation de définir de nouvelles interdisciplinarités aurait des retombées positives sur la redéfinition d'une interdisciplinarité aussi ancienne. Libérée de l'obligation de jouer le rôle unique et d'occuper le devant de la scène, la phonétique pourrait assurer normalement ses fonctions de références et effacer les préjugés qui l'entourent.

Histoire de l'enseignement des musiques de langue

Cent ans de phonétique appliquée, réhabilitée, rénovée n'ont pas réglé la crise, dont les phonéticiens-didacticiens font état périodiquement et qui s'éternise. "La didactique de la prosodie est actuellement dans un tunnel" (Freland-Ricard, 1996:110). Compte tenu de la stricte interdépendance des parties sonores des systèmes de communication parlée, la didactique des éléments sonores non-prosodiques est directement concernée. Par conséquent, le problème prioritaire n'est pas d'ordre interdisciplinaire (bien que cet aspect ne doive pas être minimisé) mais fondamentalement disciplinaire. Il réside bien dans "un manque de concepts théoriques et méthodologiques" (*ibid.* p. 94).

Musique de langue, un concept naissant

Il a déjà été défini, sous autorisation musicologique, comme «L’art de combiner des sons, de les organiser dans le temps, de les produire harmonieusement grâce au corps humain, selon des règles spécifiques» (Aubin, 1996: 72). Son champ définitionnel possède non seulement un angle artistique mais aussi linguistique et socio-culturel: «Si la parole est la réalisation de la langue, la musique d’une langue est la manifestation maximale de la réalisation de cette langue, la concrétisation des particularités et nuances culturelles, sociales, individuelles qui s’expriment à travers les usages de cette langue» (*ibid.* p. 78). Que l’on se tourne vers le passé, le présent ou l’avenir, des approches globales (et structuro-globales) seraient souhaitables afin de s’adapter, en synchronie et en diachronie, à la complexité des multiples facteurs (perceptif, acoustique, rythmique, mélodique, affectif, esthétique, régional, socio-culturel, matériel, spatio-temporel, individuel) qui interviennent dans la communication au moyen de sons émis sur le mode parlé, par le corps en général et l’appareil audio-phonatoire en particulier, structurés et orchestrés à travers les âges par les usagers d’une langue. Quelles que soient les thèses de chaque didacticien, il faudra que l’appellation choisie couvre aussi bien la période pré-phonétique que les périodes phonétique et post-phonétique. L’histoire de l’enseignement des musiques de langue respecte cette condition.

Ancienneté

Depuis les origines du langage humain, les systèmes musicaux parlés existent de manière différente selon les temps et les lieux, aux oreilles de ceux qui les ont écoutés, intégrés, étudiés, enseignés. L’enfant intériorise avant tout le système musical de sa langue maternelle. De tout temps, la musique d’une langue étrangère a été un facteur déterminant d’attraction ou de rejet, de succès ou d’échec pour les apprenants. La volonté de bien l’enseigner n’est pas un fait nouveau mais au moins aussi ancien que l’enseignement-apprentissage des langues car tout sujet écoutant et parlant d’hier et d’aujourd’hui est pourvu d’une sensibilité auditive et d’un sentiment esthétique. Ainsi, l’histoire des méthodologies de C. Puren (1988) est jalonnée de textes officiels démontrant non seulement un grand intérêt pour la prononciation, les sons, la “*vive voix*” mais aussi, dans une moindre mesure, pour l’écoute, l’accentuation, la mélodie, le rythme. De même, certaines recherches bibliographiques de la Société Internationale pour l’Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde (SIHFLES) démontrent que “l’art de parler, prononcer et lire” le français était une préoccupation majeure des auteurs des anciens manuels. Il n’est pas rare que “l’art de prononcer” soit placé, dans les titres des méthodes, avant celui d’écrire et d’orthographier (Supiot, 1996). Si le sentiment de devoir enseigner les musiques de langues étrangère n’apparaît pas explicitement, il transparaît nettement. Par conséquent, l’hypothèse de l’adoption de comportements musicaux par les maîtres et élèves, à une époque et dans un lieu donnés, est à poser. Hommage serait rendu aux didacticiens et enseignants qui, défiant le poids de la traduction, de la grammaire, de l’orthographe, du vocabulaire, ont su privilégier une approche sonore et musicale et réussi à faire mieux aimer-apprendre le français. Les langues vivantes ont la particularité d’avoir été d’abord “art d’agrément” et de s’être transformées en matières scolaires classiques (Pellandra, 1994) pour devenir

aujourd'hui partie intégrante de la vie éducative, socio-professionnelle et culturelle. Découvrir ou redécouvrir les musiques de langue et leur enseignement représente un retour aux sources artistiques dans le cadre inaltérable de la démocratisation de l'apprentissage de langues étrangères. D'un "art d'agrément" pour une élite nous pourrions passer à un *art musical* pour tous.

Histoire d'un enseignement maltraité

Si l'histoire de l'enseignement de la prononciation des langues vivantes est peu connue, celle de l'enseignement des musiques de langue étrangère l'est encore moins. Cette méconnaissance est le reflet du traitement qui lui a été réservé. Son statut est très confus. A force de vouloir enseigner et étudier une langue ni plus ni moins, on a fini par sous-estimer et perdre les dimensions de sa musique. Implicitement remis aux bons soins de la phonétique appliquée et de la DLCE, cet enseignement ne pouvait prendre et garder sa place. Ces deux disciplines ont eu largement le temps de démontrer non seulement leurs difficultés à s'entendre mais aussi leur impossibilité de prendre en charge exhaustivement la réalité d'une formation musicale. L'enseignement-apprentissage des musiques de langue en a fait les frais: déstructurations, intégrations énigmatiques, oubli, marginalité, non-conventionalisme ont désorienté les enseignants, compromis les qualités sonores des productions de nombreux apprenants, agacé des auditeurs complaisants, gâché le plaisir de bien communiquer par les sons d'une langue différente. Toute formation musicale implique la recherche scientifique d'une discipline spécifique. Par conséquent, fonder l'histoire de l'enseignement des musiques de langue, ce serait assumer le risque d'écrire l'histoire non moins instructive d'un "sous-enseignement" ou d'un non-enseignement. Ce serait fonder un cadre de reconstitution historique qui évaluerait et rappellerait en permanence combien l'apprentissage d'une langue vivante varie en fonction de l'enseignement réel de son système musical. Ce serait une manière de motiver et de continuer à rénover la recherche dans ce domaine, pour mieux participer à l'éducation humaine et musicale des apprenants de demain.

Conclusion: une didactique musicale

Pendant que l'histoire de l'enseignement des langues progresse, celle de l'enseignement des musiques de langue accuse un sérieux retard, à l'image du décalage entre la formation musicale et la formation linguistique de nombreux apprenants en *langue étrangère*. Les musiques de langue ne peuvent rester indéfiniment des objets encombrants qui dérangent l'ordre et les habitudes scolaires. Le temps de la recherche collective d'une harmonie entre l'enseignement d'une langue et celui de sa musique est venu. En observant l'évolution de l'enseignement de la prononciation et le passage de l'époque phonétique à l'époque post-phonétique, il est possible de discerner le profil d'une didactique musicale. Si l'on accordait à cette didactique autonomie et pleine légitimité, on donnerait à l'enseignement des musiques de langue un grand moyen théorique de sortir de l'impasse maintes fois déplorée. Cette formation musicale s'engagerait sur une voie libre et nouvelle. Les didacticiens obtiendraient pour les musiques de langue ce qu'ils ont obtenu pour les langues: une cohérence parfaite entre

l'objet (une musique), l'appellation de la discipline (la didactique des musiques de langue étrangère) et la dénomination de l'histoire (histoire de l'enseignement des musiques de langue étrangère).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUBIN, S. (1996). *La didactique de la musique du français: sa légitimité, son interdisciplinarité*, thèse de doctorat, Rouen. (1997), Villeneuve d'Ascq, Presses U. du Septentrion. (2003). Lille, Atelier National de Reproduction des thèses.
- (1999). «Enseignement de la musique du français: progression ou régression?», *Dialogues et cultures*, 43, pp.115-122.
- BESSE, H. (1996). «Le parler et ses représentations dans les théories linguistiques et l'enseignement des langues entre 1880 et 1914», *La lettre de la SIHFLES*, 32, pp. 7-8.
- BILLIÈRES, M.(1995). «Didactique des langues et phonétique: la place du verbo-tonal», *Revue de Phonétique Appliquée*, 114, pp. 43-63.
- CAPPELLO, M. L.(1994). «L'enseignement de la prononciation du français aux XVIIIe et XIXe siècles en Italie», *Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, 14, pp. 144-150.
- CORTES, J. (1981). «L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues», *Revue de Phonétique Appliquée*, 59-60, pp.247-267.
- (1987). «Les origines de la modernité en didactique des langues», in *Une introduction à la recherche en didactique des langues*, Paris, Didier-CREDIF, Coll. Essais, pp.21-51.
- COSTE, D. (1990). «Pour ne plus se raconter d'histoires», *Etudes de Linguistique Appliquée*, 78, pp. 5-16.
- FRELAND-RICARD, M. (1996). «Mal formés ou mal informés?», *Revue de Phonétique Appliquée*, 118-119, pp. 93-112.
- FRIJHOFF, W., REBOULLET, A. (dir.), (1998). «Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français», *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*.
- GALAZZI, E. (1991). «La méthode phonétique pour l'enseignement du FLE en Italie à travers la lecture du Maître phonétique et du Bolletino di Filologia Moderna (1894-1910)», *Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, 8, pp. 277-300.
- , PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1983). «Et la pédagogie de la prononciation?», *Le Français dans le Monde*, 180, pp. 39-44.
- GALISSON, R. (1990). «De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire», *Etudes de Linguistique Appliquée*, 79.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international.

- GUBERINA, P. (1974). «La parole dans la méthode structuroglobale audio-visuelle», *Le Français Dans le Monde*, 103, pp. 49-54.
- GUIMBRETIERE, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier/Hatier.
- HAMMAR, E. (éd.), (1997). «Phonétique et pratiques de prononciation. L'apprentissage de la prononciation: chemin parcouru jusqu'à nos jours», *Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, 19.
- (1998). «La prononciation au temps des pédagogues», in *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français, Le Français Dans le Monde, Recherches et applications*, pp. 106-117.
- KIBBEE, D. A. (1989), «Enseigner la prononciation du français au XVI^e siècle», *Documents pour l'Histoire de Français Langue Etrangère ou Seconde*, 3, pp. 15-20.
- LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette.
- LLORCA, R. (1992). «Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère», *Revue de Phonétique Appliquée*, 102, pp. 45-68.
- (1995). «Théâtre rythmique: pratique de groupe pour l'entraînement de la mémoire sensorielle», in *La didactique au quotidien, Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, pp. 231-237.
- PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1989). «La phonétique, une épine dans le champ de la didactique», *Reflét*, 26, pp. 18-20.
- PELLANDRA, C. (1994). «La scolarisation d'un art d'agrément: l'enseignement du français en Italie au XIX^e siècle», *Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, 14, pp. 92-101.
- PORCHER, L. (1987). «Simple propos d'un usager», *Etudes de Linguistique Appliquée*, 80, pp. 5-37.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan/CLE international.
- RENARD, R. (1993). *Variations sur la problématique SGAV. Essais de didactique des langues*, Paris, Didier Erudition, Mons, CIPA.
- SUPIOT, A. (1996). «Les manuels de Français Langue Etrangère en Espagne entre 1648 et 1815. Approche bibliographique», *Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde*, 18, pp. 313-328.
- WIOLAND, F. (1991). *Prononcer les mots du français: des sons et des rythmes*, Paris, Hachette FLE.

INCORRECTIONS DE LA COMMUNICATION ÉCRITE ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS CHEZ LES APPRENANTS MAROCAINS (CAS DE LA 3^{ème} A.S.)

Rachida Bouali

Université Mohammed I^{er} Oujda-Maroc

Présentation et objectif

Lire, écrire, transmettre, formaliser... sont, pour tout scripteur avisé, des plaisirs si spontanés qu'on en oublie les difficultés qui ont accompagné l'apprentissage de ces deux arts. (Padonou, 2002: 32)

Les difficultés que rencontre l'apprenant marocain en pratiquant cette «activité mystérieuse devant laquelle on s'incline», (Reuter, 1989: 70) se présentent sur les deux niveaux: l'oral et l'écrit. Toutefois, dans une situation d'apprentissage, l'apprenant, n'ayant pas encore acquis une compétence linguistique suffisante en langue étrangère, commet des erreurs. Il met en place des systèmes approximatifs qui révèlent autant de compétences provisoires intermédiaires qui témoignent de son rôle actif. C'est ainsi qu'il est amené, par des généralisations fondées sur des connaissances nécessairement fragmentées qu'il possède, à produire des énoncés comportant des erreurs révélatrices des langues intermédiaires.

Notre travail se limite à traiter la problématique que pose le “non-savoir écrire”. Il vise l'analyse de quelques concepts relatifs à l'erreur en français, chez les élèves marocains de la 3^e année secondaire. Cette analyse est essentielle à la compréhension du processus d'apprentissage et est elle-même un préliminaire indispensable à l'élaboration des stratégies de l'enseignement.

Dans l'élaboration de cette esquisse, nous nous sommes proposés de puiser les erreurs dans les copies des productions écrites, vu l'importance que revêt l'aspect écrit

du français dans la réussite scolaire. L'évaluation de ce système consiste à vérifier la connaissance des aspects morphosyntaxiques de la langue et du vocabulaire.

Ce travail s'insère donc dans l'étude des interférences consistant à tirer au clair les anomalies et les imperfections dans les productions écrites en langue française par les arabophones et les berberophones marocains. La description et l'explication des erreurs commises, nous permettrons d'une part, «une meilleure connaissance des difficultés des apprenants» (Chami, 1987: 48), et d'autre part, laisserons les portes ouvertes devant les décideurs pour «contribuer à élaborer des grammaires pédagogiques adéquates et à mettre au point des procédures nouvelles plus conformes aux attentes des apprenants» (Chami, 1987: 48).

L'objectif de ce travail est de souligner que dans un pays comme le Maroc où la richesse linguistique et culturelle est un atout, tout projet éducatif doit prendre en compte la promotion de la langue / culture maternelle au sein d'un paysage linguistique où toutes les langues ont les mêmes chances d'expression entant que support d'une authenticité culturelle. Avant d'opérer le corpus et passer à l'analyse, nous avons jugé bon de donner un bref aperçu sur le champ linguistique au Maroc, le statut de la langue française et son fonctionnement.

1. La situation linguistique des jeunes apprenants et acquisition du français

Au Maroc, le français est enseigné depuis la troisième année du primaire. Ainsi, le mécanisme d'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas évidemment similaire à celui de la langue maternelle. Cependant, lorsqu'on étudie la manière dont l'élève élabore son système linguistique, on peut se demander si, dans l'appropriation d'une langue étrangère, il ne se produit pas des phénomènes parfois comparables: appropriation de certains aspects du système, construction d'interlangue (grammaires intermédiaires, la langue de l'apprenant ainsi que d'autres appellations). L'apprenant réussit assez souvent à se faire comprendre quoique sa maîtrise de la langue soit très éloignée de la norme standard. Dans cette perspective, le communicatif prime sur le linguistique.

Il importe de remarquer que la première scolarisation de l'enfant marocain s'effectue généralement en arabe si l'on exclut quelques établissements privés où l'enseignement est bilingue dès la maternelle. Cependant, l'acquisition d'une langue nouvelle, quelles que soient les précautions prises, subit l'influence des langues antérieurement apprises et notamment des habitudes structurales de la langue maternelle.

La première langue acquise par les marocains est l'arabe dialectal ou le berbère, langue de dialogue quotidien. Malgré le fait qu'on puisse observer dans la société marocaine la naissance d'une variété vernaculaire à l'échelle nationale (l'arabe marocain, *la darija*), cette variété n'est pas perçue comme une langue nationale, parce qu'elle n'est pas utilisée comme langue écrite. C'est pourquoi elle n'a jamais été standardisée. Ce sont l'arabe littéraire et le français qui sont enseignés à l'école. Ce

trilinguisme, lors de l'apprentissage du français, est source de plusieurs interférences qui se présentent comme étant

des éléments issus du système d'une langue, introduits dans le système d'une autre langue, ou au contraire certains éléments sont abandonnés dans une langue parce qu'ils n'existent pas dans l'autre langue. (Ludi et Py, 1986: 115)

En effet,

la situation d'apprentissage d'une langue étrangère met nécessairement deux systèmes phoniques en conflit. Les habitudes acquises par la pratique de la langue maternelle ne seront que très rarement transférables et freineront l'acquisition des habitudes nouvelles requises par le système de la langue apprise. (Callamant, 1981: 70)

De ce fait, les interférences affectent différents niveaux d'organisation du langage: (l'interférence sémantique, lexicale, grammaticale, phonologique...)

2. "L'erreur" et la qualité de la production écrite des élèves

Le passage à l'expression écrite ne peut être entrepris que lorsque les structures élémentaires du langage oral sont acquises et maniées avec une aisance suffisante. (Chami, 1987: 42)

En outre,

Il faudrait appréhender l'acte d'écriture dans un schéma dialectique, l'écriture ne peut être pensée en dehors de la lecture. La preuve évidente est que l'écrivain n'est pas seulement scripteur, il est également lecteur. Il ne peut écrire qu'à travers des modèles de genre qu'il a assimilés par la lecture. (Kadik Dj., 2003: 130)

Les difficultés rencontrées par l'apprenant marocain lors de l'appropriation de la langue française écrite entraînent, entre autre, une distribution particulièrement défavorable dans le système scolaire. D'ailleurs, les apprenants ne maîtrisent pas les rudiments de la langue et n'ont aucune compétence de production de phrases, encore moins de textes cohérents. A côté de ces cas, pour la plupart d'entre eux, l'écrit ne constitue qu'une transcription de l'oral; d'où la propagation des erreurs. Ce blocage est provoqué sans doute, par le

sentiment d'une langue toujours à maîtriser et image d'un modèle parfait d'une écriture vénérée dans sa langue d'origine même. (Kadik Dj., 2003: 129)

Ainsi, certains linguistes situent l'erreur commise au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre de la dichotomie compétence/performance. Les erreurs de compétence traduisent la compétence transitoire constituée d'un ensemble de règles adaptées provisoirement ou empruntées à la langue maternelle. Les erreurs de performances sont occasionnelles. Le locuteur et le scripteur sont capables de les reconnaître et de les corriger.

D'autres chercheurs ont montré que l'erreur produite, en langue étrangère comme en langue maternelle, constitue un phénomène naturel, qu'on ne saurait éviter, car

elle fait partie du processus normal d'apprentissage. En outre, elle constitue un facteur de progrès non négligeable et une excellente filière d'informations pédagogiques, puisqu'elle permet à l'apprenant de vérifier la résistance des hypothèses qu'il forme sur le système de la langue et d'en avancer d'autres. (Galissou, 1980: 57)

Nous pouvons dire que l'erreur est révélatrice. Elle semble une saisie au processus de l'acquisition lui-même. Dans ce sens, elle ne doit pas être considérée comme un handicap à surmonter mais un élément normal, inévitable et révélateur d'indices indispensables sur la qualité et l'efficacité d'un système pédagogique donné, des programmes, des méthodes et de la méthodologie qu'il use afin de pouvoir le réadapter ou le changer toutes les fois qu'il sera nécessaire.

3. Relevé des erreurs: analyse et résultats

Plusieurs types d'erreurs ont été relevés chez nos sujets. Nous limiterons l'analyse aux

- erreurs morphosyntaxiques,
- fautes d'orthographe,
- et erreurs de traduction

3.1. Les erreurs morphosyntaxiques

3.1.1. Le verbe

Les erreurs commises au niveau du verbe occupent une grande partie dans l'ensemble des erreurs relevées (49 %). L'apprenant est confronté à un système verbal très varié, celui du français, en comparaison avec le système verbal réduit de l'arabe qui se limite aux trois temps: présent, passé et impératif. Toutefois,

Il est fort possible, dans le cas des élèves marocains, que le principe de base qui explique la grande quantité d'erreurs sur le verbe soit dû à l'influence des langues qu'ils connaissent déjà. (Chami, 1987: 100)

Par ailleurs, l'acquisition du système temporel du français est difficile

car outre sa complexité propre, il diffère totalement de celui de l'arabe. Le temps et les modes en français servent à traduire des nuances qui dépassent souvent la simple indication temporelle à laquelle se limite le système verbal de l'arabe avec ses deux catégories d'accompli et d'inaccompli. (Chami, 1987:100)

* *Substitution d'un temps à un autre: passé/présent/futur*

- Hier, la neige tombe.
- Demain, je vais au stade.

* *Confusion dans le choix de l'auxiliaire: être/avoir*

- J'ai parti.
- Je suis mal à la tête.

En français le verbe être et avoir fonctionnent en distribution complémentaire. En arabe, il n'existe qu'une seule structure, d'où la confusion de l'élève. L'erreur porte donc sur le choix de l'auxiliaire. En arabe, le passé composé se fait sans auxiliaire, grâce à une suffixation à base verbale. Le pronom et le verbe se lexicalisent en un seul bloc syntagmatique. Le bloc [mSi:t]: "je suis partie" présuppose qu'il s'agit ici du verbe [mSa]. Il est au passé composé et à la première personne du singulier.

Le deuxième exemple révèle une traduction intégrale de l'arabe "je suis" remplace "moi".

* *La substitution de l'infinitif au participe passé*

– Je suis allé au cinéma pour *regardé* un film.

* *La substitution du participe passé à l'infinitif*

– Maman a *préparer* un délicieux gâteau.

L'infinitif est toujours confondu avec le participe passé ou vice versa. Cette confusion n'est pas due seulement à la non maîtrise de désinences, mais au phénomène de l'homophonie; car les verbes présentent la même similitude phonique dans leur terminaison.

L'influence de l'oral est ici prépondérante, d'où l'homophonie des formes entraîne leur homographie (Chami, 1987)

* *Problème de l'accord entre le verbe et son sujet*

– Les enfants *joue* au ballon.

– Elle est *allé* à la plage.

L'élève ne dote presque jamais le verbe de la marque du pluriel. Il transcrit le verbe tel qu'il est perçue oralement.

* *Erreur typique de la conjugaison d'un verbe*

– Nous *sont* à la maison.

– Nous *prendons* notre déjeuner.

3.1.2. Le nom

Le nom ou substantif est un mot qui est porteur d'un genre, qui est susceptible de varier en nombre, parfois en genre, qui, dans la phrase, est accompagné ordinairement d'un déterminant. (Grevisse, 1986: 749)

3.1.2.1. Le genre

* *Substitution du féminin au masculin et vice versa*

– Il nage comme *une* poisson.

– J'ai *un* tortue.

C'est un type d'erreurs très fréquent chez l'arabophone qui est inconscient de l'organisation de l'ensemble des règles qu'il utilise. L'apprenant assujettit les règles et les formes de la langue française à des règles et des formes propres à la langue arabe. Donc,

Les erreurs sur les articles (genre surtout) sont généralement dues à l'interférence de l'arabe (marocain ou moderne). C'est sans doute le substantif qui déclenche l'erreur sur l'article. (Cham, 1987: 119)

3.1.2.2. *Le nombre*

* *substitution du singulier au pluriel*

– Tous *les matin* je prend *mes affaire* et je vais à l'école.

– Je vais avec *mes ami*.

L'élève marque souvent le pluriel graphiquement au niveau du déterminant et supprime la marque graphique au niveau du substantif. Néanmoins, les fautes appartenants à cette catégorie ne sont perçues qu'au niveau graphique.

3.1.2.3. *L'article*

* *Confusion dans l'utilisation des articles: défini/indéfini/contracté*

– Je joue *le* ballon.

– Il passe près *de le* jardin.

– Je souhaiterais être *un* pilote.

D'après ces exemples, il apparaît clairement que l'arabe ne connaît ni l'article partitif ni l'article contracté. Dans le dernier exemple, il s'agit d'un emploi abusif de l'article indéfini "un". Il est dû à une interférence intégrale de l'arabe qui emploie l'article indéfini devant le nom attribut: [/uri:du /an /aku:na /usta:dan] "J'aimerais être professeur"

A ce niveau, l'influence de l'arabe marocain n'est pas à écarter. Ainsi, l'arabophone écrit: "Il achète *de* lait" pour "Il achète *du* lait". L'utilisation de l'article défini devant le terme "lait" est une traduction littérale de l'arabe en français.

Or, la plupart des fautes concernant le *nom* et son déterminant sont dues à:

– L'interférence linguistique, l'apprenant attribue le *genre* de sa langue maternelle au nom français.

– Pour le *nombre*, l'élève ne maîtrise pas encore le mécanisme du passage du singulier au pluriel surtout qu'il est implicite au niveau phonétique.

– En ce qui est de l'usage de *l'article*, l'apprenant n'a pas encore assimilé la différence entre le défini et l'indéfini. L'erreur au niveau de l'article contracté est expliquée par le manque d'usage.

3.2. Les erreurs d'orthographe

La propagation des erreurs orthographiques dans les copies des élèves marocains pose un problème ardu à résoudre. Ce phénomène présente une menace certaine à l'intégrité de la langue française. Parmi les erreurs présentes dans notre corpus,

3.2.1. *L'orthographe phonétique*

* *Substitution [i] / [E]*

– Mon *pire* est en *colire*.

– *J’habète* à Oujda.

* *Substitution* [i] / [e]

– Il regarde la *tilivésion*.

– Nous allons au *cénima*.

* *Substitution* [i] / [y]

– La *voiture* est belle.

– Il *contini* de marcher.

– Il ne veut *plis* partir.

Il s’agit de déformations phonétiques différentes qui affectent le passage de l’oral à l’écrit; d’où la mauvaise prononciation fausse l’orthographe.

3.2.2. *L’orthographe d’usage*

Les erreurs relatives à l’orthographe d’usage portent sur les graphèmes (omission, addition et substitution), les signes orthographiques et les homonymes.

3.2.2.1. *Les graphèmes*

* *Omission d’un graphème*

– Les enfants jouent au *balon*.

– La *plui* tombe.

* *Addition d’un graphème*

– Il va au *marcher*.

– J’ai *mangué* des pommes.

* *Choix erroné d’un graphème final*

– Elle habite chez *mois*.

– Je range *met* affaires.

3.2.2.2. *Les signes orthographiques*

* *Confusion accent grave/accent aigu*

– Ils regardent la *télévision*.

– *Grand-pére* se repose.

* *Omission de l’accent*

– J’ai mal *a* la *tete*.

– Il m’a *invite a* la *fete*.

On remarque que la diversité des accents et les règles strictes de leur emploi en français, déroutent les apprenants arabophones. Ces derniers ne maîtrisent pas ces règles et hésitent devant le choix de l’accent et son utilisation. Ils le positionnent à tort et à travers tant que cette position n’influence pas la prononciation du mot.

Ceci est dû à notre avis, au manque de rigueur et à l’insuffisance d’attention accordée à l’accentuation lors de l’apprentissage du code écrit.

3.2.2.3. Les homonymes

- Il *la* mis dans le garage.
- Tu préfère le blanc *où* le noir?
- Il *ce* brosse les dents.

Encore une fois, on souligne l'influence de l'oral sur l'écrit. La prononciation identique des mots provoque une confusion chez l'élève et le fait tomber dans l'erreur. L'orthographe d'usage constitue donc pour les apprenants de la langue française un réel handicap. Cela se manifeste clairement par la quantité des fautes relevées.

En plus de ces erreurs, se présentent aussi les erreurs de transcodage graphique (la ponctuation) qui paraît à l'élève facultative et lui constitue un problème supplémentaire.

3.3. Fautes de traduction

Parmi les méthodes utilisées par l'apprenant marocain pour la compréhension des textes français, celle de la traduction. Cette dernière considérée comme méthode d'accès au sens en langue étrangère, passe par l'assimilation des équivalences sémantiques, lexicales ou grammaticales dans les deux langues, en acceptant ainsi l'existence similaire de tous les niveaux entre la langue maternelle et la langue étrangère.

[...] il semble à tous important de développer la compréhension des écrits avant d'aborder la production des écrits de même type [...] parce que faire produire en langue étrangère des discours jamais rencontrés sinon en langue maternelle, entraîne un simple transfert de la compétence acquise en langue maternelle [...]; c'est aussi s'exposer à n'obtenir qu'une traduction terme à terme de la langue maternelle vers la langue qu'on apprend. (Moirand, 1990: 126-127)

Toutefois, la langue maternelle, se composant d'automatismes qui se présentent à l'esprit spontanément comme des réflexes, est toujours omniprésente chez les élèves; ce qui entraîne un véritable obstacle à l'appropriation d'une langue étrangère. Notamment, avant d'écrire en français, l'élève pense et agence ses idées en arabe et fait appel à la traduction: il effectue différentes opérations mentales: traduire du français à l'arabe pour comprendre la question; ensuite, reconvertir de l'arabe au français, d'où

L'utilisation de la langue maternelle se réalise de façon réflexe. (Bajard, 2001: 39)

Outre, une bonne traduction exige une bonne connaissance des deux langues. Donc, il serait intéressant de réfléchir sur les mécanismes de la compréhension et les raisons de rejeter la traduction comme méthode d'accès au sens, parce qu'elle favorise les interférences et ne permet pas une compréhension réelle des significations linguistiques et socioculturelles de la langue étrangère.

La référence à la langue première est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais il convient de la combattre fermement si l'on veut progresser. (Castelloti, 2001: 39)

Or, les élèves marocains sont négativement attirés par ce phénomène. Voici quelques exemples qui témoignent de l'échec que subit la production écrite de nos sujets.

- J'ai vu le chat qui court *sur un* souris.
- J'ai vu le chat qui court derrière une souris.

Cette phrase est une traduction littérale de la phrase dialectale arabe. L'interférence touche également le genre du mot "souris" qui est masculin en arabe, et féminin en français. Ainsi, les exemples de ce type se multiplient:

- Les enfants *sont tournes de lui*.
- Les enfants l'ont entouré.
- Je vais à l'école *avec* mes pieds.
- Je vais à l'école à pieds.

D'autre part, l'élève utilise des syntagmes adjectivaux "moitié moitié", [nes nes], ou verbales "étudier pour étudier" [yeqra ba:S yeqra]. Notons que

La traduction des prépositions arabes engendre dans beaucoup de cas des fautes. Les prépositions (arabe) [fi]= (en, dans) ou (arabe) [√ala:]=(sur), fréquemment utilisées dans le dialecte arabe constituent un handicap à une bonne traduction. (Djebli, 1988: 51)

L'apprenant marocain a tendance à faire la traduction mot à mot; cela est dû d'une part à l'influence de la langue arabe, et d'autre part l'élève n'a pas encore acquis les mécanismes d'expression propres à la langue française.

Conclusion et recommandations

L'analyse des erreurs présente un grand intérêt au niveau de l'enseignement des langues. Elle sert à décrire, dévoiler, expliquer et corriger les erreurs. Aussi, elle permet de mieux comprendre les stratégies d'apprentissage des langues étrangères. En revanche, les erreurs ne doivent pas être considérées comme un handicap à surmonter; mais plutôt comme des constantes caractéristiques normales et inévitables, révélatrices des stratégies d'apprentissage utilisées par l'apprenant.

Les erreurs sont indispensables à l'apprenant lui-même, parce que l'on peut considérer le fait de faire des erreurs comme un moyen que l'apprenant utilise pour apprendre. C'est une façon que l'apprenant a de tester en hypothèse sur la nature de la langue qu'il est entrain d'apprendre. (Chami, 1987:48)

Cependant, l'hétérogénéité de la situation linguistique au Maroc, exige une réflexion sur les méthodes adoptées dans l'acquisition d'une langue seconde afin de limiter cette incapacité langagière, qui mène l'élève vers les incorrections de la communication. En outre, l'ouverture sur d'autres perspectives de compréhension que permet l'acquisition d'autres langues que la langue d'origine par la dimension inter/transculturelle qu'elles véhiculent, conduit certes, l'apprenant à sortir de l'égocentrisme de son groupe et lui offre une intelligence de la réalité des civilisations.

Or, les recherches académiques les plus sérieuses s'avèrent importantes et obligatoires pour appréhender le monde hypothèque de l'élève.

Pour surmonter ces problèmes, le dictionnaire demeure un instrument efficace pour une bonne maîtrise de l'orthographe et du sens des mots.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAJARD, E., (2001). «Langue rivale», *Le français dans le monde*, 315 (Mai-Juin).
- CALLAMANT, M. (1981). *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*, Paris, CLE.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, France, Grandmangin M.
- CHAMI, M. (1987¹). *L'enseignement du français au Maroc*, Casablanca, Najah Al Jadida.
- DJEBLI, M. (1988). *Méthode d'arabe maghrébin moderne*, Beyrouth, Harmatan.
- GALISSON, R.. (1980). *D'hier à aujourd'hui: la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE.
- GREVISSE, M. (1986). *Le bon usage*, Gembloux, Duculot.
- KADIK, D. (2003). L'apprenant scripteur, (La littérature en classe de français), in: *recherches pédagogiques A.M.E.F, Revue de l'Association Marocaine des enseignants de français*, (127-148).
- LUDI G., PY, B. (1986). *Être bilingue*, P. Longs.
- MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, CLE.
- PADONOU, M. (2002). «Plaisirs de lire, plaisirs d'écrire, de la plume à la lecture, (Lecture/Ecriture: quelle articulation pour un meilleur enseignement/apprentissage du français?)», *Recherches pédagogiques: Revue de L'association Marocaine des enseignants de français*, n° spécial, Actes de l'Université d'Eté (Agadir), pp. 32-34.
- REUTER, Y. (1989). «L'enseignement de l'écriture, histoire d'une problématique», *Pratiques*, 61, Mars.

VOIX PASSIVE ET *FAIT DIVERS*, EXEMPLE D'UNITÉ DIDACTIQUE

Maria Dolors Cañada

Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)

1. Introduction

Tant les approches discursives à l'étude de la langue que les recherches menées dans le domaine de l'acquisition des langues secondes ont favorisé la naissance de modèles d'enseignement soulignant l'importance de la composante communicative. Force est de se demander quelles en sont de nos jours les conséquences pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

Tout d'abord, il s'avère nécessaire d'explicitier les objectifs d'apprentissage en termes de "capacités", de sorte que les programmes tiennent compte de la fonction des unités linguistiques et considèrent en même temps le travail à partir de textes ou de blocs naturels de discours, organisés selon des objectifs communicatifs réels. D'autre part, les dernières recherches en didactique des langues montrent l'intérêt des activités didactiques de type interactif dans lesquelles la négociation du sens occupe une place privilégiée.

L'imbrication de ces deux principes se traduit par un type d'enseignement centré sur l'apprenant, en ce sens que seulement l'analyse et la manipulation actives des unités linguistiques lui permettront d'intérioriser les contenus et d'atteindre un niveau de compétence suffisant. C'est dans ce sens que le texte constitue l'unité de travail minimale. Ce sera le travail à partir du texte qui aidera les apprenants à comprendre que les structures grammaticales et lexicales servent à construire du sens, et que le sens n'acquiert sa pleine valeur que dans un contexte d'utilisation concret.

C'est pourquoi le modèle de Larsen-Freeman (1991) nous semble particulièrement riche. Cet auteur considère que le langage a une triple dimension: la composante formelle, le sens des formes et les conditions pragmatiques qui en déterminent l'emploi. Ces trois dimensions ne s'organisent pas hiérarchiquement; au contraire, les relations qui s'établissent entre elles se situent au même niveau et sont bidirectionnelles, de sorte

que tout changement dans une des composantes répercute dans les deux autres. Cette triple dimension du langage se manifeste très naturellement dans les textes.

D'autre part, les dernières théories sur l'apprentissage attirent l'attention sur les dimensions cognitive et sociale du processus d'apprentissage au cours duquel l'individu construit des savoirs et des savoir-faire à partir des savoirs et savoir-faire qu'il possède déjà. D'où la nécessité pour le professeur de partir toujours des apports des apprenants, moyennant une interaction constructive (Adair-Hauck & Donato, 1994). Cependant, il ne faut pas oublier que l'apprentissage est, par définition, individuel et ne peut donc pas être homogène au sein d'un groupe. C'est pourquoi la stratégie didactique générale à appliquer doit essayer d'ajuster l'aide pédagogique aux besoins des apprenants. Cela signifie que le professeur se doit de fournir à l'apprenant une information organisée et structurée et des modèles d'action qu'il puisse imiter, formuler des indications et des suggestions plus ou moins détaillées qui lui permettent de résoudre les tâches proposées, et favoriser l'autonomie de l'apprenant en ce qui concerne le choix et le développement de certaines activités d'apprentissage.

L'unité didactique que nous présentons dans les pages qui suivent matérialise les postulats que nous venons de présenter. Mais il convient, avant de décrire dans le détail les différentes phases de notre unité didactique, de rappeler certaines caractéristiques de l'objet d'étude qui sous-tendent notre pratique pédagogique et justifient notre démarche.

En premier lieu, le fait que, pour nous, la langue est avant tout un objet sonore a déterminé le choix des matériaux linguistiques qui vont constituer les documents déclencheurs de l'unité. En deuxième lieu, le principe selon lequel la langue constitue un système organisé fera que la description des unités linguistiques à étudier se fasse toujours par rapport aux autres unités du système, qu'elles soient du même niveau ou de niveaux différents. Finalement, l'organisation des différentes activités ainsi que la progression que nous avons établie sont directement inspirées du modèle tridimensionnel présenté plus haut. Cependant, son application oblige le professeur à se poser au préalable trois questions, concernant le contenu grammatical à aborder: 1) Comment cela se forme? 2) Qu'est-ce que cela signifie? 3) Comment et pourquoi on l'utilise? C'est ce que nous avons fait dans un premier temps, d'autant plus qu'il ne s'agit surtout pas de présenter aux apprenants tous les contenus qui ressortent de la description linguistique.

2. Description linguistique de l'unité

Les approches que l'on peut adopter dans la description de l'unité grammaticale qui nous occupe sont multiples. Dans notre perspective, il est indispensable d'aborder une caractérisation globale qui tienne compte d'aspects divers: formels, sémantiques et discursifs et textuels, et qui essaye de mettre en évidence les rapports que les différents niveaux de l'analyse entretiennent.

2.1. Une définition conflictuelle

Pour Grevisse, les voix sont les formes que prend le verbe pour exprimer le rôle du sujet dans l'action. La voix active indique que le sujet *fait* l'action tandis que la voix

passive indique que le sujet *subit* l'action. Cependant, cette caractérisation soulève des problèmes, notamment celui d'associer à un aspect purement syntaxique (la forme du verbe) une opposition sémantique, selon laquelle l'actif serait le "*faire*" et le passif le "*subir*".

Mais il est clair que la distinction du "*faire*" et du "*subir*" s'avère insuffisante, ainsi que le montre l'existence de phrases actives comme *Le malade a subi une opération*, où le sujet d'une forme active est sémantiquement passif.

Ces réflexions, auxquelles on peut ajouter la remarque d'un rapport paraphrastique entre forme active et forme passive, ont conduit les grammairiens transformationalistes à préférer définir formellement le passif comme une transformation liant les deux schémas de phrase: $SN_1 + V + SN_2 = SN_2 \text{ est Vé par } SN_1$

Pour ce qui est de la fonction de la voix, Maingueneau élargit le concept de Grevisse en affirmant que la catégorie de la voix (*diathèse*) relève de la manière dont l'énonciateur présente le procès, en distribuant ses participants (ses *actants*) dans le système de positions de la phrase. Dans les énoncés:

On a découvert une statue
Une statue a été découverte
Il a été découvert une statue,

les relations entre les participants du procès est constante mais la manière dont est présenté ce procès varie d'une phrase à l'autre. Cette variation est étroitement liée à la hiérarchie des informations fournies par l'énoncé. En fait,

[...] différents paramètres (le sens du verbe, le temps de l'énoncé, l'aspect, la présence de tels ou tels circonstants, la détermination du nom, etc.) interfèrent dans ce processus complexe. (Maingueneau, 1994: 120)

2. 2. Contraintes syntaxiques de la passivation

Il faut s'interroger à présent sur les contraintes syntaxiques et se demander également quels sont les verbes susceptibles d'être mis au passif.

Pour qu'une phrase puisse être mise au passif, il faut au verbe certaines caractéristiques, que possèdent de façon générale, les transitifs directs (ceux qui fournissent la plupart des formes passives), de rares intransitifs et, dans une construction passive impersonnelle sans complément d'agent, des transitifs indirects ou même des intransitifs. Voyons cela dans le détail.

En principe, on peut mettre au passif tout verbe transitif direct: l'objet direct du verbe actif devient le sujet du verbe passif, et le sujet du verbe actif devient le complément d'agent du verbe passif: *Le juge interroge l'accusé.* / *L'accusé est interrogé par le juge.*

Toutefois, dans certains cas, le verbe transitif direct ne peut être tourné par le passif. Exemple: *Nous avons une maison à la campagne.* / **Une maison à la campagne est eue par nous.*

Ajoutons que si le sujet du verbe transitif direct est *on*, ce pronom disparaît dans la phrase mise au passif, qui, dès lors, ne comporte pas de complément d'agent: *On interrogea l'accusé. / L'accusé fut interrogé.*

Bien que les transitifs indirects ne peuvent, en principe, s'employer à la forme passive, les verbes *obéir, désobéir, pardonner [à quelqu'un]* sont susceptibles de la tournure passive: «*Il sera obéi de ses troupes*» (Maurois).

D'autre part, les verbes intransitifs ne peuvent avoir de passif bien que certains verbes intransitifs admettent le passif quand ils sont pris transitivement ou quand ils sont employés au passif impersonnel: *Ces heures d'angoisse furent vécues par d'autres que nous.*

Finalement, les verbes pronominaux ne peuvent se mettre au passif, à l'exception de "se moquer": «*Il craignit d'être moqué par les jeunes [...]*» (Georges Sand).

En dehors des cas présentés jusqu'ici où la possibilité ou impossibilité de passiver dépend du type de verbe auquel on a affaire, on constate aussi que l'impossibilité de passiver peut être due à certaines déterminations nominales ou aspectuelles (Maingueneau, 1994: 122), la passivation étant plus facile quand le sujet est bien individualisé¹.

Une fois décrites les contraintes syntaxiques, force est de se demander dans quelle mesure le sens en général et le lexique en particulier interviennent.

2. 3. Contraintes sémantiques de la passivation

Selon Maingueneau, la structure passive associe deux relations a priori difficilement compatibles. Dans une phrase comme *Le candidat a été applaudi*, le GN sujet y est interprété à la fois comme le sujet du verbe *être* et comme l'objet du verbe au participe passé. En effet, sont associées la description d'un *état* et l'évocation d'un *processus*, la répartition entre ces deux valeurs variant selon les énoncés: quand la phrase n'a aucun circonstant (*Michel a été collé*), le caractère statif l'emporte (*passif adjectival*). Mais si l'on introduit des circonstants, le caractère processif est nettement accentué et l'on obtient la véritable passive (*Michel a été collé par le jury*).

D'autre part, le sens du verbe joue également un rôle. À l'égard de la passivation, les verbes dits *perfectifs* ont un comportement différent de celui des verbes *imperfectifs*. En effet, les perfectifs sans complément d'agent décrivent l'état résultant d'un procès achevé (*La porte est fermée*) et il est clair qu'elle ne peut pas être rapportée à une forme active. En revanche, si le verbe perfectif est suivi d'un complément comme dans *La porte est fermée par le gardien* nous avons affaire à une forme passive qui a un correspondant actif *Le gardien ferme la porte* et qui, par conséquent, exprime un procès.

De leur côté, les verbes imperfectifs expriment moins facilement un état et impliquent la présence, explicite ou non, d'un agent: *Simone est suivie*.

¹Maingueneau fournit les exemples suivants: 1) * *Du thé est bu par Paul*. 2) ? *Un chien est admiré*. 3) *Le chien est admiré*.

Enfin, sont exclus de la transformation les verbes qui expriment des états ou ceux dont l'objet n'est pas un être nettement distinct du sujet (cas de possession inaliénable, de relation de la partie au tout, etc.). D'où l'impossibilité de passivation pour les phrases suivantes: *Nous avons une maison à la campagne. Il possède trois voitures. Arnaud pèse plus de huit kilos. Ce dictionnaire contient trente mille articles. Sa présence constitue une menace. Cette pièce sent le renfermé, le moisi, le rance.*

2. 4. Caractérisation discursive du passif

Pour Arrivé *et al.*, l'effet essentiel du passif est de modifier le thème de la phrase. Soit les phrases *Pierre a battu Jean* et *Jean a été battu par Pierre*. Dans le premier énoncé on désigne l'auteur d'une bagarre tandis que dans le deuxième on insiste plutôt sur ce qui est arrivé à Jean. La passivation serait donc un phénomène discursif, qui supposerait des contextes différents et des différences de sens peu considérables.

Mais, en dehors de ce cas particulier, le passif se caractérise pour son rôle essentiellement discursif. Dans la mesure où il est plus lourd que l'actif, et que son utilisation irait contre le principe de l'économie du langage, le passif implique une recherche de la part du locuteur. Cette recherche permet de faire porter l'attention sur l'information considérée primordiale, jouant sur la capacité de thématization que permet le passif. C'est justement cette possibilité de changer le thème de l'énoncé ce qui a conduit de nombreux auteurs à considérer que le rôle principal de la construction passive est celui de mettre en relief le sujet sur lequel porte l'intérêt. C'est à ce propos que Le Goffic s'interroge:

Le passif, outil de «mise en valeur»? Certes, mais beaucoup plus par ses propriétés négatives d'effacement que par autre chose. Supprimez un des deux protagonistes, dont la présence n'est plus sentie qu'à l'arrière-plan, in absentia, et l'autre en est grandi. (Le Goffic, 1970: 84-85)

Le thème des fonctions discursives de la passivation a également intéressé d'autres auteurs. Desclès et Guentchéva (1993) mentionnent deux positions distinctes dans la littérature linguistique. La première, défendue par des auteurs comme Givón, prétend que le rôle principal de la passivation serait la promotion du non-agent, autrement dit, la thématization. La deuxième, que défendait Meillet et soutiennent ces auteurs, postule ce que l'on connaît aujourd'hui sous le nom de *théorie de la "démotion" de l'agent*. Selon cette théorie, le rôle du passif est d'exprimer le procès là où l'agent n'est pas considéré, après l'avoir dégradé depuis sa position privilégié de sujet syntaxique.

Cependant, et ceci grâce à la possibilité de supprimer le complément d'agent, le passif permet de ne pas exprimer l'identité du responsable du procès, que ce soit par ignorance ou par délicatesse, ou encore par souci d'économie, lorsque le responsable du procès est évident, faisant partie du savoir partagé.

Cet usage du passif dans le discours constitue pour Le Goffic (1970) une véritable «marque de non achèvement» car il matérialise la possibilité pour les phrases actives

d'avoir un sujet zéro. Autrement dit, la transformation passive permet l'évacuation, l'effacement total de ce sujet zéro.

En troisième lieu, la tournure passive permet de rétablir un ordre préférentiel sujet animé / complément inanimé, ce qui correspond à la règle de «prévalence du sujet animé» de Dubois, cité par Le Goffic: *Un passant a été renversé par un autobus*.

En quatrième lieu, le passif permet de restituer un ordre préférentiel sujet bref / complément long, quand le sujet actif est un tour long, et le sujet est plutôt bref: *Un enfant a été adopté par le pharmacien qui se désolait depuis si longtemps de la perte de son chat*. Inversement, le passif a moins de chances d'être réalisé quand il viendrait troubler un équilibre préférentiel.

En cinquième lieu, la tournure passive facilite la liaison avec une autre phrase, participant de la sorte à la cohésion textuelle: *L'orateur entra dans la salle et fut applaudi par la foule*.

En dernier lieu, le passif facilite les ellipses, très appréciées dans certains styles, par exemple journalistique. Il faut souligner à ce propos, que les deux derniers emplois discursifs du passif dépassent le cadre étroit de la phrase unique et permettent de se référer au passif en tant que véritable «procédé d'écriture»:

[...] c'est un fait de style, une variante, en ce sens qu'il n'est jamais indispensable pour des raisons qui seraient purement sémantiques. Son étude est nécessairement liée à celle des «niveaux de langue» et des «types de discours», à commencer par la grande opposition entre expression orale et expression écrite. (Le Goffic, 1970: 87)

2. 5. Construction du complément d'agent: deux prépositions concurrentes?

La voix passive pose aussi le problème de la présence ou absence du complément d'agent et, le cas échéant, des prépositions qui l'introduisent: quels sont les critères qui déterminent le choix de la préposition qui introduit le complément d'agent quand celui-ci est explicite?

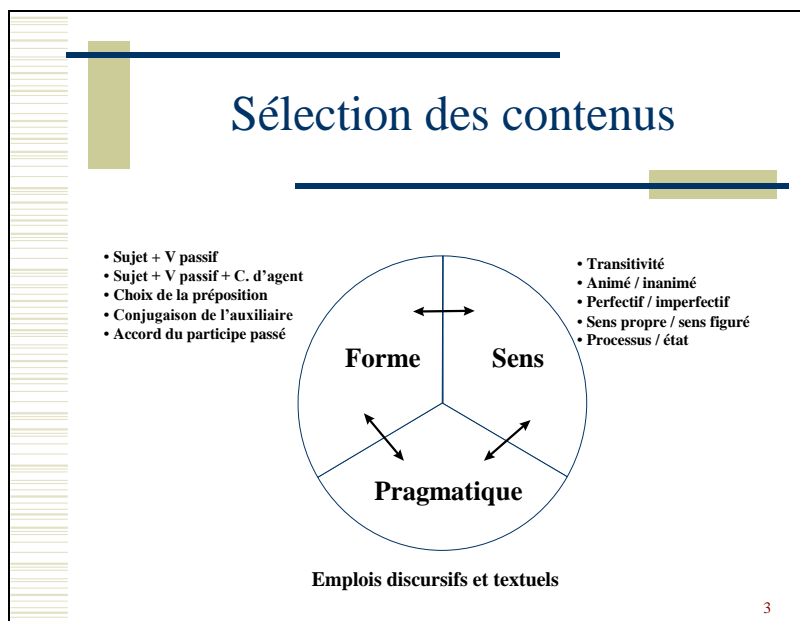
De nos jours, le complément d'agent est introduit par une préposition qui est le plus souvent *par* et parfois *de*. Le complément d'agent peut aussi être introduit par la préposition *à*, dans des expressions ressortissant à la syntaxe figée.

D'après Grevisse, l'usage n'a établi, pour l'emploi de chacune des prépositions *par* et *de* devant le complément d'agent, aucune règle bien stricte. Cependant, il constate certaines régularités.

préposition <i>par</i>	préposition <i>de</i>
–“quand le verbe garde son sens plein et présente à l'esprit l'idée de l'action”, –quand le verbe est pris au sens propre, –quand le verbe indique une action matérielle, –devant un complément accompagné de l'article défini ou d'un mot déterminatif.	–quand le sens propre du verbe s'est affaibli et qu'on insiste sur le résultat, –quand le verbe est pris au sens figuré, –avec des verbes “psychologiques” marquant un sentiment, –devant un complément non accompagné d'un déterminatif.

3. L'unité didactique

Comme nous l'avons déjà mentionné, le professeur se doit de sélectionner parmi les différents éléments qui ressortent de la description linguistique les aspects à aborder en classe et de les organiser sous forme de progression, sans oublier que cette sélection dépend bien évidemment du groupe d'apprenants auxquels on a affaire. Notre groupe cible est constitué par des étudiants de deuxième année de licence en *Traduction et Interprétation*, ayant le français comme première langue étrangère. La représentation graphique suivante met en évidence la sélection et organisation des contenus.



Nous avons décidé de travailler des faits divers aussi bien en compréhension qu'en production car l'unité linguistique qui nous intéresse apparaît fréquemment dans le langage journalistique en général et dans les faits divers en particulier. Car, comme nous avons déjà suggéré, la démarche à aborder n'est pas celle qui consiste à apporter en cours une série d'énoncés hors contexte mais plutôt celle qui consiste à fournir aux apprenants des unités d'usage réelles qu'ils devront manipuler de façon active afin d'en appréhender le fonctionnement.

Cinq catégories nous permettent d'organiser les programmes des différentes unités de valeur: objectifs, fonctions, outils linguistiques, types de textes et stratégies d'apprentissage. La nécessité de prendre en considération le communicatif lors de la définition d'activités concrètes s'est traduit, dans notre proposition, par la formulation des objectifs en termes de capacités réelles d'utilisation de la langue. Dans le cas qui nous occupe, cela correspond principalement aux savoir-faire suivants: 1) Être capable d'utiliser ses connaissances sur le code pour atteindre un bon niveau de précision et adéquation en compréhension et en expression. 2) Être capable de produire des textes de type divers en organisant l'information de façon cohérente et en étant précis quant à l'expression. 3) Utiliser avec aisance et efficacité les ressources et matériaux de consultation pour élargir ses connaissances et résoudre des doutes. Le travail sur la voix

passive (situé principalement dans le niveau morphosyntaxique) concerne les fonctions suivantes: 1) Décrire des processus et des actions. 2) Exprimer l'impersonnalité. 3) Exprimer la temporalité. Quant à la typologie textuelle, notre proposition n'aborde que des faits divers, textes qui privilégient, bien évidemment, la composante narrative. Pour terminer, notre programme se propose aussi de travailler trois stratégies d'apprentissage concrètes: 1) Application de stratégies d'inférence. 2) Travail en coopération. 3) Connaissance des ressources.

Organisation de l'unité didactique: phases et matériaux

Notre unité didactique s'organise autour de trois étapes distinctes: une première phrase au sein du groupe classe, une phase de travail autonome et une deuxième phase de travail avec le groupe.

Pour ce qui concerne la première phase de travail avec le groupe, nous prévoyons quatre étapes successives:

- Approche globale et détaillée de faits divers enregistrés,
- Initiation au travail sur le code linguistique,
- Mise en commun du travail des groupes,
- Présentation des matériaux d'autoapprentissage à disposition des apprenants.

1) Approche globale et détaillée. Afin de permettre à l'apprenant de mobiliser ses connaissances et de faciliter ainsi l'écoute, nous leur demanderons, dans un premier temps, de reconstituer une série d'énoncés à partir des mots qui leur sont donnés dans le désordre. Exemple:

la mort / une avalanche / d'un homme / il se promenait / dans la / alors que / montagne / a provoqué / de soixante ans /

Une fois les énoncés reconstitués, les apprenants sont invités à formuler des hypothèses sur le contenu des faits divers qu'ils vont entendre. Autrement dit, on leur demande d'anticiper le sens afin de contribuer à une meilleure compréhension. Après cette discussion qui peut se faire par petits groupes puis en grand groupe, nous abordons l'écoute des enregistrements².

Pendant l'écoute, et à l'aide des hypothèses qui ont été formulées auparavant, les apprenants doivent remplir une grille avec ces trois entrées: 1) situation finale 2) tentative d'explication 3) situation initiale, ce qui correspond à l'ordre habituel de présentation des événements dans ce type de textes. Ensuite, on demande aux apprenants de travailler de façon plus approfondie un ou deux faits divers. Ils doivent dresser une liste aussi exhaustive que possible des événements mentionnés dans l'enregistrement. Après, ils proposent cette liste d'événements, dans le désordre, à un autre groupe pour que celui-ci les remette dans l'ordre chronologique. En fonction des besoins des apprenants nous pouvons leur demander d'utiliser le présent ou les temps du passé, comme dans les textes d'origine. Une fois ce travail terminé, en groupe, les

²Le montage que nous avons préparé contient sept faits divers enregistrés de la radio par la revue *Authentik*; par conséquent, il ne s'agit pas de documents pédagogiques ou pédagogiques.

apprenants doivent se raconter oralement les textes travaillés. Nous accordons ici une attention prioritaire à l'oralisation des textes et à la révision des temps verbaux, principalement le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait.

2) Une deuxième étape de travail avec le groupe classe, après la phase de compréhension, prévoit le travail sur le code linguistique. Dans cette phase de notre unité, nous faisons une petite séance de *brainstorming* avec les étudiants, à propos de ce qu'ils savent sur la voix passive. Nous voyons donc que la réflexion linguistique commence à partir des connaissances préalables des apprenants, étape indispensable dans une démarche de type constructiviste comme la nôtre. Dans un deuxième temps, nous distribuons une fiche de travail qui demande de repérer dans l'enregistrement les formulations exactes qui correspondent à une série d'énoncés. Exemple:

Une voiture de course a provoqué de graves blessures à un garçon de huit ans.

Dans cette fiche, tous les énoncés sont à la voix active. Par conséquent, à la fin de cette activité, les apprenants disposent d'un répertoire d'énoncés à la voix passive avec leur «correspondant» à la voix active, ce qui constitue le corpus à partir duquel poursuivre la réflexion sur le code.

3) La mise en commun du travail des groupes permettra également d'introduire d'autres éléments de description de l'unité linguistique. L'interaction professeur-apprenants vise donc la construction des savoirs grammaticaux explicites. Plus tard, un questionnaire à choix multiple élaboré à partir de faits divers de la presse, permettra de poursuivre le travail sur la structure, dans un cadre plus large. Exemple:

Ne réveillez pas le dragon qui dort

Le mari de Sharon Stone, Phil Bronstein,..... samedi par un varan lors d'une visite au zoo de Los Angeles. Il s'en est sorti avec une belle frayeur et un pied sévèrement mordu. Le dragon de Komodo..... en quarantaine.

serait mordu	a été mordu	a été provoqué	a été attaqué
a été mis	était	serait	a été

www.tf1.fr (*Accueil TFI > News > Insolite / People*)

Comme on peut le constater, il ne s'agit pas d'un exercice à trous classique où l'on est obligé de compléter des phrases à l'aide d'un verbe au passif, mais plutôt d'établir un lien entre les unités verbales –aussi bien pour ce qui est du sens que de la forme– et la compréhension globale du texte. Car la compréhension du texte permet de choisir la forme verbale adéquate, de la même façon que la voix, le temps ou le mode verbaux participent à la construction du sens.

4) Présentation des matériaux d'autoapprentissage

Pour ce qui concerne la phase de travail autonome avec les matériaux d'autoapprentissage, nous signalerons uniquement les différents types d'activités:

– une “fiche itinéraire” sur la voix passive,

- une fiche de travail sur le lexique,
- plusieurs fiches de travail en compréhension orale (faits divers enregistrés), et
- plusieurs fiches de travail en compréhension écrite sur d'autres faits divers.

Enfin, la dernière étape de travail, à nouveau avec le groupe classe, prévoit les deux aspects suivants: 1) Discussion générée par les commentaires que les apprenants ont indiqué dans la "fiche de suivi" suivant le travail en autonomie. 2) Préparation en groupes de faits divers à enregistrer (recherche et/ou rédaction de textes et enregistrement). 3) Écoute des faits divers produits par les apprenants et (co-)évaluation.

Annexe

UNITE DIDACTIQUE: LA VOIX PASSIVE

Présentation des contenus grammatico-discursifs et de l'objectif communicatif de l'unité: compréhension et production d'articles de presse.

Genre textuel: faits divers radiophoniques (textes à dominante narrative).

Travail au sein du groupe classe (I)

Approche globale et détaillée de faits divers enregistrés: activités de compréhension qui demandent l'activation de stratégies de compréhension globale et sélective et de formulation d'hypothèses.

Initiation au travail sur le code linguistique: activités de sensibilisation linguistique à partir de l'activation de stratégies d'inférence, de formulation d'hypothèses et du travail en coopération. Découverte progressive du fonctionnement des unités du système linguistique, et cela à partir des connaissances préalables des étudiants.

Mise en commun du travail des groupes. Introduction explicite par le professeur d'autres éléments qui servent à décrire le fonctionnement de l'unité linguistique (dialogue conjoint professeurs-apprenants visant la construction de savoirs grammaticaux explicites).

Présentation des matériaux d'autoapprentissage à disposition des apprenants qui permettent de travailler les objectifs de l'unité: contenus linguistiques proprement dits (grammaire, lexique), types de texte, stratégies d'apprentissage.

Travail autonome avec les matériaux d'autoapprentissage

Les apprenants travaillent de façon autonome selon leurs besoins, sans perdre de vue l'objectif final de l'unité. On négocie les heures à consacrer au travail autonome et la date de remise de la "fiche de suivi", où les apprenants devront analyser le travail réalisé et noter les difficultés rencontrées (analyse des besoins, prise de décisions, monitoring).

Travail au sein du groupe classe (II)

Le professeur répond aux questions posées par les apprenants dans la “fiche de suivi”.

En groupe ou individuellement, les apprenants cherchent et/ou inventent des faits divers (dans internet ou dans la presse écrite) qu'ils devront enregistrer sur cassette pour écoute ultérieure de la part du groupe-classe.

Les apprenants écoutent les faits divers enregistrés et participent à leur évaluation (co-évaluation et sensibilisation à l'erreur).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAIR-HAUCK, B., DONATO, R. (1994). «Foreign language explanations within the zone of proximal development», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, n° 3, pp. 533-557.
- ARRIVE, M., GADET, F., GALMICHE, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.
- DESCLES, J.-P., GUENTCHEVA, Z. (1993). «Le passif dans le système des voix du français», *Langages*, 109, pp. 73-102.
- DUBOIS, J. (1967): *Grammaire structurale du français*, tome 2, Le Verbe, Paris, Larousse.
- ESTEVE, O. (2002). «La gramàtica en l'ensenyament comunicatiu de llengües estrangeres a adults: una proposta didàctica per a nivells diversos d'aprenentatge», in CAMPS, M. (coord.): *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, pp. 132-141.
- GREVISSE, M. (1980¹¹). *Le Bon Usage. Grammaire française*, Paris-Gembloux, Duculot; édition revue.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991). «Teaching grammar», in CELCE-MURCIA, M. (ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, Boston (Mass), Heinle & Heinle, pp. 279-295.
- LE GOFFIC, P. (1970). «Linguistique et enseignement des langues: à propos du passif en français», *Langue Française*, 8, pp. 78-89.
- MAINGUENEAU, D. (1994). *Syntaxe du français*, Paris, Hachette Supérieur, Coll. Les Fondamentaux.

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE DE SPECIALITÉ A UN PUBLIC ALLOPHONE: QUELQUES RÉFLEXIONS

Christina Dechamps

Universidade Nova de Lisboa

Dans une première partie de cet article, nous nous pencherons sur les problématiques qui découlent de l'enseignement/apprentissage (E/A) d'une langue de spécialité à des apprenants allophones. Ensuite, nous étudierons plus spécifiquement les problèmes liés à l'E/A des collocations d'une langue de spécialité. Et, en dernier lieu, nous verrons où en est l'E/A d'une langue de spécialité sur support informatique, et plus particulièrement, sur Internet.

1. Spécificités propres à l'E/A d'une langue de spécialité à des apprenants allophones

1.1. Généralités

Avant tout, l'E/A d'une langue de spécialité à des apprenants allophones ne doit pas être confondu avec l'E/A d'une langue générale. Comme il est évident, il ne s'agit pas de la même situation didactique. L'objet d'enseignement est de nature différente vu que nous sommes confrontés à deux types de langue qui méritent chacune des stratégies particulières, même si, dans le fond, il s'agit du même système linguistique.

Dans un premier temps, l'E/A d'une langue de spécialité peut se révéler plus facile que celui de la langue générale, surtout:

- Si les concepts sont déjà familiers aux apprenants;
- Si ceux-ci possèdent une bonne maîtrise des structures fondamentales de la langue générale étrangère;
- Si la langue maternelle des apprenants est linguistiquement proche de la langue de spécialité étudiée.

Par ailleurs, les structures de la langue de spécialité paraissent simplifiées par rapport à la langue générale. Par exemple, le système verbal semble plus simple parce toute référence personnelle tend à disparaître et que les valeurs aspectuelles sont prépondérantes sur les valeurs temporelles.

Cependant enseigner une langue de spécialité comporte un certain nombre de difficultés que l'enseignant doit surmonter:

- L'enseignant n'est pas toujours familiarisé avec les concepts appartenant au domaine de la langue de spécialité;
- L'enseignant s'adresse à un public spécifique, demandeur d'une formation ciblée. Souvent, il s'agit d'un public non captif qui est très critique envers le formateur;
- Il existe une insuffisance de matériel didactique (manuels, dictionnaires...) et de réflexion théorique sur les problèmes découlant de l'E/A d'une langue de spécialité.

Afin d'éviter une part importante de difficultés, l'enseignant doit, en premier, tenir compte de quatre paramètres essentiels: la situation pédagogique, la planification des séquences, les contenus et la méthodologie.

En ce qui concerne la situation pédagogique, il est primordial de l'analyser avant toute planification de l'apprentissage de la langue de spécialité. Pour cela, il faut tenir compte de différents facteurs:

- L'environnement et les conditions de l'apprentissage: ressources matérielles et humaines, milieu exolingue/endolingue, ...;
- Le public-cible: type (étudiants / chercheurs / professionnels / traducteurs / etc), parcours biographique, motivations, pratiques d'apprentissage...;
- Le niveau de compétences linguistiques et scientifiques déjà acquis;
- Le contexte d'utilisation de la langue de spécialité prévu dans le futur professionnel.

À partir de cette première analyse, les objectifs peuvent être définis.

Pour ce qui est de la planification des séquences, beaucoup de théoriciens ont pensé que l'E/A d'une langue de spécialité doit débiter par une première phase qui insisterait sur l'E/A de la langue générale avant de passer à la seconde qui serait l'E/A de la langue de spécialité proprement dit. Cependant, nous observons que, dans la réalité, ces deux phases sont souvent menées de front et que cette option permet de meilleurs résultats chez les apprenants (Gohard-Radenkovic, 1997).

Ceci dit, au moment de la planification, l'enseignant doit, tout en considérant la situation pédagogique, définir les objectifs qui découlent des priorités pédagogiques de la formation et les tâches qui vont permettre d'atteindre ces objectifs. Les différentes séquences doivent comporter chacune un certain nombre de tâches qui intègrent l'E/A de certaines structures de la langue. De plus, pour pouvoir bien déterminer les différentes tâches qui seront menées, il faut pouvoir anticiper les besoins de la communication spécialisée.

En ce qui concerne les contenus, nous pouvons affirmer qu'il en existe de deux types:

- Les contenus relatifs à la langue de spécialité;
- Les contenus relatifs à la langue générale.

Notons que les premiers seront déterminés en fonction des caractéristiques de la langue de spécialité à étudier, sans accorder seulement de l'importance à la terminologie et que, d'une façon générale, tous les contenus doivent être organisés en fonction de la situation pédagogique et des objectifs adoptés.

Relativement à la méthodologie, il faut que l'enseignant prévoie des activités de production et de réception, aussi bien à l'écrit comme à l'oral, vu que, dans son futur professionnel l'apprenant utilisera certainement la langue de spécialité dans ces deux modalités. De plus, il ne faut pas négliger les activités d'interaction et de médiation. Par ailleurs, l'E/A d'une langue de spécialité ne se réalise pas en s'appuyant seulement sur des séquences didactiques spécifiques mais doit aussi se baser sur des séquences qui s'inspirent de l'analyse du discours et qui soient en relation avec les thèmes de la spécialité étudiée. Cela permet, en autres, d'aborder la terminologie dans une perspective pragmatique; cette compétence pragmatique est particulièrement importante au sein des compétences communicatives langagières.

Quels que soient les choix faits par l'enseignant pour préparer son cours, il est essentiel que la méthodologie soit toujours cohérente par rapport aux objectifs sélectionnés.

1.2. L'E/A de la terminologie

1.2.1. *La place de la terminologie dans l'E/A d'une langue de spécialité*

Dans ce chapitre, nous ne reprendrons pas les éléments de réflexion évoqués précédemment dans le cadre général de l'E/A d'une langue de spécialité, éléments tout aussi valables dans le contexte particulier de l'E/A de la terminologie. Cependant nous allons démontrer dans ce chapitre que la terminologie doit être l'objet d'une pédagogie spécifique, définie, entre autres, en fonction de la situation pédagogique. Dans cette perspective, nous pouvons parler de terminodidactique (Lino, 1991: 171) qui se présente comme un domaine interdisciplinaire ayant pour objet l'enseignement de la terminologie, de langue maternelle ou étrangère, à différents niveaux et publics.

Ainsi si, d'une part, la terminologie peut être étudiée pour elle-même, d'autre part, elle peut représenter aussi un moyen pour atteindre certains niveaux de compétences linguistiques, comme la lecture de certains documents spécialisés.

Par ailleurs, développer une réflexion de type terminologique par rapport à des unités de sens d'une langue de spécialité permet une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue. Cette compréhension contribue à une plus grande rigueur dans la production, médiation ou interaction, que ces activités soient à l'écrit ou à l'oral, et à une meilleure réception écrite et orale. Par exemple, sur ce dernier aspect, cette réflexion aide l'apprenant à construire des stratégies de compréhension, notamment, par rapport à la néologie.

En effet, l'étude de la terminologie favorise celle des principes fondamentaux de l'organisation d'une langue de spécialité comme celle des méthodes de la description lexicographique.

Nous insistons également sur le fait que l'E/A d'une terminologie ne doit pas se limiter à des activités de traduction même si, dans certains cas, la langue de spécialité est enseignée à de futurs traducteurs et non à des spécialistes.

1.2.2. *L'acquisition terminologique*

L'acquisition lexicale ne se limite pas à apprendre des nouveaux mots. Il en va de même avec l'acquisition terminologique. De plus, cet apprentissage s'accompagne aussi de l'apprentissage d'une autre culture. Pour ne reprendre que l'exemple de la terminologie juridique, nous constatons rapidement la difficulté à assimiler les termes du droit anglais quand nous sommes français. La complexité réside surtout dans les différences existantes entre le droit romain qui est à l'origine du droit français et le Common Law qui est à la base du droit anglais. Dans ce cas, le problème des équivalences est particulièrement aigu.

Si nous analysons ce que dit Bogaards (1994: 144-167) à propos de l'acquisition lexicale, nous pouvons reprendre quelques idées pour les appliquer à l'acquisition terminologique et déterminer quelques facteurs qui l'influencent.

Les apprenants débutants apprennent le lexique ainsi que la terminologie d'une langue étrangère en se basant sur les unités lexicales et terminologiques de la langue maternelle. Ce type d'acquisition fonctionne par association verbale ou acoustique. Pour les élèves les plus avancés, le processus d'acquisition est différent car ils s'aident des aspects sémantiques pour apprendre l'unité. Et dans ce cas, la langue maternelle n'est déjà plus la langue de référence. Nous sommes devant un cas de médiation conceptuelle; les apprenants passent directement du concept à l'unité en langue étrangère et vice-versa, sans recourir à la langue maternelle comme étape intermédiaire.

Un autre élément qui influence l'acquisition terminologique est le problème des calques, des faux-amis et des *cognates* (Bogaards, 1994: 153)¹. Ce problème tend à disparaître lorsque la familiarité avec la langue étrangère augmente.

La dite facilité ou difficulté des unités terminologiques a également son importance dans l'appropriation de celles-ci. La familiarité, l'aspect concret, les ressemblances phonétiques, entre autres, obligent l'apprenant à réorganiser tout son lexique mental. Ainsi, le fait d'avoir comme langue maternelle, une langue linguistiquement proche de la langue étudiée, aide les apprenants étant donné que les processus de formation de termes sont semblables.

Les différences individuelles interviennent aussi dans le processus d'acquisition; chaque apprenant a son rythme d'apprentissage et une motivation propre.

¹ Bogaards entend par *cognates*, des mots de langues différentes ayant, à peu près, les mêmes formes et, à peu près, les mêmes sens.

Et, bien sûr, les activités menées en classe favorisent (ou non) l'acquisition des unités terminologiques.

Devant tous ces éléments, nous concluons brièvement que la langue maternelle et les connaissances terminologiques dans cette langue ont une importance primordiale dans l'acquisition des unités terminologiques d'une langue étrangère, surtout lors des premières étapes de l'apprentissage.

1.2.3. La méthodologie appliquée à l'enseignement de la terminologie

Une première question que nous pouvons nous poser à présent est de savoir quelles sont les unités terminologiques à enseigner vu que l'exhaustivité est impossible. En fait, une sélection doit être effectuée et celle-ci doit considérer, entre autres, les différentes situations de communication où les apprenants utiliseront la langue de spécialité. Ces données soulignent ainsi quels sont les termes appropriés à ces contextes. Ici, aussi, les actes de parole prennent toute leur importance pour effectuer cette sélection. Ensuite, la méthodologie adoptée doit tenir compte de trois phases fondamentales dans le déroulement de l'E/A de la terminologie. Ces trois phases sont la présentation, les exercices et l'évaluation. Dans cet article, nous n'aborderons que les deux premières, la troisième méritant une réflexion plus large que n'avons pas la possibilité de développer ici.

Comment présenter les unités terminologiques à étudier? Après les avoir sélectionnés, l'enseignant passe à la phase de la présentation qui peut être de type sémasiologique (de la forme au sens) ou onomasiologique (du sens à la forme). Soulignons que partir du sens pour arriver à la forme favorise une meilleure acquisition des unités terminologiques à assimiler en vertu du fait que cette pratique renforce les connaissances terminologiques actives.

En outre, pour faciliter l'acquisition d'unités terminologiques ciblées, l'enseignant doit calculer leur réapparition dans divers documents écrits et oraux.

La sémantisation est l'étape qui suit la présentation proprement dite. Nous entendons par sémantisation, l'acte de donner un sens aux unités terminologiques ou de les conceptualiser. Lors de cette étape, l'enseignant recourt à la langue maternelle, à la langue étrangère ou encore à des moyens non verbaux, notamment des images. Chacun de ces trois moyens possède des avantages et des inconvénients. Aucun n'est plus efficace que les autres, même si l'image présente une importance primordiale de part ses qualités de clarté dans le contexte de la terminodidactique. En fait, l'enseignant doit combiner ces trois moyens pour sémantiser les unités terminologiques, en partant toujours du contexte où se trouve l'unité terminologique à étudier. On n'insistera jamais assez sur l'importance du contexte car, pour conceptualiser un signe, il est nécessaire d'avoir accès à sa signification par le biais de l'analyse de l'emploi linguistique qui le caractérise. C'est cette analyse qui permet d'acquérir une véritable compétence lexicale (Contente, 1992: 258). En d'autres mots, les unités terminologiques intégrées dans leur champ sémantique sont acquises plus facilement.

Pour une acquisition optimale des unités terminologiques, la présentation n'est pas suffisante; les apprenants doivent faire des exercices pour enraciner les informations données et/ou pour réactiver leurs connaissances. Il faut savoir qu'une personne qui apprend une langue étrangère possède deux types de connaissances terminologiques (comme lexicales): l'un est réceptif et l'autre est productif. Une même unité peut être (re)connue dans une activité de réception mais inconnue en cas de production, et vice-versa. Dans beaucoup de cas, la compétence passive est plus solide que la compétence active. L'enseignant ne doit négliger en aucun cas cette double connaissance.

La manière la plus naturelle et, peut-être, la plus efficace de révision terminologique est l'utilisation de la langue. Dans ce cas, l'apprentissage est indirect: la terminologie doit être acquise pour permettre la communication réceptive et productive. En général, ce type d'apprentissage est plus motivant pour les apprenants. Néanmoins cela n'exclut pas l'apprentissage direct se basant sur des exercices variés. Les deux apprentissages sont utiles et complémentaires.

Tous les exercices, pour optimiser l'acquisition terminologique, doivent être guidés par un objectif déterminé. De plus, ils doivent aussi introduire, dans son contexte, l'unité terminologique, objet de réflexion.

La révision, par le biais de la répétition des exercices, est considérée comme une des étapes fondamentales dans l'acquisition, après la présentation évidemment.

Apprendre des mots nouveaux n'est pas un processus instantané. (Bogaards, 1994: 186)

Jusqu'à nos jours et malgré l'existence d'une certaine réflexion théorique, l'enseignement de la terminologie a été l'objet de diverses pratiques qui, dans le fond, ne permettent pas une connaissance plus approfondie de la terminologie.²

Pour éviter une telle situation, il est essentiel de favoriser un apprentissage progressif de ces concepts en respectant l'évolution cognitive des apprenants tout en gérant la mémorisation de l'ensemble des concepts à acquérir. Tout cela peut être fait grâce à une programmation réfléchie de l'acquisition de la terminologie et à des activités variées.

Pour finaliser cette réflexion autour de l'apprentissage de la terminologie, nous pouvons ajouter que cet apprentissage ne se réduit pas à apprendre des mots mais consiste, au-delà de cela, à appréhender une autre culture. Il s'agit d'un E/A relativement complexe, rendu encore plus difficile par le manque d'une réflexion théorique récente sur le sujet.

²Une liste de défauts a été élaborée par Jean Pruvost (1999: 408-411) spécifiquement dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire de la langue générale. Toutefois, certains de ces défauts existent également quand est enseignée une langue de spécialité.

2. L'E/A d'une langue de spécialité et les collocations

Dans la première partie, a été évoqué à plusieurs reprises le problème de l'E/A d'une terminologie sans pour autant s'attarder sur la problématique des collocations qui, à l'intérieur d'une terminologie déterminée, posent de réelles difficultés à l'apprenant et au professeur.

Mais, avant tout, qu'est-ce qu'une collocation? Si nous observons la «littérature» des vingt-cinq dernières années sur le sujet, nous remarquons aisément que les spécialistes sont loin d'être tous d'accord. La collocation peut se cacher sous diverses appellations et parfois recouvrir des réalités linguistiques différentes.

Dans le cadre de cette réflexion, nous avons adopté la définition suivante. Ainsi, pour nous, la collocation est une combinaison non libre et cette combinaison, en langue de spécialité, est constituée d'une base (terme), choisie librement et d'un collocatif qui permet d'attribuer un sens spécifique à l'expression.

- (1) commettre un abus
- (2) commettre un crime
- (3) perpétrer un crime
- (4) *perpétrer un abus
- (5) *faire un abus
- (6) *faire un crime

Ces six exemples nous montrent le manque de liberté du locuteur à choisir le verbe qui s'associe aux termes *abus* et *crime* dans l'objectif d'exprimer l'idée de «faire, provoquer». Les restrictions que nous observons dépendent de chaque terme.

- (7) prendre une assurance
- (8) contracter une assurance

Dans ces deux derniers exemples qui se présentent comme synonymes, nous remarquons tout de même qu'il existe une différence de type pragmatique, l'exemple (7) étant plus commun à une langue vulgarisée, contrairement à (8), plus technique.

La structure qui nous intéresse le plus est celle qui se présente V + N (terme) car elle implique à la fois l'utilisation de la langue générale (verbe support) et de la langue de spécialité (N = terme). Dans cette perspective, la collocation représente une charnière entre les deux types de langue et une difficulté majeure pour les apprenants.

2.1. Collocations et enseignement

Les collocations sont un phénomène constamment présent dans la langue. Ainsi, pour atteindre la maîtrise parfaite d'une langue, l'acquisition de ces collocations est une condition sine qua non. Toutefois elle est difficile vu qu'elle dépend à la fois du lexique et de la syntaxe et se produit souvent en fin d'apprentissage.

Les quelques éléments qui suivent confirment cette difficulté. En premier, la liste des collocations n'est pas exhaustive. Ensuite, la langue maternelle n'est pas toujours d'une grande utilité pour comprendre ou utiliser les collocations en langue étrangère.

Finalement, les collocations sont peu ou mal décrites dans les dictionnaires et peu présentes dans les manuels d'E/A. De plus, nous ne pouvons pas perdre de vue que la collocation doit être apprise comme un tout, une unité.

Malgré tous ces problèmes et d'autres qui n'ont pas été cités ici, l'E/A des collocations est indispensable.

Acquérir le fameux «sens de la langue», c'est, entre autres, assimiler les collocations. (Hausmann, 1979: 195).

Comme déjà signalé, nous observons facilement, après l'analyse détaillée des manuels, entre autres, destinés à l'E/A d'une langue de spécialité, que les collocations sont peu ou mal traitées. Dans les meilleurs ouvrages, elles peuvent faire l'objet de quelques exercices.³ Toutefois, nous nous rendons vite compte des limites de ces derniers, notamment, en raison de l'absence de progression et de reprise des collocations déjà abordées, dans des textes et/ou des exercices ultérieurs. Il n'y existe pas vraiment une réflexion solide sur ce problème, ni des propositions, d'exercices en particulier, pour y pallier.

2.2. Collocations et *Cadre Européen Commun de Référence*

Étant donné ce manque de traitement des collocations dans les manuels qui sont censés aider les professeurs dans leur travail et les élèves dans leur apprentissage, nous avons examiné de plus près les propositions du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) en ce qui concerne l'E/A du vocabulaire et, plus précisément, des collocations du fait que ce document est aujourd'hui, comme son nom l'indique, une référence pour l'E/A des langues vivantes en Europe. Nous soulignons que le CECR ne distingue pas *langue générale* de *langue de spécialité*, suivant la volonté des propres auteurs qui proposent à chaque enseignant d'adapter ce document à leur contexte de travail.

L'E/A du vocabulaire est évoqué à plusieurs reprises dans le CECR et, spécialement, dans le chapitre consacré aux différentes compétences. La compétence lexicale et la sémantique sont les deux compétences qui se réfèrent à l'acquisition du vocabulaire et, plus précisément, à celle des collocations. Ces deux compétences font partie du groupe des compétences linguistiques qui, elles-mêmes, intègrent l'ensemble des compétences communicatives langagières.

Lorsque le CECR parle de compétence lexicale, il entend par là la «connaissance du vocabulaire et la capacité de l'utiliser» (Conseil de l'Europe, 1998: 49). De son côté, la compétence sémantique «traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens» (Conseil de l'Europe, 1998: 53).

Le CECR propose également une catégorisation du vocabulaire qui serait ainsi composé d'éléments grammaticaux et d'éléments lexicaux, ces derniers étant eux-mêmes subdivisés en mots isolés et en expressions toutes faites. Dans les expressions toutes faites, selon les auteurs du CECR, on trouverait des «formules stéréotypées», des «locutions figées», des «structures figées», «d'autres expressions figées» et, finalement,

³À titre d'exemple, voir Danilo (1993) et, en particulier, l'exercice de la p. 81.

des «collocations figées» (Conseil de l'Europe, 1998: 49). Cette dernière classification nous semble peu claire, surtout par rapport aux exemples qui sont donnés pour illustrer chaque catégorie et, de nouveau, nous ne pouvons que constater un flou théorique au niveau linguistique qui aide peu le professeur à enseigner le vocabulaire même si, sur le plan didactique, ce document présente d'incontestables qualités.

2.3. Collocations et exercices

Suite à tout ce qui a été dit dans cet article et suite à une série de réflexions personnelles, nous présentons ici les caractéristiques que doivent, à notre avis, comporter les exercices qui, en tant que stratégies, existent pour permettre une meilleure appropriation des collocations.

Ces exercices doivent être: 1) de production et de réception mais aussi d'interaction et de médiation; 2) écrits et oraux et 3) variés. Ils doivent permettre un apprentissage direct et indirect des collocations. En d'autres mots, ou ils portent strictement sur les collocations ou ils amènent les apprenants à l'emploi des collocations dans la production de documents, par exemple. De plus, ils doivent présenter la collocation dans son contexte, en s'appuyant sur un corpus de textes authentiques (textes spécialisés et de vulgarisation en langue de spécialité). Plus spécifiquement, ils doivent montrer un intérêt particulier pour les faux-amis. Et, pour finaliser, ils doivent favoriser une acquisition en différentes phases avec la répétition des mêmes exercices avec variations et des exercices de contrôle.

Maintenant le travail consisterait à construire cet ensemble d'exercices à partir d'une langue de spécialité déterminée, ensemble minimalement organisé et structuré par une volonté de programmation des acquisitions terminologiques et de progression contrôlée de l'apprentissage des collocations.

3. E/A d'une langue de spécialité et de ses collocations sur Internet

Après avoir considéré les spécificités de l'E/A d'une langue de spécialité et les problèmes liés à l'acquisition des collocations dans ce contexte, il nous semblait important d'aborder une question qui est celle d'analyser les ressources présentes sur Internet et dédiées aux langues de spécialité et, surtout, aux exercices relatifs à la terminologie. Très rapidement, nous avons constaté que ces sites ne foisonnent pas et les seuls qui ont mérité notre attention en raison de leurs qualités sont les suivants:

- 1) <http://francais_affaires.com>
- 2) <<http://intensif.com>>
- 3) <www.bonjourdefrance.com/index/indexfranaff.htm>
- 4) <www.chancerel.com/pourparler>
- 5) <www.fda.ccip.fr>
- 6) <www.sandiego.edu/%7Emmagnin/affaires.html>

Le premier est un site québécois qui propose à la fois des informations théoriques et des exercices sur le français des affaires. Il est divisé en cinq parties: *dossiers*, *points*

de langue, usages et pratiques, articles et références-liens. Seules les premières parties comportent des exercices souvent sous forme de QCM ou de textes à trous.

Le deuxième site comporte une partie consacrée au français de spécialité et cinq thèmes ont été retenus: *banque – affaire – économie, Europe, politique internationale, loisirs – sports – santé et télécommunications – informatique.* Les exercices se présentent sous la forme de textes à trous où il faut placer la bonne unité terminologique, à choisir à partir d'une liste qui est donnée.

Le troisième site possède une batterie de questionnaires relatifs à une multitude de questions de langue et aborde dans ces exercices la langue générale comme la langue de spécialité. En ce qui concerne les exercices sur la terminologie, ils présentent toujours l'unité terminologique dans son contexte et il s'agit souvent de QCM.

Ce quatrième site accompagne une méthode de français de spécialité pour étrangers. Les exercices de terminologie qui sont disponibles en ligne sont très simplistes et ne présentent pas la terminologie dans son contexte.

Le cinquième site, de la responsabilité de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, est un des plus intéressants. Il comporte des tests d'évaluation où les questions sont très variées. En fait, elles font appel à différents types de connaissances chez l'apprenant, qu'elles soient terminologiques ou non. Les thèmes abordés sont les suivants: *l'entreprise, le droit, le secrétariat, le tourisme, la science et l'économie.*

Le sixième et dernier site se présente comme appui pour tout enseignant qui voudrait mettre en place dans le cadre de ses cours une simulation autour du thème de l'entreprise. Il n'existe pas sur ce site des exercices qui permettent un apprentissage direct de la terminologie.

Suite à cette brève présentation, il faut souligner qu'aucun de ces sites ne comportent des exercices spécifiques sur les collocations. Par ailleurs, dans les exercices qu'ils offrent, nous ne trouvons jamais de rétroaction lorsque la réponse est donnée à la question. Ils se contentent de corriger et de donner éventuellement la bonne réponse en cas d'erreur. Ce manque de rétroaction est regrettable car c'est celle-ci qui permet réellement à l'apprenant de mieux enraciner les contenus présents dans ces exercices. Le seul site que nous avons trouvé et qui offre des exercices sur les collocations avec la présence de commentaires rétroactifs est <www.dico.org>. Mais ici seule la langue générale est envisagée et les exercices sont peu nombreux.

4. Conclusion

Nous avons ébauché dans l'ensemble de cet article une série de réflexions sur l'E/A d'une langue de spécialité à des étudiants allophones. Il est clair que tout ici n'a pas été dit et que certains points mériteraient un plus ample développement que le format de ce texte ne permet pas. Néanmoins nous avons déjà pu observer que les questions sont multiples et que des réponses ne sont pas toujours faciles à donner, notamment à cause d'une réflexion théorique sur l'E/A des langues de spécialité qui n'est encore qu'à ses débuts.

Malgré ce constat, nous devons souligner que ces dernières années, les recherches autour des collocations, par exemple, s'intensifient et permettent peu à peu la publication d'ouvrages qui traitent de ce problème linguistique, comme c'est le cas de plusieurs dictionnaires. Nous ne pouvons que souhaiter que ce mouvement s'amplifie et contribue au développement de la linguistique appliquée et, plus spécifiquement, à celui de la didactique des langues de spécialité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOGAARDS, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1998). *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, Strasbourg, éd. Conseil de la Coopération Culturelle – Comité de l'Éducation.
- CONTENTE, M. (1992). *Do autodicionário ao dicionário de turma informatizado – domínio de aplicação: biologia (reprodução e hereditariedade)*, Lisbonne, Université Nouvelle, thèse de DEA.
- DANILO, M. (1993). *Le français de la communication professionnelle*, Paris, Clé International.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (1997). «Publics spécifiques: quels enjeux? quelles démarches? quels nouveaux besoins?», *LIDIL*, 16, pp. 25-38.
- HAUSMANN, F. J. (1979). «Un dictionnaire des collocations est-il possible?», *Travaux de Linguistique et de Littérature*, 17, pp. 187-195.
- LINO, M.T. (1991). «Terminodidáctica: uma nova área de investigação», *Actas do VII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisbonne, Colibri, pp. 170-178.
- PRUVOST, J. (1999). «Lexique et vocabulaire: une dynamique d'apprentissage», *Études de Linguistique Appliquée*, 116, pp. 395-420.

L'ENSEIGNEMENT PUBLICITAIRE

Virginia Fernández González

I.E.S. Cabo Ortegal (Cariño)

Dans notre société, la publicité est devenue un moyen de communication social et usuel qui s'est tellement développée que l'on assiste à une véritable avalanche de messages publicitaires qui finit par saturer la capacité de réception des consommateurs. Par conséquent, pour attirer notre attention, les annonceurs doivent se plier en quatre et user de tous les moyens mis ou non à leur disposition. Le procédé de mise en valeur du discours par l'allusion aux unités phraséologiques est en usage depuis longtemps dans les moyens de communication. Les publicistes y ont trouvé la source de ludismes linguistiques qui brisent les stéréotypes et occasionnent le rire et le plaisir partagés. L'annonce publicitaire devient ainsi un lieu d'innovation, de fantaisie et de renouvellement langagiers que nous proposons de mettre à profit de l'enseignement du français langue étrangère.

Pour aborder le caractère métaphorique du français en publicité, nous avons observé les différentes exploitations que les annonceurs font des unités idiomatiques. À partir de là, nous avons décidé d'établir un classement des affiches publicitaires en fonction des relations existantes entre le message linguistique qui contient une expression figée et le message iconique qui l'illustre, de manière à faciliter l'interprétation des unités phraséologiques à nos apprenants et à leur faire prendre conscience de la notion d'«idiomaticité de la langue».

1. La publicité imprimée

Nous allons commencer notre étude par une réflexion centrée autour de la notion de «publicité», moyen de communication fétiche dans la société de consommation où nous vivons. Montserrat López Díaz (1996) définit le discours publicitaire comme un acte de parole qui s'actualise à un moment donné entre un locuteur qui essaie de persuader et un allocutaire qui est potentiellement persuadé. À cela, il faut ajouter que la communication publicitaire a un *sens unidirectionnel* (Cf. Ferraz Martínez, 1993: 9-12):

le message va de l'émetteur au récepteur sans que ce dernier puisse répondre. La seule réponse que cherchent les annonces est que le public auquel elles s'adressent achète le produit ou le service vanté. Certaines annonces peuvent être de caractère dénotatif et informatif mais il ne faut pas oublier que toute publicité est connotative, persuasive et forcément élogieuse. Et pour réussir à convaincre, la publicité transmet ses messages à travers des moyens de communication divers et opère une manipulation spéciale des codes linguistique et iconique.

En effet, les messages publicitaires ne sont généralement pas codifiés en un langage unique: ils sont le résultat d'une conjonction de langages et donc appartiennent à la catégorie des messages multiples. Dans leur constitution, des signes de nature diverse, perçus par différents sens, entrent en jeu. On distingue ainsi, grosso modo, trois genres de messages en publicité:

- les messages audiovisuels qui combinent différents signes sonores -linguistiques, musicaux- avec les images en mouvement (à la télévision, au cinéma, sur Internet etc.);
- les messages auditifs (à la radio);
- et les messages visuels dans lesquels on utilise des signes linguistiques et iconiques (dans la presse écrite, sur les panneaux...).

C'est dans cette dernière catégorie qu'entrent les affiches publicitaires et sur laquelle nous avons centré notre attention¹. Et là encore, nous avons pu distinguer différents types d'annonces imprimées.

Les affiches qui ne montrent qu'une image. Il faut signaler que certaines annonces modernes suppriment le texte ou bien émettent des messages inintelligibles pour intriguer les récepteurs. Mais, en général, le message linguistique est presque toujours présent dans les affiches publicitaires, aussi bref soit-il, réduit au maximum lorsqu'il se limite au nom de la marque.

Les affiches qui ne sont constitués que d'un texte au détriment de l'image. En effet, il existe des annonces faites uniquement de mots, où les signes iconiques sont absents.

Les affiches qui combinent message linguistique et message iconique. Il est rare de voir une page de publicité avec une image ou un texte exclusivement car notre culture de masse, comme nous l'avons précisé, opte de préférence pour la création de messages *multiples*.

Puisque la liaison de l'image et du texte est très fréquente, une autre question se pose: Lorsque les deux éléments se combinent, lequel est-il dominant? Est-ce le message iconique qui double une information du message linguistique ou est-ce le message linguistique qui ajoute une information inédite au message iconique? En effet, lorsqu'on observe plus en détail une affiche déterminée, on peut se trouver face à l'un

¹Pour notre travail, qui recherche une utilisation possible de la publicité dans l'enseignement, nous avons délibérément choisi de nous limiter à l'étude de la publicité imprimée, par son caractère permanent qui présente l'avantage de visualiser simultanément le message linguistique écrit et le message iconique.

ou l'autre cas dans des proportions inégales. Quoiqu'il en soit, l'image joue un rôle primordial parce qu'elle est accessible de manière plus directe et mobilise, au départ, l'intérêt des individus. Le créateur sait qu'en publicité, «c'est l'image qui est lue la première et le texte qui l'a formée devient pour finir le simple choix d'un signifié parmi d'autres» (Barthes, 1964: 45). Or, dans une étude plus approfondie, on remarque que ce texte n'est pas toujours d'un second ordre car il influence, davantage que l'image, pour arriver aux fins pragmatiques de la publicité. Si l'image attire le consommateur, le texte le retient. Celui-ci manipule le langage et a souvent recours aux unités phraséologique qui affirment ou infirment l'image. C'est donc l'étude de l'emploi de ces expressions figées dans le langage publicitaire que nous entreprendrons pour mettre en évidence l'idiomaticité de la langue française.

2. Les multiples sens des unités phraséologiques²

Un trait pertinent de l'objet phraséologique, sur lequel nous avons porté notre attention, est le décalage existant entre son sens littéral et son sens global; car c'est directement sur ce décalage que vont intervenir les publicistes. En effet, le figement phraséologique n'est pas motivé mais arbitraire et seul le caractère répétitif d'une expression donnée explique et confirme son figement. Cette particularité fait que les unités phraséologiques exigent une interprétation globale, la plupart du temps étrangère aux sémantismes de ses composants.

Toutefois, dans certains cas, le sens littéral n'est pas complètement effacé; restant sous-jacent, il ajoute alors une valeur connotative au sens global de l'expression. On assiste alors à la naissance de significations multiples et distinctes qui s'entrelacent et se concentrent en un tout qui a pour résultat l'unité phraséologique. Au sémantisme synthétique global, idiomatique et le plus souvent imagé s'ajoute un sémantisme analytique. De plus, la prolifération de sens est fonction directe de l'extension de l'expression. Cette superposition de sémantismes permet la réalisation d'activités allusives et ludiques diverses (manipulations, jeux de langage) au niveau pragmatique (il s'agit d'une façon de persuader) qui a leur tour dégagent d'autres effets de sens. Ce 'polysémantisme concentré' fait ainsi de l'objet phraséologique un instrument privilégié du discours publicitaire dont l'efficacité consiste à donner le plus brièvement possible un maximum de contenu.

3. Les relations entre le message linguistique et l'image dans une affiche

L'image et la parole sont des langages de nature différente qui entretiennent des relations entre eux pour conformer le message publicitaire. Mis à part les fonctions du schéma jakobsonien³, entre les discours linguistique et iconique, les spécialistes s'accordent à distinguer principalement les fonctions suivantes:

²Pour des raisons d'ordre pratique, nous passerons outre à la profusion terminologique qui règne dans le domaine de la phraséologie. Les différentes notions utilisées ont été étudiées par I. González Rey (2002).

³Ferrez Martínez (1993: 18-21) traite les fonctions *phatique*, *appellative ou connotative*, *référentielle* et *poétique* de l'image publicitaire.

– *La fonction référentielle, de désignation ou d'identification.* Le texte est souvent réduit au nom de la marque du produit. Parfois, il décrit ce que représente l'image. Il rend compte brièvement de ses éléments et de leur disposition.

– *La fonction cryptique ou d'intrigue.* Pour piquer la curiosité du public et attirer son attention, on tend à forger certaines annonces où le texte maintient avec le contenu de l'image des rapports ambigus, énigmatiques ou franchement contradictoires. Dans une phase ultérieure, leur contenu peut être éclairé.

– *La fonction descriptive.* Les mots servent à décrire l'image et à analyser ses composants. Le discours verbal organise les éléments de l'image. Ainsi, la description analyse (sépare) ce que la perception synthétise (unit, perçoit globalement). La description remplit une *fonction métalinguistique* en ce qu'elle constitue un discours sur un autre langage (le langage pictural) et une *fonction d'ancrage*⁴ car elle privilégie une certaine manière de voir (de 'lire') l'image. En effet, face au caractère polysémique de l'image, le texte a une fonction d'ancrage car il fixe «la chaîne flottante des signifiés, de façon à combattre la terreur des signes incertains» (Barthes, 1964: 44). L'énoncé guide le lecteur dans l'identification des éléments de l'image et dans leur interprétation. Le discours publicitaire opère une sélection des signifiés de sorte qu'il contrôle le regard de la société sur l'image. On peut ajouter dans cette catégorie la *fonction de redondance* ou *de transcodage*: lorsque la correspondance entre l'image et le texte est parfaite. Le texte corrobore ce que l'on voit sur l'image de sorte que la cohérence du message se trouve renforcée.

– *La fonction complémentaire ou de relais.* Le texte et l'image se complètent mutuellement. Le texte apporte à l'image des éléments dénotatifs ou connotatifs qu'elle n'a pas, et vice versa.

– *La fonction artistique ou poétique.* Antonio Ferraz Martínez (1993) apporte une première explication en définissant la fonction poétique de la publicité au sens rhétorique du terme:

En la medida en que los anuncios hablan o informan de un referente productos y servicios, también cumplen una función *referencial*. Pero ésta queda frecuentemente oscurecida por la función *poética*, ya que la publicidad persigue sobre todo la persuasión gracias a una especial manipulación de código (recursos retóricos y connotación). (Ferraz Martínez, 1993: 12)

Denis Bachand (1987) élargit cette définition et désigne la publicité comme la poésie de notre temps car elle contribue «à l'enrichissement esthétique des sociétés contemporaines» (Bachand, 1987: 22). En effet, les paroles et les images se mêlent de façon à donner plus ou moins d'esthétisme à la vision d'ensemble de l'annonce. À notre époque, la poésie, qui semblait avoir disparu des activités quotidiennes, s'est en réalité déplacée vers les médias, qui occupent une grande partie de notre temps de loisir, et particulièrement vers le discours publicitaire. Comme la poésie, la publicité s'inspire de la rhétorique ancienne pour convaincre, mais elle est à la fois un lieu d'innovation

⁴Barthes (1964) attribue au langage publicitaire deux fonctions par rapport à l'image qu'il nomme fonction d'ancrage et fonction de relais.

perpétuelle. Élément de la culture de masse, elle sait profiter des courants de mode et des flux socioculturels pour mieux cibler son public. Elle utilise tout ce qui est mis à sa disposition dans son entourage pour persuader, par exemple, une spéciale manipulation du langage et de l'image. En ce sens Bachand (1987) conclut:

Son essentiel besoin de convaincre, de plaire et de séduire occasionne le renouvellement permanent de ses formes; l'économie générale de son esthétique est déterminée par les courants de modes et les flux socioculturels; et, en tant que système de communication persuasive, la publicité, opérant une sélection symbolique dans la matière culturelle, devient ainsi le lieu privilégié de toutes les "intertextualités". (Bachand, 1987: 25)

Une fois analysées les composantes visuelles et textuelles des affiches publicitaires ainsi que les relations qu'elles entretiennent, nous allons aborder leur exploitation didactique pour un décodage correct chez les apprenants de FLE.

3. Classement des affiches publicitaires

La problématique du décodage d'une annonce relève des aspects sociaux, culturels, psychologiques et linguistiques présents chez le public cible. Pour déchiffrer le message linguistique d'une affiche, il faut connaître, dans notre cas particulier, l'écriture française. Or, ceci ne suffit pas. L'énoncé publicitaire contenant une expression figée pose un problème de lecture évident. À première vue, il n'existe aucune distinction entre le discours littéral et le discours imagé: le code utilisé est le même, à savoir, la langue française. C'est au lecteur de faire la différence.

Le déchiffrement dépendra en effet du degré de culture du récepteur, de son habileté à déceler les expressions banalisées et à en jouer. (Amossy et Rosen, 1982: 131)

En effet, en ce qui concerne la compréhension de l'ensemble du message, «la réceptivité est plus ou moins élevée selon le degré de compréhension de chaque individu» (López Díaz, 1992: 116). Le récepteur moyen lit le message globalement sans en faire une analyse détaillée. En général, la lecture est superficielle et le destinataire se limite à percevoir 'quelque chose d'étrange', 'un jeu de mot' sans chercher à vérifier quoi que ce soit, parce qu'il connaît d'emblée les stratégies du discours publicitaire, dans la mesure où le public, comme l'indique Montserrat López Díaz, a «une image préconçue de la publicité, c'est-à-dire qu'il possède au préalable une idée de ce qu'une publicité peut lui offrir et comment» (López Díaz, 2000: 213). Si la présentation du produit ne respecte pas l'attente du public, ce dernier sera surpris ou même bloqué au niveau du décodage. Aussi le degré d'opacité est-il calculé de peur que l'annonce n'échoue. En effet, le message publicitaire, qui constitue toujours une exaltation d'un produit, doit s'adapter à son public cible en facilitant l'entendement du texte et de l'image.

Les affiches publicitaires que nous avons sélectionnées dans des revues francophones publiées ces dix dernières années étant essentiellement destinées à un public français, nous nous adapterons à la culture française pour aider nos apprenants à

en découvrir le sens. Nous laisserons de côté l'analyse diachronique des unités phraséologiques relevées dont l'évolution n'est pas ici notre centre d'intérêt. Remarquons encore que les publicistes opèrent un choix parmi les unités phraséologiques qui sont fonctionnelles. Les expressions figées présentes dans les annonces publicitaires sont utilisées selon de leur indice de fréquence dans langue contemporaine, c'est-à-dire que plus elles sont vivantes, plus elles sont susceptibles d'être reconnues et donc d'apparaître à l'affiche parce que la publicité véhicule essentiellement des images conceptuelles présentes dans la mémoire collective.

Si la compréhension d'une annonce n'est pas toujours aisée et évidente pour les autochtones (comme nous l'avons expliqué antérieurement), il s'agit d'une tâche d'autant plus inaccessible et laborieuse pour les étrangers. Les non-francophones, désireux d'en savoir davantage sur la langue et la culture françaises, doivent se montrer aussi compétents qu'en langue maternelle pour réussir à comprendre et interpréter, plus ou moins correctement, le sens du message publicitaire. Pour analyser une affiche publicitaire en cours de FLE, un travail préparatoire consiste à distinguer les différentes parties dont elle est généralement constituée et qui entrent en jeu dans la compréhension du message global.

- *L'illustration*: dessin ou photographie qui est la plupart du temps le fruit d'un montage.
- *Le logotype* du produit annoncé. Il s'agit du symbole distinctif de la marque du produit.
- *Le nom de la marque* du produit accompagné du *slogan*: expression ou phrase courte qui accompagne le nom du produit et qui a, en général, un caractère permanent;
- *L'accroche*: message verbal qui jouit d'une position privilégiée sur l'affiche car elle porte le poids du message à transmettre. En général, c'est le premier élément lu. Elle reçoit un traitement typographique spécial en fonction du message qu'elle véhicule et elle varie à chaque campagne publicitaire.
- *Le texte informatif*: il développe les qualités du produit ou le sens de l'accroche et contribue à l'interprétation du message codé.

Une fois ce travail préparatoire effectué, différents critères pour classer les affiches contenant une expression figée sont possibles à suivre. Un classement éventuel serait, par exemple, celui par type d'unité phraséologique: les publicités avec les collocations, celles avec les expressions idiomatiques et les autres avec les parémies. Une autre possibilité consisterait à classer les échantillons choisis selon la difficulté à déchiffrer la formule en question⁵. Nous intéressent principalement à la production de sens, nous proposons ici un autre type de distribution: nous avons établi un classement des expressions figées en fonction de la relation existante entre le texte et l'image où elles sont présentes de manière à percevoir comment s'entrelacent les différents sémantismes. En effet, la présence simultanée de l'image et des mots sur une affiche révèle l'existence de liens divers entre ces langages de différente nature. Tous deux

⁵Ce travail a été abordé par González Rey, M^a Isabel et Fernández González, Virginia (sous presse).

peuvent intervenir dans l'exploitation d'une expression figée. Et pour cet exposé, nous avons sélectionné des affiches où le texte et l'image expriment ou représentent le sens littéral ou le sens idiomatique de la même unité phraséologique. Nous avons alors remarqué que les mots et l'image peuvent évoquer soit le sens littéral de l'expression figée, soit son sens figuré ou bien les deux sens à la fois. En outre, il n'est pas rare non plus de voir l'unité manipulée et altérée. La distinction des différents sémantismes aidera les apprenants de bon niveau à faire une réflexion sur l'idiomaticité de la langue. Nous n'offrons ici qu'un échantillon de publicités imprimées susceptibles d'être exploitées (un seul exemple par catégorie) mais, dans tous les cas, l'enseignant devra choisir des affiches adaptées au niveau ou aux objectifs du programme du groupe d'apprenants.

L'expression figée prise au sens littéral

Nous classons dans cette catégorie les publicités qui présentent l'expression figée prise au sens littéral aussi bien au niveau du texte qu'au niveau de l'image. La formule n'a plus un sens global, mais elle retrouve le sens analytique résultant de la somme et de la combinaison de tous ses composants: c'est le procédé de la *littéralisation*. Il est probable que dans ces cas, les apprenants ne remarquent rien d'étrange et ne s'aperçoivent pas de la présence d'une expression idiomatique. C'est à l'enseignant de l'expliquer.

Nous avons trouvé une affiche pour la bière Desperados qui écrit: *Pour voir ce que Desperados a dans le ventre, il faut lui mettre la tête en bas.*⁶ Cette accroche met en présence deux unités phraséologiques: *avoir quelque chose dans le ventre* et *mettre quelque chose la tête en bas*. *Avoir quelque chose dans le ventre* au sens idiomatique signifie avoir de la force, du courage, une certaine capacité; or le ventre d'une bouteille désigne la partie renflée de cet objet. Littéralement, cette bouteille a de la bière dans le ventre. Quant à *mettre quelque chose la tête en bas*, c'est mettre ce quelque chose à l'envers. L'illustration nous montre une bouteille ouverte à l'envers (= la tête en bas) vidant son contenu (= ce qu'elle a dans le ventre), combinant ainsi nos deux expressions figées: c'est donc l'image qui confirme que le message linguistique est conçu littéralement. Aussi le texte a-t-il une valeur descriptive par rapport à l'image et l'image une valeur d'ancrage par rapport au texte.

L'expression figée prise au sens figuré

Dans ce groupe nous incluons les annonces où le texte contient une expression figée que l'on conçoit uniquement au sens global, c'est-à-dire, au sens idiomatique.

Par exemple, l'accroche suivante annonce la chaîne de télévision privée MCM: *Quand le petit écran parle du grand*. La collocation *Le petit écran* désigne la télévision et *le grand écran* le cinéma. L'image coïncide avec cette accroche présentant un écran de télévision en format cinémascope. Ici le publiciste joue sur l'antithèse petit / grand

⁶Ne bénéficiant d'aucune permission pour la reproduction graphique des affiches dans cet article, nous avons choisi de les décrire auprès des lecteurs. Cela dit, il est évident que dans la pratique des cours de FLE nous avons recours au support publicitaire en question.

mais le sens littéral est exclu. Il ne fait pas précisément référence à la dimension de l'écran mais à la différence qu'il existe entre la télévision et le cinéma quant à la programmation, la qualité et la nouveauté des films.

L'expression figée polysémique

Les exemples à classer dans cette partie sont plus nombreux sur le marché et, en général, plus intéressants à traiter en cours. Lorsque les mots et l'image représentent l'expression figée, il se peut que le contexte verbal soit travaillé pour favoriser l'un de ses sens et le contexte iconique pour favoriser l'autre: l'émergence d'un double sens fait alors surgir une ambiguïté. La polysémie ne fonctionne que si les deux sens, littéral et figuré, sont activés. L'image joue un rôle important pour faire coexister l'un des sens de l'unité phraséologique à côté de l'autre: «Sans l'image, l'émergence de l'un des sens serait possible [...] mais peu probable» (Grunig, 1990: 18). Nous avons remarqué que, dans la plupart des cas, le texte traduit le sens global et l'image le sens analytique.

La compagnie aérienne Lufthansa recourt dans une de ses affiches à une unité phraséologique dont elle exploite la polysémie: *Être dans les airs comme un poisson dans l'eau*. Le texte évoque le sens idiomatique de l'expression *Comme un poisson dans l'eau* qui signifie 'être complètement à l'aise'. L'image montre un avion qui vole entre les nuages (il est 'dans les airs') dont on ne voit dépasser que la dérive (l'aileron supérieur de la queue de l'avion) et qui fait penser par la forme à l'aileron d'un requin (un poisson) émergé. L'avion est ainsi littéralement dans les airs comme un poisson dans l'eau. Voici un bel exemple de poésie publicitaire. L'enseignant peut exploiter cette affiche au départ en cachant l'accroche et en ne montrant que l'image. Il demande alors aux apprenants d'inventer une accroche possible à partir de cette photographie, puis finalement, après avoir exposé et débattu les différentes propositions, il montre l'ensemble et explique les jeux de mots.

L'expression figée partiellement défigurée

Il s'agit ici des cas où une unité phraséologique a été manipulée ou altérée, toujours pour attirer l'attention. Cette modification peut être d'ordre formel ou d'ordre référentiel et nous aide à saisir en quoi consiste la fonction cryptique du message publicitaire.

- Les altérations formelles des expressions figées ont été étudiées de manière approfondie par Robert Galisson (1995) qui nomme «palimpsestes verbaux» ces énoncés défigurés. La modification morphologique peut se traduire par le changement d'un ou plusieurs mots ou phonèmes: on trouve des cas d'addition, de suppression ou de substitution. Voyons, par exemple, l'accroche suivante: *Nos matériaux sont présents dans tous les objets volants (identifiés)!* (Laboratoires Bayer). Le groupe nominal *objet volant identifié* permet aisément de retrouver l'expression originale *objet volant non identifié (O.V.N.I.)*: il s'agit ici d'un cas de suppression d'un morphème, la négation «non». L'image coïncide avec le message linguistique. Bien qu'elle soit floue, nous devinons qu'elle montre une

planche à roulette dans les airs avec une personne dessus: c'est un objet volant identifié.

– Sans être modifiée formellement, une unité phraséologique peut être modifiée référentiellement lorsqu'elle n'est pas utilisée dans son contexte habituel. Il s'établit une relation nouvelle et choquante entre l'expression figée et son contexte linguistique et / ou extralinguistique. Il ne s'agit pas d'une question de littéralité ou d'idiomaticité, mais simplement d'une question pragmatique. Le cas de l'affiche de la bière Heineken sur laquelle nous pouvons lire *Fermeture provisoire* est représentatif. Il faudrait expliquer aux apprenants qu'en général cette formule est affichée, par exemple, à la porte d'un local commercial qui ferme pendant une certaine période pour une raison déterminée. Le fait que l'on applique cette collocation à une bouteille de bière nous choque. L'image coïncide avec le texte montrant l'extrémité d'une bouteille fermée sur laquelle des gouttes d'eau indiquent la fraîcheur et invitent à l'ouvrir.

Conclusion

Pour conclure, nous allons rappeler les points essentiels qui se dégagent de notre étude, à savoir le rôle essentiel de l'image en publicité, l'importance des expressions figées ainsi que leur exploitation envisageable en cours de FLE.

En publicité, l'image joue un rôle important puisqu'elle constitue l'élément que les récepteurs captent au premier abord. De plus, les annonceurs aiment la combiner avec une unité phraséologique. L'image devient alors significative car elle peut confirmer ou infirmer le message verbal (ou inversement, le texte privilégie une interprétation de l'image) et favoriser l'un des sens de l'expression idiomatique à côté du texte qui en favorise un autre. Il se peut également que l'on soit confus en constatant qu'il existe une manipulation du langage par l'altération d'une expression figée ou un décalage entre l'énoncé et ce que montre la photographie. Cette manipulation et cet écart sont une sorte de provocation qui intriguent le lecteur et attisent d'une manière spéciale sa curiosité. En effet, ils laissent la porte ouverte à de nombreux jeux de mots (ou autres activités ludiques) et donnent naissance à un foisonnement de sens, accompagné bien souvent d'une étincelle d'humour.

Finalement, le classement que nous proposons offre la possibilité aux enseignants d'expliquer autrement les mécanismes du fonctionnement du langage et d'apporter un bol d'air au cours d'une leçon de langue étrangère.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMOSSY, R. et ROSEN, E. (1982). *Les Discours du cliché*, Paris, SEDES-CDU.
BACHAND, D. (1987). «L'art de / dans la publicité: de la poésie à la prophétie», *Études françaises*, 22/3, 21-33.

- BARTHES, R. (1964). «Rhétorique de l'image», *Communications*, 4, pp. 40-51.
- FERRAZ MARTÍNEZ, A. (1993). *El lenguaje de la publicidad*, Madrid, Arco Libros.
- GALISSON, R. (1995). «Palimpsestes verbaux: des révélateurs culturels remarquables, mais peu remarquables... Attention: un énoncé peut en cacher un autre!», *Les Cahiers de l'Asdifle*, 6, pp. 56-89.
- GONZÁLEZ REY, I. (2002). *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- et FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, V. (sous presse). «La didactique des expressions figées en langue étrangère», in *Congreso Internacional. Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*, Universidad de Navarra.
- GRUNIG, B. (1990). *Les Mots de la publicité*, Presses du CNRS.
- LÓPEZ DÍAZ, M. (1992). «L'emprise des faits sociaux sur les faits linguistiques: quelques exemples publicitaires», *Sociocritism*, VIII, 2 (n°16), pp. 111-125.
- (1996). «Écriture publicitaire: ludisme et infractions», *La Linguistique*, 32/2, pp. 65-79.
- (2000). «Lieux communs et stéréotypes dans le discours publicitaire», in *Galice, Bretagne, Amérique latine*, Rennes, LIRA, pp. 211-225.

L'ACTUALITÉ HISTORIQUE VÉHICULÉE DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS DU XIX^e ET DU DÉBUT DU XX^e SIECLE: REFLETS DE LA RÉVOLUTION FRANÇAISE, DE LA GUERRE D'INDÉPENDANCE ET DE L'ÉPOPÉE NAPOLÉONNIENNE

Denise Fischer Hubert

Universidad Rovira i Virgili

En dehors de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature françaises, il est un autre versant abordé par les pédagogues du XIX^e siècle et du début du XX^e: l'étude de la civilisation du pays voisin. En général les références à des événements historiques sont assez rares dans les manuels. On prétend en effet dispenser un enseignement hors temps. Mais dans les périodes de tension aiguë il arrive que l'auteur laisse transparaître la réalité historique et ses propres opinions sur les temps qu'il vit. Nous nous proposons d'étudier le contenu de ces notions, l'intention de l'auteur et la forme adoptée pour faire passer le message.

L'époque que nous avons sélectionnée englobe la fin du XVIII^e siècle et le début du XIX^e, c'est-à-dire la Révolution française, la guerre d'Indépendance et l'épopée napoléonienne, un laps de 25 ans. Notre corpus se compose de 17 auteurs qui, dans le courant du XIX^e siècle et au début du XX^e ont parsemé leurs manuels d'allusions, ont reproduit des récits ou ont fait des commentaires sur l'histoire événementielle de l'Espagne et de la France de ces 25 années. Si les manuels du début du XIX^e siècle sont assez pauvres en références historiques, cela est dû en partie à la prépondérance de l'ouvrage de Chantreau qui a profondément marqué la fin du XVIII^e et régné sur une bonne partie du XIX^e s. sous différentes adaptations. D'autre part les circonstances historiques elles-mêmes n'ont pas favorisé l'éclosion de manuels de français pendant cette période. Par contre, dans la deuxième moitié du XIX^e s. apparaît une quantité d'ouvrages qui offrent des textes choisis et, quelquefois, avec le recul du temps, une interprétation historique et même politique.

La forme adoptée pour relater les événements historiques est très diverse, comme l'est leur intérêt pour le lecteur moderne. Les récits sont très souvent des *extraits*

littéraires d'historiens ou de militaires qui, selon l'époque à laquelle ils écrivent, leur personnalité et leur appartenance politique, voient d'un oeil plus ou moins favorable les faits qui ont bouleversé la France et l'Espagne. Les textes sont alors signés: Thiers, Jules Janin, Lamartine, Victor Hugo, Abel Hugo, Lévi, Ségur, Villemain, Norvins, P.M. Laurent, Mme de Staël, Frédéric Soutié, François Coppée, A. Dumas père, Charles de Lacretelle...

Certains morceaux choisis proviennent de *proclamations ou allocutions*. Nous en dénombrons 6 de Napoléon Bonaparte. Il s'agit généralement de morceaux d'éloquence non dénuée d'emphase: exhortation au combat, reconnaissance pour le devoir accompli ou adieux poignants.. D'autres extraits, chez Hérouard, sont tirés du *Bulletin de la Grande Armée*, ainsi trois récits de batailles (Austerlitz, Iéna, La Moscowa).

D'autres textes sont *anonymes*. Ont-ils été écrits par les auteurs du manuel, ou bien ceux-ci s'étant inspiré de livres d'histoire ont-ils refondu légèrement les données dont ils disposaient et n'ont pas indiqué leurs sources? Par la teneur de quelques uns de ces textes nous pouvons deviner aisément qu'il s'agit de l'auteur du manuel et ces textes sont certainement les plus intéressants car nous avons une version originale des faits, la vision du professeur espagnol (ou français vivant en Espagne) qui interprète l'histoire et veut faire passer sa propre conception à son disciple. Ces récits sont des aperçus historiques qui sont rarement neutres.

Parmi les *précis d'histoire*, il en est de très sommaires (exemple Gorgoza, 1914, simple chapitre introduit dans un manuel), mais d'autres sont plus étendus: celui de Borde (1894) qui est destiné à des élèves espagnols fréquentant les écoles françaises.

Plus intéressant nous semble le *Guide* de Pedro Saver car antérieur (1857). Publié à Barcelone, ce guide est adressé à des Français qui voudraient apprendre l'espagnol. Il leur offre un aperçu historique très personnel sur la Révolution et la Guerre d'Indépendance.

Le genre épistolaire est présent: Novella, dans deux lettres commerciales datées de 1813, fait allusion aux événements qui bouleversent l'Espagne et la France. De même deux lettres illustrent, chez Laverdure, les relations d'un côté entre le roi d'Angleterre et Ferdinand VII, et de l'autre, entre Napoléon et le même Ferdinand VII. Ces lettres sont destinées à la traduction.

Le message historique ou politique à transmettre peut aussi passer dans le *dialogue*; c'est le cas pour Novella qui a choisi cette forme pour endoctriner son élève.

Certains auteurs font appels aux *hymnes* pour exalter le patriotisme. Il s'agit très souvent d'un lyrisme débridé, de poésie claironnante, d'odes au drapeau. Ces poèmes sont écrits en espagnol pour que l'élève les traduise en français (*Guerra de Independencia, Dos de Mayo* de Bernardo López García, dans Couderc, 1919-2: 207-8). Un autre moyen employé est la *petite phrase* insidieuse, intercalée dans un contexte grammatical ou lexical, entourée de phrases décousues sans liens entre elles, qui surgit d'une façon tout à fait inopinée. Donnés en français comme exemple, ou en espagnol comme exercice de traduction, ces coq-à-l'âne provoquent surprise et par là même

acquièrent un relief inusité. Voici quelques exemples de cette méthode. Après l'explication des adjectifs numériques, cette phrase: «Luis diez y seis fue sentenciado a muerte por una mayoría de trescientos sesenta y seis votos, de setecientos veinte y uno» (Sauzeau 1845: 33). Aucun commentaire, mais nous supposons que l'élève fait rapidement le calcul ($721: 2 = 360,5$) et tire lui-même ses conclusions. Pour la pratique du verbe: «Luis XIV como Napoleón, cada uno con la diferencia de su tiempo y de su genio, sustituyeron el orden a la libertad» (*ib.*: 39). Et dans la partie intitulée *Composiciones*, c'est-à-dire Traductions: «El emperador había aumentado sus estados; pero había esclavizado su pueblo» (*ib.*: 83).

De telles phrases pourraient paraître anodines, le maître est censé analyser la structure grammaticale présentée, ou l'emploi du lexique dans l'exercice de traduction, aucun commentaire de civilisation n'est prévu pour ce type de phrases. Mais c'est peut-être précisément parce qu'il est déconnecté de tout contexte culturel que le message atteint son but plus sûrement. L'auteur n'a aucune justification à donner sur le contenu de sa phrase en principe atemporelle, alors qu'en fait elle est fortement ancrée dans des valeurs culturelles.

L'interprétation des événements

La Révolution française

Le premier des auteurs de notre corpus à parler de la révolution française est Novella. Son ouvrage, daté de 1813, est dédié à «Nuestro amado Soberano D. Fernando VII que Dios guarde, y en su real nombre a su Alteza la Regencia del Reyno»¹. Son livre a deux buts: la fixation d'une base morale et d'un comportement vertueux («apagar esta corrupción general que nos atrae tantos males, y promover las buenas costumbres» (Novella, 1813: *dedicatoria*), et, en second lieu, l'apprentissage de la langue française – langue des plus importantes– donnera accès aux oeuvres françaises «que son partes de la buena educación» (*ib.*) L'enseignement du français se double donc de l'acquisition d'une culture générale. Or ce dernier point va se trouver contredit dans les dialogues du livre, car enfin le français est la langue de l'ennemi, de ces Français qui mettent à feu et à sang l'Espagne. Comment Novella concilie-t-il alors les deux notions: le français est langue de la culture, de la civilisation, mais les Français sont dépeints comme les derniers des sauvages, des barbares assoiffés de sang? L'atmosphère dans laquelle paraît le livre est violemment hostile aux Français. Des maximes circulent alors en Espagne exhortant le peuple à assassiner Français ou *afrancesados*, à s'approprier de leurs biens, reconnaissant au clergé le droit de prendre les armes –si c'est pour tuer un Français ou *afrancesado*– et proclamant que la guerre contre la France est une guerre de religion où les morts seront considérés comme de saints martyrs.

Voyons le dialogue de Novella (Dialogue 2). Le maître de français apporte un livre à son élève. Il le lui a acheté afin que ce dernier prenne connaissance des événements qui se sont déroulés lors de la Révolution Française, 24 ans auparavant, quand cet élève était encore jeune. L'élève se déclare enchanté car il est très peu au

¹Ferdinand VII ne rentre en Espagne que le 22 mars 1814.

courant de ce qui s'est passé, mais, dit-il, «à présent tout le monde en parle et je serai bien aise de m'en instruire» (Novella, 1913: 40). Effectivement à l'époque de la Révolution la censure en Espagne, déjà assez puissante, avait été renforcée avec le ministre Floridablanca; un véritable «cordon sanitaire» s'était établi aux frontières pour éviter la pénétration de livres, pamphlets, publications subversives. Bref le danger de contagion des idées révolutionnaires, des notions d'égalité, de droits –autrement dit la peste– avait causé la panique, de sorte que Gouvernement et Inquisition s'étaient alliés dans la lutte pour découvrir et pourchasser les livres et doctrines suspects. L'exécution de Louis XVI avait frappé d'horreur les Espagnols et dès lors les Français, déjà considérés comme athées à cause de «l'infâme Voltaire [...] monstre d'iniquité» (Díaz Plaja, 1989: 40) étaient devenus des régicides. Malgré tout, certaines publications circulaient sous le manteau; les *afrancesados* se tenaient au courant des idées qui parcouraient l'Europe, mais les événements avaient provoqué un schisme entre eux.

Le maître exhorte son disciple à lire ce livre sur la Révolution et voici son commentaire:

C'est la révolution de France, ou bien la persécution suscitée par les barbares du dix-huitième siècle, contre la Religion Chrétienne et ses Ministres [...] je l'ai acheté pour vous, afin que vous veniez à connoissance que, la nation la plus illustrée², sous le Regne du malheureux Louis XVI elle tomba dans le plus bas de sa brutalité [...] Lisez-la, et vous me direz après si vingt quatre millions de foux auroient commencé à s'égorgier les uns les autres, sans savoir ni pourquoi, ni pour comment, comme ils ont fait messieurs, les françois. (Novella, 1813: 140)

L'explication –ou plutôt le manque d'explication– est un peu simpliste («égorgés sans savoir ni pourquoi, ni comment»). En fait, c'est surtout la persécution contre le clergé qui choque le plus Novella, comme la plupart des Espagnols.

Laverdure, prêtre français établi à Saint Sébastien, déclare s'inspirer dans son *El Maestro francés* (1842) d'un manuel anglais. Nous ignorons sa source exacte et sa dette envers l'auteur anglais. Il semble bien que la partie qui nous intéresse pour notre sujet, soit d'origine anglaise, mais cela est de moindre importance car le livre touche aussi bien les Espagnols que les Anglais. Sous couvert d'enseigner le Français aux Anglais ou aux Espagnols qui ont chacun peu ou prou à se plaindre des Français, on fait passer un idéal contre-révolutionnaire à travers l'Europe. Dans le récit de Laverdure, intitulé Tema, M. le Marquis de Gaston, sentant sa vie menacée, décide d'émigrer au Pérou. Il obtient un passeport de Robespierre «au plus fort de la République Française, lorsque l'anarchie, cette hydre à cent têtes, avilissoit, ravalait et dévorait notre patrie»(Laverdure, 1842: 113). Mais intercepté en mer, il est dirigé sur l'Angleterre où il se met en rapport avec tous les émigrés qui se sont réfugiés à Londres.

Dans l'état d'effervescence où se trouvent les esprits en France, tous les gens de bien ont gagné le large, chacun a tiré par où il a pu, chacun s'est ouvert un chemin à travers les bois et les montagnes, chacun s'est sauvé au travers de mille périls et de mille dangers. C'est en effet le plus sûr parti qui reste, car on a beau prendre des

²Hispanisme pour «éclairée». Nous avons respecté l'orthographe de Novella.

précautions, on aura beau adopter les mesures les plus prudentes, tôt ou tard on est décelé. Quant aux républicains, ils ont beau faire, ils ont beau verser du sang, ils ne porteront pas loin la peine de leurs crimes. Robespierre lui-même périra: il a beau s'environner de sicaires, ils tombera avec ses clubistes, ses septembriseurs, ses sans-culottes, sous le tranchant même du couteau assassin, dont il a armé leurs bras sanguinaires. (*ib.*: 132-133).

M. de Gaston devant repartir d'Angleterre, un émigré lui confie des lettres pour sa famille restée en France car, dit-il, par la poste elles n'arriveraient pas, la surveillance est extrême et les mesures adoptées par la police, «outrées» (*ib.*: 142). Le texte didactique se fait polémique car il a visiblement un contenu politique. Le locuteur est un homme engagé, qui fait partie d'une élite sociale («les gens de bien»), et s'adresse à un public restreint, sans doute de type aristocratique lui aussi –l'enseignement des langues étrangères n'étant réservé qu'à la haute société ou à la bourgeoisie très aisée.

Ce qui fait l'unanimité des auteurs de manuels, c'est la critique du «prolongado martirio de Luis XVI y de su familia» (Saver, 1857: 221). La description chez Dupuy du fonctionnement de la guillotine, la Terreur, les morts violentes et assassinats décrits dans plusieurs manuels ont dû très certainement frapper les esprits. Dans le dernier quart du siècle, Chartrou, dans un style fleuri, évoque «la fameuse révolution de 89, révolution déplorable, il est vrai, par les excès sanguinaires qui l'accompagnèrent, mais dont l'humanité comprimée, asservie, est sortie aussi riante et robuste que les fleurs des champs après un violent orage, à l'apparition du bienfaisant soleil» (Chartrou, 1884: 67).

Seco y Marcos reconnaît aussi quelques bienfaits de la Révolution: l'institution du système métrique, la création des écoles primaires, écoles centrales, écoles supérieures, écoles de médecine, le Muséum central des Arts (origine du Louvre), le Conservatoire des Arts et Métiers... Evidemment il critique la Terreur pendant laquelle Robespierre «remplaça le culte de l'*Etre Suprême* qui devait, selon lui, amener le règne de la *vertu*. Pour y arriver plus vite il guillotinaient tous ceux qu'il ne trouvait pas *vertueux*» (Seco y Marcos, 1934: 69). Mais dans l'ensemble, les bienfaits amenés par la Révolution compensent certaines erreurs: les règlements des corporations étaient des entraves au progrès, «la Révolution brisa ces entraves, le travail est libre depuis cette époque» (*id.*: 95). Il est le seul à reconnaître que la vente des biens nationaux a permis l'accès des paysans à la propriété, que toutes les charges qui pesaient sur eux ont été fortement allégées (*id.*: 97). Et si pendant la durée de la Terreur les principes de la Déclaration des Droits de l'Homme n'ont guère été respectés, il n'en reste pas moins que «la vénalité des charges fut supprimée, les peines rendues moins dures, la justice égale pour tous» (*ib.*: 103). Mais il aura fallu attendre presque un siècle et demi pour obtenir, d'un pédagogue, ce bilan plus équitable.

La guerre d'indépendance et l'épopée napoléonienne

Le texte le plus ancien de notre corpus, celui de Novella (10^e dialogue: *Pour demander ce qu'on dit de nouveau*) nous conte l'histoire en train de se faire. Les nouvelles circulent de bouche à bouche: «On dit, Monsieur, que le jour quatre de ce

mois de juillet [...] on dit que [...] Aujourd'hui le bruit court que [...] ceci demande confirmation [...] la Gacette de Cadix dit que...» (Novella, 1813: 150-151). C'est l'actualité même au jour le jour qui est commentée: les Français ont évacué Valence, Wellington a gagné la bataille de Vitoria et a repoussé les Français jusqu'à Bayonne. Novella cite même des chiffres: «il a pris cent cinquante pièces d'artillerie, tout l'équipage du roi Joseph, la caisse militaire, et qu'il a fait une infinité de prisonniers» (*ib.*: 151)³, ce qui fait exclamer l'interlocuteur de ce dialogue: «Diable! si ce que vous dites est vrai, Monsieur, bientôt nous serons libres» (*ib.*), mais il ne faut pas crier trop tôt victoire car, comme le remarque un des personnages «le sort d'Espagne dépend de la guerre du Nord» (*ib.*), c'est-à-dire de la campagne de Russie.

Dans une lettre de type commercial qu'un Valencien adresse à un Anglais, le premier signale: «J'ai l'honneur de vous annoncer que les Français ont évacué cette capital (Valence) le 4 de ce mois, prenant la route de Tortose: Nous avons l'espoir qui ne reviendront plus, et par conséquent, nous pourrons entamer notre correspondance avec toute sûreté» (Novella, 1813: 174).

Parmi les textes littéraires, nous retrouvons dans trois manuels le même récit du siège de Saragosse d'Abel Hugo où celui-ci célèbre le courage des habitants, leur résistance et leur patriotisme. Seco y Marcos précise que la défaite des Français à Bailen fut une capitulation honteuse, car les Espagnols étaient une armée de paysans récemment enrôlés et que cette Guerre d'Indépendance fut une guerre injuste, une guerre d'ambition dont le seul mérite fut de donner à l'Europe l'espoir de vaincre les Français. Couderc propose comme exercice de traduction un poème de Bernardo López García *El dos de mayo*, illustration grandiloquente de dévouement à la patrie: «El grito de PATRIA zumba,/ El rudo cañón retumba/ El vil invasor se aterra/ Y al suelo le falta tierra/ Para cubrir tanta tumba» (Couderc, 1919: 208). Ce «vil invasor» avait d'ailleurs été cause d'une scission parmi les intellectuels éclairés d'Espagne. Le berceau des lumières, de la culture s'était avili avec le meurtre de son roi, avait foulé aux pieds les grands principes des philosophes, avait profané les églises et maintenant menaçait leur propre pays! Avec l'entrée des troupes napoléoniennes, les intellectuels s'étaient divisés en deux partis: celui qui voulait concilier libéralisme et patriotisme s'était mis à la disposition des Cortes de Cadix (Jovellanos) pour rédiger une constitution bien espagnole, et ceux qui pensaient qu'avec un changement de dynastie et un roi français, l'Espagne entrerait plus facilement dans l'ère nouvelle de progrès et de liberté (Moratín, Menéndez Valdés, Cabarrús, Marchena...) Pedro Saver partage la seconde opinion. Analysant dans son manuel de 1857 la Guerre d'Indépendance, il déclare que l'Espagne aurait pu accepter le changement de dynastie ou du moins se montrer comme d'habitude indifférente, mais c'est le clergé craignant que le nouveau roi Joseph, bien que catholique, n'altère la religion catholique, apostolique et romaine –crainte partagée par Saver lui-même (Saver, 1857: 222, note)–, et ce sont les nobles, d'où venait une grande

³Ces mêmes chiffres sont corroborés par Saver (1857) qui compte: 10.000 hommes morts ou blessés, 1000 prisonniers, 150 canons perdus en plus du grand convoi au soin du général Hugo sur le point de partir en France avec les bagages des généraux, plusieurs caisses militaires pleines d'argent, des bijoux et l'épée de Joseph offerte par la ville de Naples.

partie du clergé, craignant pour leurs privilèges et leurs biens qui ont poussé le peuple à se rebeller contre l'envahisseur au cri de Vive l'indépendance! Selon Saver, Joseph aurait pu faire un bon roi et gouverner l'Espagne en homme éclairé si les Espagnols avaient renoncé à leur caractère national et si le clergé du haut de la chaire et les nobles dans la rue ne les avait pas poussés à la révolte. Par ailleurs, l'Angleterre qui avait déjà semé la guerre civile en Espagne sous le règne de Philippe V et s'était emparée «no diremos cómo y con que modo, de la llave del Mediterráneo, de la fortaleza de Gibraltar que jamás ha querido restituir a la España» (Saver, 1857: 224) veillait à ce que les Français ne s'installent pas en Espagne. Et Saver ne manque aucune occasion de vitupérer contre les Anglais, les frappant d'anathème et formulant de violentes diatribes. Pour Saver les combats acharnés montrent la valeur des Français comme des Espagnols: «por una parte y otra pelearon como leones; que los ataques por tropas aguerridas y llenas de bravura fueron terribles; y que las defensas no fueron menos valerosas» (*ib.*: 223)⁴. En maintes occasions les Français sont dépeints comme des braves: à Vitoria «volviendo tres veces al ataque con su arrojo ordinario se vieron agoviados por el número y tanta bravura quedó sin fruto» (*ib.*: 227), puis à Pampelune, les Français, malgré leur «bravura» sont contraints de céder les places où les alliés (Espagnols et Anglais) commettent des «escenas de vandalismo» (*ib.*: 228). Suit un passage où apparaît une réflexion historico-philosophique de l'auteur sur les événements. Pourquoi se battre, répandre tant de sang quand l'histoire va se charger de bouleverser tous les schémas: un neveu du «vaillant César» montera sur le trône de France et demandera la main d'une des plus nobles filles d'Espagne. Les provinces offriront au prince impérial né de cette union le titre de «español originario» et le couple sera accueilli le 9 septembre 1856 à Saint Sébastien avec tous les honneurs. Ironie de l'histoire!

Seco y Marco a un avis assez mitigé: la Révolution française, oui, mais le despotisme, non. «Malheureusement la France est détournée de la Révolution [...] les idées révolutionnaires qui avaient fait l'admiration de l'Europe pensante ne sont plus personnifiées par la France; pour les étrangers la France maintenant est livrée à un homme, à un conquérant, à un ennemi» (Seco y Marcos, 1934: 75), mais plus loin il reconnaît que les Bourbons d'Espagne étant dégénérés, le pays aurait sans doute gagné avec un changement de dynastie, il «aurait reçu des lois meilleures, plus conformes à l'esprit du siècle» (*id.*: 76).

L'épopée napoléonienne est intimement liée dans les manuels à la Guerre d'Indépendance. Novella informe son interlocuteur des nouvelles de la campagne de Russie, hécatombe pour les Français (perte de 300.000 hommes et 40.000 chevaux⁵). Mais ici l'envahisseur de la Russie a droit à plus de pitié car c'est le mauvais temps, dit Novella, le responsable du désastre (Novella, 1913: 151). Détail atroce: il y a eu des actes de cannibalisme parmi les malheureux fuyards. Et Novella de s'apitoyer sur leur sort car la faute, cette fois, n'en revient pas à Napoléon, mais à la société actuelle:

⁴Les interprétations de Saver, nettement francophiles sont dûes à ses attaches françaises. Il fait l'éloge du Baron Sarrut, «nuestro paisano», mort à Vitoria dans la bataille contre Wellington.

⁵Seco y Marcos: 200.000 cadavres et 100.000 prisonniers (Seco y Marcos, 1934: 82). L'histoire actuelle donne le chiffre de 1/2 million de morts et prisonniers.

«C'est la main de Dieu, mon cher, qui nous punit, parce que tous les chrétiens, nous avons oublié sa sainte loi; et nous méritons doublement pire de ce que Dieu nous envoie», et il conclut: «il n'y a point de doute, le genre humain est corrompu entièrement, la corruption est si générale, qu'on ne trouve plus presque, ni charité ni religion, ni crainte de Dieu, ni justice. –Cela est vrai. Mon Dieu a qu'elle époque nous sommes arrivés!» (*ib.*: 152) Après ces considérations, la geste de Napoléon continue: retour à Paris où il recrute de nouvelles troupes et obtient quelques victoires sur les Russes avec signature d'un armistice⁶. La situation paraît néanmoins trop brouillée à Novella pour que s'établisse une paix générale. Dans une correspondance datée du 10 janvier 1813 entre deux amis, l'un d'Alicante, l'autre de Bayonne, ce dernier écrit:

Vous me parlez d'une paix générale, et ici nous avons la guerre déclarée entre la France et la Russie. L'Empereur a sorti⁷ de Paris avec une armée terrible, pour aller à la rencontre de l'Empereur Alexandre, qu'on assure qu'il a sorti aussi de sa capitale à la tête de toutes ses armées, comme un lion enragé.

Dieu veuille qui viennent à un arrangement avant de venir aux armes; car dans le cas contraire nous prévoyons une guerre des plus sanglantes. (Novella, 1813: 170)

Quant à Saver, la cause de la débâcle de Russie n'est pas la main de Dieu, mais «los elementos, y no diremos por su poca previsión, pues que nunca pudo imaginar que el emperador ruso hubiera tenido tanta barbarie para incendiar su capital» (Saver, 1857: 223). C'est en effet un acte de barbarie que d'incendier Moscou avant que Napoléon ne le fasse lui-même! Pour Saver, Napoléon est le «Heroe de las Pirámides» (*ib.*: 22), «aquel valiente» (*ib.*: 230) confronté à «aquellos insulares con su política maquiavélica» (c'est-à-dire les Anglais).

Peu à peu au cours du XIX^e siècle apparaissent des textes sur Napoléon, ses batailles, ses allocutions. On nous y montre un Napoléon grandiose et la légende forgée par les écrivains français passe dans les manuels. On reproduit les écrits des historiographes. Chartrou, toujours dans le même envol d'éloquence ampoulée porte Napoléon aux nues «génie qui, comprimant en France le germe révolutionnaire et ses fureurs, fait luire sur l'Europe étonnée un inestimable rayon de liberté [...] géant des batailles, vrai fléau, mais rayon de lumière et de vie [...] météore poussé par la main de Dieu à travers le brouillard impur qui aveuglait le monde» (*ib.*: 68).

Au contraire l'image que donne Seco y Marcos est nettement négative. Il est représenté comme un frein à la pénétration des idées de liberté: «Son ambition comme son égoïsme étaient extrêmes [...] Dur, autoritaire, il n'aime que lui et ne connaît pas la pitié [...] comme ferait un chef barbare [...] comme un déserteur, sans se préoccuper de ses frères d'armes» (Seco y Marcos, 1934: 273). Mais il rend justice à quelques unes de ses qualités: capacité de travail, intelligence claire, mémoire prodigieuse, génie militaire et don de se faire aimer de ses soldats.

⁶Victoires de Lützen, Bautzen en avril 1813. L'armistice est signé mais les combats reprennent fin août. Ces précisions permettent de dater plus exactement le texte de Novella.

⁷Dans les *errata* Novella rectifie: est sorti.

Comme nous le voyons, l'épopée napoléonienne a traversé 120 ans avec une fortune différente. Si l'auteur du manuel est français, il exalte la figure de l'empereur, s'il est espagnol, deux cas peuvent se présenter: il insère des textes littéraires ou militaires d'origine française qui louent la geste napoléonienne, ou lui-même commente les faits, et en général de façon négative. De toutes façons, s'il veut évoquer des faits actuels, il se trouve devant un paradoxe, s'étant fixé comme tâche de communiquer avec celui qui apparaît l'irréductible ennemi politique, voire l'occupant. Une réponse serait le silence –et de nombreux pédagogues s'y tiennent–, une autre est l'indispensable dialogue avec l'autre, dans les pires situations, et parfois même de la fascination pour les idées nouvelles ou la grandeur épique d'un Napoléon. L'auteur de manuels, dans les époques troublées, ne peut être qu'un auteur engagé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Corpus

- BORDE, P. B. (1890). *Abrégé de l'histoire d'Espagne depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours*, Madrid, Fuentes y Capdeville.
- CHARTROU, L. (1884). *Recueil littéraire o Prosa y Verso para el estudio de la lengua francesa en los Institutos y Colegios de España*, Alicante, Costa y Mira.
- CORNELLAS, Cl. (1848). *Gramática francesa teórico-práctica para uso de los Españoles*, Madrid, Ribadeneyra.
- COUDERC, L. (1919). *El francés al alcance de todos. Método práctico para hablar y escribir correctamente y rápidamente el Idioma Francés. Curso medio*. Barcelona, Gráficas Lux.
- DUPUY, P. (1829). *Abrégé élémentaire des différences les plus remarquables entre la France et l'Espagne, ou entretiens familiers entre un Espagnol et un Français sur les langues, les usages, les productions etc. de ces deux pays*. Barcelone, Verdaguer.
- ELICES SERRANO, L. (1899). *Prácticas de francés. Trozos escogidos de lectura, traducción y composición francesas*, Palencia, Alonso e H.
- GORGOZA, L. (1914). *Curso completo de lengua francesa, 1ª parte*, Barcelona, Imp. de P. Ortega.
- HÉROUARD, A. (1856). *Leçons abrégées de littérature et de morale suivies de notions relatives à l'état militaire choisies des meilleurs auteurs pour servir au Collège d'Infanterie*, Toledo, S. López Fando.
- LAVERDURE, G. Justino. S. (1842). *El Maestro Francés, ó sea Gramática franco-española*, Vitoria, Egaña y Cía.
- MASSÉ, R. (?), 8ª ed.). *Méthode de français, deuxième livre*, Barcelona, Massé.
- NOVELLA, P. A. (1813). *Nueva Gramática de la lengua francesa y castellana, avec un abrégé de la grammaire espagnole*. Alicante, Imp. de España.

- PORQUERAS CARRERAS, J. (191?). *Trozos escogidos entre diversos autores antiguos y modernos para la versión directa del francés al español*. Lérida, J.A. Pagés.
- SALES Y ESTEBAN, J. (1889). *Trozos escogidos de los clásicos franceses*, Madrid, Imp. de J. Cruzado.
- SAUZEAU, Z. (1845). *Nueva gramática francesa*, Madrid, Imp. M. de Burgos.
- SAVER, P. (1857). *Guide de la langue espagnole sans maître, à l'usage des Français, ou abrégé des principales règles pour apprendre ladite langue*, Barcelonne. Imp. J. Bosch.
- SECO Y MARCOS, T. (1934⁷). *Lecturas francesas*, Tomo II, Burgos, H. de S. Rodríguez.
- TRAMARRÍA, F. de (1846). *Leçons françaises de littérature et de morale*, Madrid, Aguado.

Études

- CARR, R. (1984). *España 1808-1975*, Barcelona, Ariel.
- CASTRO ALFÍN, D. (1989). «Influencia en el pensamiento republicano español del siglo XIX», *Historia*, Año XIV, n° 159, pp. 60-64.
- DÍAZ-PLAJA, F. (1989). «Los españoles ante la Revolución francesa», *Historia*, Año XIV, n° 159, pp. 39-47.
- DOMERGUE, L. (1989). «Las etapas de la propaganda revolucionaria en España», *Historia*, Año XIV, n° 159, pp. 48-52.
- GARCÍA NIETO, M. C, DONÉZAR, J. M., LÓPEZ PUERTA, L. (1971). *Revolución y reacción 1808-1833*, Madrid, Guadiana de Publicaciones.
- MORENO ALONSO, M. (1989). *La generación española de 1808*, Madrid, Alianza Editorial.

ENSEÑANZA DEL FRANCÉS A FUTUROS TRADUCTORES. MEMORIAS DE UN ESTUDIANTE DE TRADUCCIÓN

Daniel Gallego Hernández

Universidad de Alicante

Tras valorar la formación recibida en lengua B durante el periodo de formación universitaria en la carrera de Traducción, analizaremos las propuestas didácticas expuestas por diversos estudiosos en diferentes congresos. Finalmente, ofreceremos un proyecto didáctico fundamentado básicamente en la comprensión del texto en lengua extranjera y en el análisis textual.

1. Experiencia como estudiante

Modificada con el plan nuevo de 2000, la licenciatura de Traducción e Interpretación (francés) del plan 96 en la Universidad de Alicante estructuraba en los cursos académicos 1996-1998 la enseñanza de la lengua B en dos asignaturas durante dos años:

Lengua B (I), de 8 créditos anuales;

Prácticas de Lengua B (I), de 4 c.a.;

Lengua B (II), de 7 c.a.;

Prácticas de Lengua B (II), de 5 c.a.

El acceso a esta carrera era mediante números clausus, lo cual creaba una heterogeneidad discente a la que debía enfrentarse el profesorado de Traducción. Ciertamente, en el primer año los compañeros reunían unos conocimientos de francés enormemente diversos: nativos, discípulos del Lycée français, alumnos que habían estudiado el francés como primera lengua en el instituto, otros como segunda lengua, camaradas con algunas nociones de la EOI, e incluso estudiantes sin ninguna experiencia en esta lengua que habían apostado por una licenciatura en inglés, pero que, dada la gran demanda, no tuvieron más remedio que optar por el itinerario francés, no tan solicitado.

Bien es sabido que el problema de la heterogeneidad es difícil de subsanar – ¿existe acaso alguna solución?–, así que el personal docente, sin olvidar a los estudiantes en posesión del supuesto nivel de francés, hubo de adaptar las asignaturas a aquellos *alumnos* sin los suficientes conocimientos. Si bien el objetivo de las

asignaturas del primer año residía en perfeccionar los conocimientos gramaticales y estilísticos, identificar, comprender y saber describir las diferencias más importantes entre el español y el francés, así como dominar ambas lenguas para poder ejercitar el *thème* y la *version*, la asignatura de Prácticas ofrecía a los que partían de cero o de un nivel aún no adecuado la posibilidad de iniciarse en la lengua y mejorar el nivel oral mediante exposiciones y debates preparados. Se trataba, pues, de clases cuya asistencia de aquellos considerados bilingües era prácticamente nula, relegando al profesor el único modelo oral a seguir por los *necesitados*.

Por su parte, mediante un acercamiento práctico con el fin de adquirir un saber *comment on dit en français*, los contenidos de la asignatura de Lengua contrastaban con los de su complementaria y ponían en aprieto a aquellos que ya se las veían negras en esta última a la hora de trabajar los grandes capítulos de la gramática tradicional tales como la expresión de las relaciones lógicas, las circunstancias, los valores pronominales, adverbiales y adjetivales, la expresión de relaciones entre elementos gramaticales y demás puntos.

Las calificaciones de ese año ya hicieron estragos en el siguiente curso. Era de esperar el abandono de los estudiantes que, en un principio, a pesar del alto nivel al que habían decidido enfrentarse, mostraron un mínimo interés. Tras el consecuente *reciclaje*, el grupo discente era más reducido y homogéneo, si bien aún quedaban estudiantes que, a despecho de sus dificultades, consiguieron aguantar el ritmo. Así pues, las asignaturas de segundo curso no necesitaban ningún desdoblamiento y podían ser impartidas de modo complementario.

Sus objetivos introducían el estudio de la semántica, lexicografía y lexicología aplicadas al francés con vistas a un aprendizaje y un perfeccionamiento del léxico desde una perspectiva práctica. La metodología seguida consistía, por tanto, en la realización de ejercicios tras la presentación de algunos de los conceptos básicos de las disciplinas estudiadas –el signo y sus relaciones de polisemia y homonimia, un estudio sincrónico de los diccionarios monolingües actuales, y el estudio de algunas nociones de lexicología así como la neología, la creación lexical, y las variedades diacrónicas y diastráticas. Asimismo, la confección de un trabajo escrito sobre uno de los temas y su posterior exposición en clase relegaba a un mínimo la cantidad de horas invertidas en esta metodología dados los numerosos trabajos presentados a lo largo del curso.

En cuanto a la asignatura de Prácticas, su método a base de ejercicios sobre el uso de la lengua aportaba una mejora en la comprensión y expresión escritas, dejando a un lado las habilidades orales y obstaculizando, nuevamente, la práctica oral de aquellos que verdaderamente lo necesitaban.

2. La opinión de los expertos en torno a la enseñanza de la lengua extranjera

Con el objetivo de tratar esta cuestión, sin ánimo de ser exhaustivos, hemos recogido en este epígrafe la opinión de algunos de los más relevantes expertos en enseñanza de lenguas a traductores e intérpretes.

La traducción como herramienta para la enseñanza de la lengua

García Yebra (1986: 153) defiende que la traducción puede facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera. Considera que hay que «practicar la traducción al mismo tiempo que los métodos directos y audiovisuales».

La misma postura sostiene San Ginés (1991: 809) al afirmar que debe enseñarse la lengua a partir de la traducción, considerada igualmente una buena herramienta en la enseñanza de lenguas extranjeras por Suss (1997: 57).

Insistencia en las destrezas comunicativas

Solivelles (1988: 86) mantiene que el futuro traductor debe dominar correctamente las cuatro competencias lingüísticas y asimilar los conceptos de cultura y civilización.

Enseñar la lengua en los niveles comunicativos, textual y discursivo

Mestreit (1988: 147) afirma que el objetivo central de la enseñanza de la lengua extranjera a traductores no puede ser otro que la adquisición de una competencia comunicativa, considerando prioritaria la comprensión textual y la producción de actividades comunicativas; hay que estimular las competencias lingüístico-textual, discursiva, referencial y sociocultural.

La misma opinión comparte Ruiz de Zarobe (1992) al apoyarse en la gramática textual y discursiva, calificando la comprensión del texto como herramienta básica. Su metodología está basada en el *approche globale* de Lehmann y Moirand (1980), y sigue la línea interactiva de Cicurel y Moirand (1990).

Vivero (1995) opina que la traducción es siempre una operación textual pues se traducen textos completos, lo cual permite establecer una compatibilidad con las nuevas tendencias en didáctica de la lengua desde una perspectiva textual.

La aproximación estructuro-global

Murillo (1998: 134) subraya la importancia que aún hoy tiene el análisis lingüístico y la construcción del sentido a través de los métodos estructuro-globales. Para este autor, la forma de llegar al sentido de manera óptima sería teniendo en cuenta:

- el proyecto discursivo global del locutor;
- la materia fónica;
- los procesos de interacción;
- los actantes de la enunciación;
- los componentes situacionales objetivos;
- los fenómenos de tematización;
- los elementos paralingüísticos;
- las diferentes voces textuales.

Y, en concordancia con este análisis de cómo se construye el sentido textual, el autor propone cinco *approches optimales* en el estudio de la lengua:

- le sujet communicant: la subjectivité des sujets;
- l'interaction énonciative: l'interlocution;
- le projet discursif: les codes textuels;

- l'espace du sens: les redondances, les déictiques;
- l'assiette situationnelle: les références au décor et les actants.

Linguística para traducir

Una propuesta muy bien desarrollada sobre qué tipo de lingüística y qué enfoque debe darse a la enseñanza de los conceptos básicos de esta disciplina y, por tanto, a la enseñanza de la lengua extranjera y materna es la ofrecida por Muñoz (1995). Los aspectos que más pueden interesar al traductor serán aquellos relacionados con la pragmática, la sociología, la psicología, la gramática del texto y el análisis del discurso. Así, rechaza la metodología contrastiva y centra su atención en la naturaleza de la lengua –unidad y diversidad–, la naturaleza del significado –comunicación y mediación– y la codificación del significado.

Entre la didáctica de lenguas extranjeras y la traducción

La didáctica de la lengua extranjera para traductores se mueve, según Berenguer (1996), entre la didáctica de la lengua y la didáctica de los estudios de Traducción. Del primer modelo, de orientación comunicativa, destaca:

- los métodos alternativos defendidos por Curran;
- el enfoque por tareas según lo desarrolla Nunan;
- el autoaprendizaje;
- la comunicación intercultural.

En cuanto a la traducción señala que existen varios modelos basados en los aspectos comunicativos; considera cuatro teorías muy operativas:

- la que enfatiza la finalidad, de Wermeer;
- la que enfatiza el texto y su análisis, de Seleskovitch;
- la que enfatiza el proceso;
- la que presta atención a la cultura.

Berenguer señala cinco objetivos fundamentales que debe alcanzar el futuro traductor por medio de la enseñanza de la lengua:

- desarrollar la competencia lectora;
- aprender a disociar las dos lenguas en contacto;
- adquirir el dominio de diccionarios y obras de consulta;
- convertirse en un experto en cultura;
- sensibilizarse a la actividad traductora.

Hincapié en el estudio de las necesidades del estudiante antes de la programación

Ésta es la opinión de Corral (1996) que postula el requisito de distinguir las necesidades de los estudiantes y de conocer su preparación al llegar a la universidad. Los antecedentes, las expectativas y las aspiraciones son los componentes de su encuesta llevada a cabo entre sus alumnos. En su propuesta metodológica distribuye la dedicación del horario lectivo de la siguiente manera:

- 30% a la lectura de textos;

- 30% a la escritura;
- 20% a la oralidad;
- 20% a la gramática.

Cuando el alumno ya sabe la lengua

Brehm (1996) parte del supuesto de que el alumno ya domina la lengua B al entrar en la universidad. Por tanto, es necesario perfeccionar los conocimientos profundizando los aspectos receptivos. Aunque defiende la enseñanza de las destrezas comunicativas, centra su metodología en:

- la comprensión textual;
- los ejercicios escritos de reformulación;
- la gramática contrastiva.

Competencia pretraductora y diseño curricular

Presas (1988) se interroga sobre cuáles deben ser los componentes de la competencia pretraductora en el diseño curricular de los estudios de Traducción. En cuanto al estudio de la lengua estos elementos son:

- el grado de dominio de las destrezas comunicativas;
- la estructura de la memoria del traductor: la relación establecida entre los elementos
- lingüísticos y sus representaciones mentales;
- la alternancia lingüística;
- las interferencias, controladas con la ayuda de la gramática contrastiva.

Los objetivos generales en la enseñanza de la lengua B a traductores e intérpretes

La propuesta de Brehm y Hurtado (1999) parte como base que los alumnos deben ingresar en la facultad con sólidos conocimientos en lengua B. El objetivo central será la programación de una materia que dé respuesta al progreso de sus aptitudes. Los bloques de objetivos generales son:

- *desarrollo de la comprensión lectora*; mediante la adquisición de estrategias de lectura, la identificación y comprensión del funcionamiento de los mecanismos de cohesión y coherencia así como de los distintos tipos y géneros textuales, la interpretación de los rasgos pragmático-semióticos de un texto, la identificación de las variaciones lingüísticas relacionadas con el uso y el usuario, y el desarrollo de un espíritu crítico ante los textos;
- *entrenamiento de la expresión escrita*; mediante el desarrollo de estrategias de escritura, el buen empleo de los mecanismos de coherencia y cohesión, y la producción de textos de distintos tipos y géneros;
- *entrenamiento del uso oral de la lengua*; por medio de la comprensión de distintos acentos regionales y sociales así como de los diversos tipos y géneros de discurso oral, y el desarrollo de estrategias comunicativas como la entonación o la gestualidad;

- *afianzamiento y desarrollo de los conocimientos lingüísticos incidiendo en la contrastividad con la lengua materna*; a través de la ampliación de convenciones de la escritura, conocimientos léxicos contrastivos y conocimientos gramaticales contrastivos;
- *familiarización con el uso de las fuentes documentales*; adquiriendo estrategias en el manejo de las obras de referencia en el lenguaje en general y en el específico de la lengua extranjera, y habituándose al uso de obras relacionadas con los lenguajes especializados;
- *aclimatación al arte, la política, la economía, el sistema jurídico...*; recurriendo a fuentes de información diferenciadas que permitan al alumno adquirir una competencia sociocultural del país de la lengua que estudia.

3. Análisis textual en la clase de lengua B

Nuestras reflexiones parten igualmente del supuesto de que el estudiante ya disfruta de un conocimiento de la lengua extranjera; posee esa «boîte à outils» (Herbulot, 1993: 18). La clase de lengua, por tanto, debe estar encaminada a que el traductor sepa «utiliser ses outils» (1993: 19).

Los problemas fundamentales a los que debe enfrentarse son la comprensión del texto original, la transferencia del significado y la evaluación del texto de llegada (Hatim y Mason, 1995: 36). Es aquí donde tiene cabida el análisis textual. La profundización en clase de todos estos aspectos aportará al traductor un gran útil con el que afrontar la actividad traslaticia.

A partir de los siete principios propuestos por Beaugrande y Dressler (1981) para caracterizar la textualidad, García (2000), apoyándose en Hatim y Mason (1990), analiza los diferentes conceptos que intervienen en el texto presentando asimismo una serie de propuestas didácticas. No se trata, pues, de hacer comprender al traductor en ciernes la actual cuestión terminológica respecto a la teoría textual, sino de estimular sus competencias de cara al estudio y análisis de cada una de las nociones integradas en la Lingüística Textual.

3.1. Caracterización textual

Los estándares de coherencia, cohesión e informatividad se presentan a primera vista como principios textuales. Si bien existe aún la problemática en torno a los dos primeros, conviene insistir al futuro traductor la idea de que ambos son complementarios ya que la detección de los mecanismos que conllevan a estos conceptos es vital para la comprensión.

Entenderemos aquí «la *coherencia* como una noción semántica, que designa [...] el armazón textual sobre el que operan diversos *mecanismos cohesivos* en la producción de cada acto lingüístico» (García, 2000: 144).

Adam (1999: 44ss) presenta las unidades y tipos de conexiones textuales:

- *conectores*: expresiones lingüísticas que permiten traducir los «vínculos lógicos» entre las proposiciones;

- *sustitutos anafóricos*: pronombres tradicionales de tercera persona, determinantes posesivos, ciertos grupos nominales definidos;
- *tema y rema*: son contenidos temáticos «todos aquéllos que son conocidos por el destinatario del texto» y remáticos «todas las informaciones nuevas que va recibiendo el destinatario» (citado por García, 2000: 153 de Bustos, 1996: 84). Liado a estos conceptos se encuentra el estándar de informatividad, en el que los diferentes patrones de progresión temática vienen determinados por la cohesión; éstos son:
 - *progresión lineal*, el rema de una oración es el tema de la siguiente;
 - *progresión de tema constante*, el tema de una oración se repite como tema de la(s) siguiente(s);
 - *progresión de hipertema*, se plantea un tema genérico que, en el momento del desarrollo informativo, se divide en subtemas;
 - *progresión de tema convergente*, el tema que sirve de apoyo es el resultado de dos o más informaciones conocidas por el destinatario.
 - *actos de enunciación*: Adam (1999: 51) completa las unidades *deícticas* y *modalizadoras* de Combettes (1992) en siete categorías:
 - les faits de polyphonie;
 - les différentes sortes de discours rapportés;
 - les indications d'un support de perceptions et de pensées rapportés;
 - les indices de personnes;
 - les déictiques spatiaux et temporels;
 - les temps verbaux;
 - les modalités.

Si bien Adam, tomando como base la «proposition énoncée» en tanto que «unité résultant d'un acte d'énonciation et [...] d'une unité liée, c'est-à-dire constituant un fait de discours et de textualité» (1999: 50), habla de cinco tipos de enlaces que darán lugar a los «periodos» o «secuencias», consideramos suficientes para el traductor las distinciones presentadas anteriormente en un marco puramente textual. Ahora bien, entre estos *liages*, encontramos además (1999: 54ss):

- implications (présuppositions et sous-entendus);
- chaînes d'actes de discours;
- liages du signifiant (rythme).

Vemos, pues, que la coherencia y cohesión están estrechamente relacionadas con aspectos de índole pragmático-semiótica.

3.2. Caracterización contextual

García (2000: 164) distingue entre contexto situacional, cuyo equivalente es el estándar de situacionalidad, referido a «cómo los textos se relacionan con las acciones discursivas y se aplican a situaciones reales», el cual vendrá a marcar el concepto de adecuación; y contexto cultural, pues es evidente la relación entre lengua y cultura. Para

facilitar la comprensión contextual al futuro traductor, cabe abordar su caracterización a través de aspectos comunicativos, pragmáticos y semióticos.

Aspectos comunicativos

Para identificar la variación lingüística, Hatim y Mason (1995: 56), a partir de Halliday, McIntosh y Strevens (1964) distinguen entre *dialecto* y *registro*.

Un modelo de análisis para la categorización del registro es la distinción hallidayana (1978: 33) entre:

- *campo*, referido a lo que está ocurriendo, y no el asunto de que trata el texto;
- *modo*, canal a través del cual se produce la actividad lingüística;
- *tenor*, relaciones personales implicadas en el texto.

Respecto a los dialectos se distinguen cinco variedades:

- *geográfica*, variaciones debidas a limitaciones geográficas y políticas;
- *temporal*, cambios lingüísticos producidos con el tiempo;
- *social*, variedades surgidas como consecuencia del estrato social;
- *estándar*, impulsado por la educación y los medios de comunicación;
- *idiolecto*, referido a la singularidad del habla de un individuo.

García (2000: 184) concluye que «el uso de los dialectos posee implicaciones sociales, ideológicas, funcionales y personales que el traductor deberá optar entre mantener o suprimir, dependiendo de cada caso». Una buena toma de conciencia por parte del traductor en ciernes en torno a todos estos conceptos resultará vital en su fase discente, pues habrá de adecuar los textos traducidos a la situación comunicativa en la que se producen.

Aspectos pragmáticos

Entran aquí las teorías de los actos de habla, cuyos primeros promotores fueron Austin (1962) al distinguir entre acto locucionario, ilocucionario y perlocucionario; y Searle (1976).

La noción de *acto textual* como «efecto acumulado de actos de habla» (Hatim y Mason, 1995: 103) es de gran utilidad en el estudio de la tipología textual y está ligado al estándar de intencionalidad, pues «una vez que se reconoce que un texto escrito es un acto de comunicación [...] tal como lo es una conversación, queda abierto el camino a la consideración del texto como un proceso más que como un producto, y de la traducción, como una operación realizada no sobre un artefacto tan falto de vida como parece serlo la palabra impresa en una página, sino sobre un organismo vivo» (1995: 106).

El futuro traductor debe comprender la equiparación de texto (escrito) con acto de habla (oral) ya que se puede aplicar el análisis conversacional a los textos escritos en tanto que éstos provocan una interacción en el lector.

Asimismo, son necesarias una serie de condiciones que propicien el buen resultado de un acto de habla –*condiciones de éxito* (Austin, 1962). A este acercamiento filosófico, se suman las leyes del discurso de Ducrot (1979), los postulados de Gordon y

Lakoff (1973) y las máximas conversacionales de Grice (1975, 1978), a las que los participantes se adhieren convencionalmente en la comunicación.

La violación de cualquiera de estas reglas –*implicaturas conversacionales*– debe ser detectada inmediatamente por el traductor puesto que es derivada comúnmente de una motivación contextual, de ahí la creación de mentiras, ironía, etc.

García recuerda la noción de *presuposición*, entendida como «todo aquel conocimiento (del mundo, de la experiencia) compartido por hablante y oyente» (2000: 195). Así, siempre existirá una serie de información en los textos que se dará por presupuesta y que el traductor deberá ser capaz de desentrañar para poder interpretarlos correctamente.

No es tan importante la detección de cada uno de los actos de habla, cuya simple identificación es criticada por Hatim y Mason (1995: 105) ya que «dice muy poco sobre las estrategias que deben seguirse para su traducción», sino la interpretación de cada uno de los actos consecuentes; como apunta García (2000: 196), será relevante la «valoración del potencial de significación e intencionalidad que éstos están aportando a un texto y la constatación de las posibles diferencias existentes en la lengua meta, ya que éstas podrían determinar el modo de orientar su traducción».

Aspectos semióticos

El traductor, a la hora de afrontar la faena desde un punto de vista semiótico, deberá tener presentes nociones como la de *discurso*, instrumento que da lugar a la ideología.

Los discursos son modos de hablar y escribir que llevan a los participantes a adoptar una postura determinada ante ciertas áreas de la actividad sociocultural; hay, así, discursos raciales, científicos, domésticos, etc. Por consiguiente, los discursos, si bien no son independientes del lenguaje, sí reflejan fenómenos no lingüísticos (Hatim y Mason, 1995: 183).

El concepto de *intertextualidad* lo encontramos recapitulado por García (2000: 205) de Hatim y Mason (1990):

Noción semiótica, relativa a cómo los textos remiten a aquello que les ha precedido para aumentar su significación, cuya función principal es la mediación entre las culturas y cuya intencionalidad está siempre por encima del propósito informativo.

Por su parte, los géneros son considerados como «types de pratiques sociodiscursives» (Adam, 1999: 83) o como «formas convencionalizadas de 'textos' que reflejan tanto las funciones y metas asociadas a determinadas ocasiones sociales como los propósitos de quienes participan en ellas» (cit. por García, 2000: 209 de Hatim y Mason, 1995: 91).

Así pues, el análisis genérico, «desde un punto de vista pedagógico, una vez superada la confusión con los tipos textuales, permite [...] abordar la caracterización genérica de cualquier texto y su contraste con otras lenguas» (García, 2000: 209).

3.3. Tipología textual

Debe servir al traductor como útil con el que acordar la estrategia al afrontar la fase de comprensión-producción del texto. Siguiendo a García (2000: 236ss), optamos, por su vertiente traductológica, por el modelo tripartito de Hatim y Mason (1990) en consonancia con Adam (1992) y su teoría sobre los prototipos textuales. Brevemente expuestos, los textos pueden ser:

- *argumentativos*, valoración de relaciones entre diferentes conceptos, pueden ser de *argumentación sencilla, múltiple, múltiple coordinada, múltiple subordinada o contraargumentación*;
- *expositivos*, descomposición o composición de conceptos, diferenciamos *exposición pura o -conceptual, narrativa* (exposición de acontecimientos o acciones), *descriptiva* (manipulación de objetos o situaciones) y *explicativa* (sistema *pourquoi-parce*);
- *exhortativos o instructivos*, formación de conductas futuras, se distingue la exhortación con alternativa y sin alternativa.

Si bien «para los traductores en concreto, lo que resulta de extrema importancia es la distinción entre los textos argumentativos [...] y la exposición conceptual» (Hatim y Mason, 1995: 199), en la fase docente, consideramos oportuno el desarrollo de los subtipos narrativo, descriptivo y explicativo, pues el traductor debe apreciar las diversas particularidades que los distinguen entre sí dentro del tipo expositivo.

Por su parte, Adam (1992) habla de secuencias dialogales convirtiendo así el diálogo en otro prototipo del que ni Hatim y Mason (1990) ni García (2000) hablan. Si bien éstos ya comentan en los registros el concepto de canal, convendría añadir en la fase de entrenamiento del traductor el *modo dialogal o conversacional*, sin pretender incluirla como tipo textual.

Tout naturellement une grande partie des principes d'organisation linguistique (cohérence, repérages énonciatifs, cohésion isotopique et connexité) s'appliquent lorsqu'on prête attention aussi bien à la cohésion, à la cohérence qu'à la connexité interne d'une intervention d'un locuteur donné ou de l'ensemble des interventions de tel ou tel locuteur ou encore des enchaînements consécutifs d'interventions de locuteurs différents (Adam, 2001: 153).

Toda la tipología expuesta puede venir presentada bajo este modo y sufrir alteraciones en su caracterización, viéndose afectados algunos de los componentes textuales. Así pues, «la relación entre los tipos textuales y las variables del registro es evidente ya que el cambio de registro puede comportar variaciones significativas en la composición de los tipos de textos» (García, 2000: 243), de ahí la necesidad de hacer hincapié en esta distinción modal de la tipología textual.

El diálogo presenta, además, una cualidad inexistente en los otros tipos pues se puede encontrar en él la función fática del lenguaje, por lo que es posible la existencia de diálogos cuya única y exclusiva función global y, por tanto, *propósito retórico dominante* –noción a partir de la cual Hatim y Mason (1990) elaboran su tipología textual–, sea la de hacer funcionar el lenguaje –recordemos las conversaciones acerca del tiempo en un ascensor.

4. Conclusiones

Dado que el futuro traductor ya entra en la carrera de Traducción conociendo la lengua B, conviene utilizarla como instrumento vehicular para profundizar todas las nociones expuestas anteriormente, sin olvidar las competencias comunicativas, pues pueden ser igualmente trabajadas si se aplica una buena programación didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. (1997). *Les textes. Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan/HER, 2001⁴.
- ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux texts*, Paris, Nathan/Her.
- AUSTIN, J. L. (1962), *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press.
- BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. (1981). *Introduction to Textlinguistics*, London, Longman.
- BERENGUER, L. (1996). «Didáctica de las segundas lenguas en los estudios de traducción», in A. Hurtado (ed.): *La enseñanza de la traducción*, UJI, pp. 9-29.
- BREHM, J. (1996). «La enseñanza de Lengua B», in A. Hurtado (ed.): *La enseñanza de la traducción*, UJI, pp. 175-182.
- & HURTADO, A. (1999). «La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: La primera lengua extranjera», in A. Hurtado (ed.): *La enseñanza de la traducción*, UJI, pp. 59-70.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (1996). *La construcción de textos en español*, Universidad de Salamanca.
- CICUREL, M. & MOIRAND, S. (1990). «Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques», *Le Français dans le Monde*, n° spécial, pp. 147-158.
- COMBETTES, B. (1992), “Questions de méthode et de contenu en linguistique textuelle”, *Études de linguistique appliquée*, 87.
- CORRAL HERNÁNDEZ, A. (1996). «El aprendizaje de la lengua B (inglés) en los alumnos de 1º curso de Traducción e Interpretación», in W. C. Lozano & J. L. Vázquez (ed.): *Actas de las I Jornadas sobre diseño curricular de traducción e interpretación*. Universidad de Granada, pp. 223-238.
- DUCROT, O. (1979). «Les lois du discours», *Langue française*, 42, pp.21-33.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. (2000). *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- GARCÍA YEBRA, V. (1986). «Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras», F. Fernández (ed.). *Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada*, Universitat de València/AESLA, pp. 143-154.
- GORDON, D. & LAKOFF, G. (1973). «Postulats de conversacion», *Langages*, 30, pp. 32-55.

- GRICE, H. P. (1975). «Logic and conversation», *Syntax and Semantics*, 3, pp. 41-58.
- (1978). «Further notes on logic and conversation», *Syntax and Semantics*, 9, pp. 113-127.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- MCINTOSH, A. & STREVEN, P. (1964). *The Linguistic Science and Language teaching*, London, Longman.
- HATIM, B. & MASON, I. (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Barcelona, Ariel.
- HERBULOT, F. (1993). «La formation des traducteurs de demain: savoir-faire et boîte à outils», in *Équivalences. La formation du traducteur de demain. Actes du colloque CIUTI-ISTI*, pp. 15-25.
- LEHMANN, G. & MOIRAND, S. (1980). «Une approche communicative de la lecture», *Le Français dans le Monde*, 153, pp. 72-79.
- MESTREIT, C. (1988). «La enseñanza de las lenguas extranjeras en una escuela de traductores e intérpretes», in AAVV: *Jornadas europeas de traducción e interpretación*, Universidad de Granada, pp. 141-151.
- MUÑOZ MARTÍN, R. (1995). *Lingüística para traducir*, Barcelona, Teide.
- MURILLO, J. (1998). «La construction du sens en traductologie et en didactiques des langues étrangères», in G. Forges & A. Braun (ed.): *Didactique des langues, traductologie et communication*, Paris/Bruxelles, De Boeck/Université, pp. 114-140.
- PRESAS, M. (1988). «Los componentes de la competencia en el marco del diseño curricular», in I. García & J. Verdegal (ed.): *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castelló, UJI, pp. 131-134.
- RUIZ DE ZAROBÉ, L. (1992). «Enseignement de la langue française pour les traducteurs: quelques perspectives de compréhension textuelle», in M. Edo (ed.): *Actes del I Congrés Internacional de Traducció*, UAB, pp. 523-536.
- SAN GINÉS AGUILAR, P. (1991). «Enseñanza de las lenguas y traducción», in R. Dengler (ed.): *Estudios humanísticos en homenaje a Luis Cortés Vázquez*, Universidad de Salamanca, vol. II, pp. 809-816.
- SEARLE, J. R. (1976). «A classification of illocutionary acts», *Language in Society*, 5, pp. 1-23.
- SOLIVELLES, M. (1988). «La programación de estudios en la EUTI (Autònoma de Barcelona). Proyecto global de formación de traductores», in Cl. Mestreit & M. Tost (ed.): *Approches diverses du FLE: Traduction et Littérature*, UAB, pp. 86-89.
- SUSS, K. (1997). «La traducción en la enseñanza de idiomas», in M. A. Vega & R. Martín (ed.): *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*, UCM, pp. 57-68.
- TRAUGOTT, E. C. & PRATT, M. L. (1980). *Linguistics for Students of Literature*, New York, Harcourt Brace Jovanovitch.
- VIVERO GARCÍA, M. D. (1995). «Lingüística textual y traducción en la didáctica del FLE», in M. Edo (ed.): *Actes del I Congrés Internacional de Traducció*, UAB, pp. 531-538.

EL TRATAMIENTO DEL ARTÍCULO EN LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA DEL ABAD JEAN DE VAYRAC (1664-1734)

M^a Elena Jiménez Domingo
Universitat de València

Introducción

Este estudio trata del artículo en la *Nouvelle Grammaire Espagnolle*¹ del abad Jean de Vayrac (1664-1734) en sus dos ediciones 1708 y 1714. Proponemos un análisis comparativo del tratamiento del artículo en la obra de Vayrac con el que presentaron anteriormente Oudin en la *Grammaire espagnolle expliquée en françois* (1606)², De la Encarnación en su *Grammaire espagnolle expliquée en françois* (1624) y Lancelot en la *Nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole* (1660). Estas últimas fueron citadas por el abad en el prólogo de la *Nouvelle Grammaire*, por lo que nos parece interesante no sólo destacar las características propias de esta gramática, en lo referente al artículo, sino también evaluar las posibles influencias de estos tres autores del siglo XVII.

1. La problemática del artículo

Como es sabido, el tratamiento del artículo es una de las partes de la gramática que más dificultades ha supuesto para los autores de la época moderna. Numerosos estudios ponen de manifiesto este hecho, como por ejemplo el de Joly (1980: 16). Por una parte, este autor señala que la cuestión del artículo no se inscribía en una tradición antigua por lo que los gramáticos de las lenguas modernas se vieron obligados a innovar o a apoyarse en un soporte teórico reciente. Por otra parte, Joly indica que la novedad del tema suscitó discusiones que alcanzaban cuestiones fundamentales como la lingüística o la lógica. Por lo tanto, el interés presentado por el tratamiento de esta parte

¹Respetaremos las grafías originales.

²Señalamos que para el presente estudio utilizamos la tercera edición de la *Grammaire espagnolle expliquée en François* de 1606.

del discurso no sólo tuvo que ver con la historia de la gramática sino también con la lingüística en relación con sus métodos y principios.

Recordemos que en latín no existían artículos sino sólo demostrativos de los que morfológica y semánticamente –al menos de forma parcial– derivan nuestros actuales artículos. Sabemos que su uso se generalizó simultáneamente a la desaparición paulatina de la marca del caso. En el análisis de esta parte del discurso, al principio del Renacimiento, los gramáticos conservaron la forma declinada para el nombre y atribuyeron la función de marca del caso al artículo. Esta presentación duraría en algunos casos hasta el siglo XVIII, aunque los gramáticos tenían presente que no existían verdaderas declinaciones. Este extremo ya fue señalado por Kukenheim cuando dice:

Il importe de distinguer ici entre deux concepts, savoir les «cas» et la «déclinaison», car les grammairiens du XVI^e siècle voient bien qu'il n'existe plus dans les langues vulgaires une «déclinaison», c'est-à-dire un changement des terminaisons, tel que le possédait le latin, mais bien peu se sont arrêtés à la question de savoir s'il faut encore admettre des cas, là où une déclinaison fait défaut. Des paradigmes conforme au système classique se retrouvent donc dans presque tous les livres de grammaire, tant pour les pronoms personnels –ce qui est tout à fait évident– que pour les substantifs. (Kukenheim, 1932: 108)

No es sorprendente, por lo tanto, que en las gramáticas analizadas también leamos paradigmas para el artículo, como comentaremos posteriormente. Según Kukenheim, el incluir los casos en las gramáticas pedagógicas facilitaba el aprendizaje para los discentes que ya conocían los conceptos manejados. Cuanto más cercana a la gramática latina, más fácil de entender resultaba la gramática de la lengua extranjera. Veamos a continuación, como presentaron nuestros autores sus respectivos capítulos sobre el artículo.

2. El tratamiento del artículo en las obras analizadas

Desde el punto de vista de la organización externa, Oudin y Diego de la Encarnación dedicaron un capítulo independiente al artículo que en ambos casos precede al del nombre. Dichos autores consideraban el artículo como una parte del discurso. Aunque Oudin no indicó cuántas ni cuáles eran éstas sí dijo a cerca del artículo: «Ayant dit les lettres, il faut venir aux dictiones qui sont les parties de l'oraison, la premiere desquelles est l'Article» (Oudin, 1606: 7). De la Encarnación, por su parte, siguió la tradición latina al distinguir ocho partes del discurso. Sin embargo, este número se debe a que el carmelita incluyó el artículo como parte de la oración e integró la interjección dentro del adverbio. Lancelot, en cambio, trató del artículo en el capítulo del nombre como parte del sintagma nominal –en terminología actual– sin justificar esta opción ni pronunciarse respecto a las partes de la oración. En el caso de Vayrac, debemos indicar primero que el capítulo dedicado al artículo de la edición de 1714 es

idéntico al de la edición de 1708³. En su gramática, el abad separó el estudio del artículo del que trata del nombre, como hicieron Oudin y De la Encarnación. Sin embargo, no siguió el modelo de la gramática latina al afirmar: «l'Article est une des neuf parties du discours» (Vayrac, 1708: 52 y 1714: 34). Según Ramajo Caño (1987: 52), la gran mayoría de los estudiosos de la lengua española tuvieron en cuenta la existencia del artículo como parte independiente y, por consiguiente, distinguieron nueve partes del discurso. Este autor cita entre otros al *Anónimo* de 1555, al *Anónimo* de 1559, a Miranda, a Charpentier, a Saulnier, etc.

Respecto a los contenidos, tampoco debemos considerar que nuestro abad retomara al pie de la letra la exposición de alguno de sus predecesores. Nos detendremos primero en la definición del artículo, donde veremos distintas concepciones.

Oudin propuso una suerte de definición en la que relacionó el artículo con los casos y las declinaciones:

la premiere [partie de l'oraison] qui seule se decline & sert à la declinaison des autres parties declinables, ny ayant autre moyen de cognoistre la variation des cas que par iceluy. (Oudin, 1606: 7)

Constatamos primero la ambigüedad del enunciado de Oudin que parece contradictorio en cuanto a las partes declinables. Por otro lado, señalamos que no define explícitamente el artículo en relación con el nombre. Podemos deducir, no obstante, que este autor apuntaba a que si bien la declinación afecta al nombre, únicamente el artículo es portador de la marca de los casos. Tampoco menciona la marca morfológica del género y número que lleva el artículo y menos aún su aspecto semántico. En este sentido, Oudin se une a la lista de autores establecida por Ramajo Caño (1987: 65) que definieron esta parte del discurso en relación a los casos: *Anónimo* de 1555, Miranda, Saulnier y Fabre.

De la Encarnación, en cambio, sí mencionó el criterio semántico del artículo, así como su función de la marca del género:

Or l'Article est une partie de l'oraison que l'on met devant le nom, & sert à limiter & à particulariser la signification du nom, & à montrer son genre, comme nous verrons, par les exemples que nous mettrons cy apres. (De La Encarnación, 1624: 36)

Es de notar, en esta definición, la ausencia de referencia a los casos y a las declinaciones. Aunque este autor no se libró del todo de la influencia de la gramática latina, como veremos más adelante, no presentó la marca de los casos como una característica propia del artículo. De la Encarnación no sólo indica que el artículo sirve para señalar el género del nombre, como leemos en Nebrija, o en Juan de Luna, sino también para determinar al nombre como apuntaron Villalón y Correas.

³En efecto, el abad reimprimió tal cual toda la parte dedicada a la morfología. Por esta razón, y con el fin de evitar repeticiones, nos referiremos a la *Nouvelle Grammaire* sin especificar que se trata de las dos ediciones.

Lancelot, por su parte, omitió la definición del artículo en el apartado que trata de esta parte del discurso. Sin duda, no consideró necesarias las definiciones puesto que los discentes conocían ya la gramática por haber estudiado latín previamente. (Nótese que Lancelot, por ejemplo, tampoco definió el verbo en el capítulo correspondiente a su estudio).

A principios del siglo XVIII, Vayrac optó por una definición del artículo que consta como:

L'Article est une des neuf parties du discours, ou pour m'expliquer plus clairement, un mot ou une particule déclinaible qui se met devant un nom auquel il se joint, & en marque le genre, le nombre & le cas. (Vayrac, 1708: 52)⁴

En el caso del abad, sabemos que las definiciones no respondían a un afán de profundizar en las teorías gramaticales, sino a la necesidad de proporcionar unos conocimientos básicos de gramática a aquellos lectores noveles en esta disciplina. El autor nos informa de dicha necesidad práctica en el siguiente párrafo:

Comme tous ceux qui se serviront de cette Grammaire, n'entendent pas le Latin, & que par consequent ils ne peuvent pas sçavoir ce que c'est qu'Article, j'ai cru que pour une plus grande intelligence, il étoit nécessaire d'en donner la définition & la division. (Vayrac, 1708: 52).

De su definición, destacamos el criterio morfológico del artículo, como marca del género y del número, así como la marca del caso. El aspecto semántico, aunque presente en el desarrollo del abad, como veremos posteriormente, no está integrado en la definición del artículo. En definitiva, queda patente que Vayrac no adoptó ni la definición de Oudin ni la de Diego de la Encarnación.

En segundo lugar, comparamos las formas y paradigmas del artículo que presentaron los autores que hemos seleccionado. Según Oudin, los artículos del castellano son tres, el masculino «el», el femenino «la» y el neutro «lo», aunque indica que en la lengua española, no existen substantivos de género neutro como en alemán. Por este motivo añade: «Quant à cet article *lo*, il ne se peut appliquer à aucun nom, mais plustost semble estre pronom demonstratif, ou relatif du genre neutre.» (Oudin, 1606: 8). Es obvio que el enunciado de Oudin muestra cierta ambigüedad en el manejo de los conceptos. Dice en otro apartado: «Le susdit article *el*, renversé qui fait *le*, souventesfois se met à la fin du verbe, & lors il est relatif, comme *llamadle, dezidle*, qui en François signifient *appelez-le, dites luy.*» (Oudin, 1606: 9). Precisamente en este caso de «el», no se explica la confusión de Oudin entre el artículo «el» y el pronombre «le». Intuímos que podría deberse a la influencia del francés, lengua que presenta una misma forma «le» para el artículo y el pronombre. Tampoco dejaremos de mencionar la más que probable influencia de Miranda⁵ –autor citado por el propio Oudin en distintas ocasiones–. Por otra parte, señalamos que este autor no hace mención alguna al artículo indefinido «un». Tampoco presenta explícitamente las formas plurales de «el, la y lo»

⁴Reseñamos esta misma definición en la segunda edición de la obra (1714: 34).

⁵Miranda: «L'articolo *el*, voltandolo all'incontro che fa *le*, s'ussa spesse volte mettendolo in fine de i verbi, e allhora ha forza di relativo, o d'articolo dimostrativo, si come *dígale, háblale...*» (p. 17)

aunque éstas figuran en sus paradigmas. En efecto, Oudin establece tres paradigmas correspondientes a la declinación de los artículos masculino, femenino, y neutro respectivamente, en dos columnas, un para el singular y otra para el plural. Por ejemplo, el paradigma del masculino se presenta como sigue:

	Singular	Plural
Nominativo	el, <i>le</i>	los, <i>les</i>
Genitivo	del, <i>le</i>	De los, <i>des</i>
Dativo	al, <i>au</i>	a los, <i>aux</i>
Accusativo	el, al, <i>le</i>	los, & à los, <i>les</i>
Ablativo	del, <i>du</i>	De los, <i>des</i>

Oudin, como consta en nuestro esquema, incluye cinco casos en la declinación del artículo en castellano: nominativo, genitivo, dativo, acusativo y ablativo. Para el neutro el paradigma se reduce a «lo, de lo, à lo, lo y de lo» que no tienen plural. Pese a considerar artículo las formas «al», «a los», «del» y «de los», nada nos dice este autor en su desarrollo a cerca de «a» y «de». Como se sabe, en la época no se solían conocer como preposiciones, pero algunos autores sí mencionaron estas formas como «partículas» al incluirlas en los paradigmas. En determinados casos los gramáticos indicaron incluso que se trata de la contracción de dichas partículas con los artículos.

En este sentido, el tratamiento de De la Encarnación constituye una excepción. Primero, expone que el español cuenta con cinco artículos: «el, la, lo» para el singular y «los, las» para el plural. Corresponden a los cinco géneros de substantivos que existen en su opinión: masculino (*el hombre*), femenino (*la muger*), neutro (*lo bueno*), masculino y femenino (como *bestia*), y por último, masculino, femenino y neutro (como *prudenté o alegré*). Segundo, no presenta paradigma, al menos en este capítulo dedicado al artículo, para dar a conocer sus formas, aunque afirma: «touts ces articles se declinent, & varient, par le moyen de certaines particules, ou prepositions adjoutees, & ces diverses variations, & changements s'appellent cas» (De la Encarnación, 1624: 37). Por lo tanto, según el carmelita, el artículo se declina por medio de una partícula y no por sí solo. Es de notar el uso del término «preposición» equivalente a «partícula» poco frecuente en la época, como acabamos de decir. De la Encarnación, a diferencia de Oudin, cita seis casos: nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo y ablativo, e indica que en el vocativo, los españoles substituyen el artículo por la interjección «o». Para la presentación de las formas reenvía al lector al siguiente capítulo que trata del nombre. Si bien es cierto que este autor trata del artículo en un capítulo independiente, parte de su estudio se sitúa en el tratamiento del nombre. En efecto, los tres paradigmas (masculino, femenino y neutro) propuestos para el nombre integran también las distintas formas del artículo. Este extremo se verifica por ejemplo en el paradigma del nombre masculino:

Singulier	Nominatif, Accusatif <i>El hombre. L'homme</i>
	Genitif, Ablatif <i>Del hombre. De l'homme</i>
	Datif, Accusatif <i>Al hombre. A l'homme</i>
	Vocatif <i>A hombre! O l'homme.</i>
Pluriel	Nominatif, Accusatif <i>Los hombres. Les hommes</i>
	Genitif, Ablatif <i>De los hombres. Des hommes.</i>
	Datif, Accusatif <i>A los hombres. Aux hommes</i>
	Vocatif <i>A hombres. O les hommes.</i>

Cabe señalar que este autor intenta sintetizar el paradigma al reagrupar casos que presentan formas homólogas con el fin de facilitar el aprendizaje de las mismas. Como en Oudin, el paradigma del neutro sólo figura en singular. En cuanto a la posible confusión entre artículo y pronombre, a diferencia de Oudin, De la Encarnación distingue claramente estas partes del discurso, pese a que, en determinados casos, las formas coinciden:

Il faut noter, que quand ces articles *el, la, lo* ou *los, las*, se mettent devant le verbe immédiatement, ils ne sont point articles ains pronoms; d'autant que lors ils se mettent tous seuls sans le nom. Parce qu'il y a cette difference entre l'article & le pronom, car l'article se met tousiours devant, & avec le nom, comme *el hombre, la muger, lo bueno, los hijos, las hijas*. Mais le pronom se met tousiours sans le nom; d'autant qu'il substitue pour luy en son absence [...]. (De la Encarnación, 1624: 38)

En definitiva, vemos que como en la gramática de Oudin, hablar del artículo para De la Encarnación se reduce a hablar del artículo definido. En ningún momento este autor alude a las formas «un/una».

Lancelot, como hemos indicado anteriormente, trata del artículo en el capítulo del nombre. Presenta tres artículos: «deux masculins, *el & lo*, le; & un féminin, qui est *la*, *la*. *El* ne forme point de plurier: mais prend celuy de *lo*, qui est *los*, parce que *lo* ne se dit qu'au singulier & absolument; comme, *lo bueno*, le bien. *La* fait au plurier *las, las almas*, les ames» (Lancelot, 1660: 30). El único paradigma completo propuesto por este autor –el del masculino– difiere de los anteriores ya que se compone de tres casos no especificados:

<i>Singulier</i>	<i>Pluriel</i>
El Ojo, <i>l'œil</i>	Los Ojos, <i>les yeux</i>

Del Ojo, <i>de l'œil</i>	Delos Ojos, <i>des yeux</i>
Al Ojo, <i>à l'œil</i>	Alos Ojos, <i>aux yeux</i>

Observamos en este esquema que Lancelot también incluye formas como «del» o «a los» en la declinación del artículo. Nótese que los plurales aparecen como «delos» y «alos» en una sola palabra. Tal vez, este autor procediera por analogía con «del» y «al». En cualquier caso, señala que se trata de una contracción como en francés:

Il se fait ordinairement contraction des particules des cas, avec l'article masculin singulier; comme *del*, pour *de el*; *al*, pour *a el*.

De mesme que quand nous disons *du*, il est pour *de le*, & *au* pour *a le* (comme au féminin nous disons *de la* & *à la*)... (Lancelot, 1660: 31)

En este párrafo, sólo hace referencia a la contracción de las formas del singular. Por otro lado, llama la atención la expresión «particules des cas» de la primera frase. En efecto, Lancelot no habla de preposiciones sino de partículas que indican los casos. Esta concepción ya fue introducida por el autor en un apartado que abre el capítulo del nombre. En él, leemos que los españoles –al igual que los italianos y los franceses– no declinan por variaciones en la terminación de los vocablos, sino por el uso de dos partículas. Esto es, «de» es la marca del genitivo y del ablativo, y «a» la del dativo. Esto explica que el paradigma sólo incluye tres formas que reagrupan los distintos casos. En cualquier caso, Lancelot comparte la opinión de Diego de la Encarnación respecto a la declinación del artículo mediante el uso de partículas («preposiciones» para este último).

Lancelot no hace alusión alguna a los pronombres cuyas formas coinciden con las del artículo. Sin duda, daba por hecho que los lectores de su obra ya sabían distinguir entre artículo y pronombre. En cambio, llama nuestra atención que este autor, al igual que Oudin y De la Encarnación, no mencionara el artículo indefinido. Recordemos que la distinción entre artículo definido/indefinido figura en la *Grammaire générale et raisonnée*⁶ que Lancelot publicó con Arnaud el mismo año en que vio la luz la *Nouvelle méthode*.

Como vemos pues, tanto para Oudin, como para De la Encarnación y Lancelot, el artículo se reduce al artículo definido. Ninguno de estos autores hace referencia al artículo indefinido, por lo que las formas «un/una» están ausentes en sus respectivos textos.

En 1708, Vayrac establece la división semántica «artículo definido» y «artículo indefinido» tras haber definido el artículo, como hemos visto anteriormente. Por lo tanto, aunque sólo mencionó en su definición los aspectos morfológicos del artículo, esta división pone de manifiesto que el abad era consciente del aspecto semántico de esta parte del discurso. En su opinión, el artículo definido es aquél que marca el género, el número y el caso de los nombres es decir –según sus propias palabras– «el que

⁶En la *G.G.R* leemos: «Les Langues nouvelles en ont deux [articles], l'un qu'on appelle défini; comme *le*, *la*, en François: et l'autre indéfini, *un*, *une*.» (p. 52).

determina, especifica e indica singular y particularmente» (Vayrac, 1708: 53). El indefinido, por el contrario, no especifica y sólo indica de forma general. El autor ejemplifica este extremo oponiendo «c'est le fils du Roy» (determinado: «un tel fils d'un tel Roy») a «un habit de Roy» que no indica un rey particular. Es de notar aquí que, para Vayrac, el artículo indefinido en este segundo ejemplo es «de». Una vez establecida esta distinción, nuestro abad presenta primero las formas del artículo definido: el (para el masculino), la (para el femenino), y lo (para el neutro) con los ejemplos «el cielo, la tierra, lo bueno». A continuación propone «de» y «a» para el indefinido en sus tres géneros, tanto en singular como en plural. Las formas «un/una» no figuran en el texto. Como vemos, en 1708 (y en 1714) Vayrac sigue analizando el artículo en el marco de la declinación latina. Además, no distingue entre artículo y preposición o partícula, por lo que tampoco menciona la contracción de la preposición y el artículo en algunas formas, como hizo Lancelot. Según Sahlin (1928: 222), la confusión entre artículo y preposición era común en la gramáticas francesas hasta 1660:

L'influence latine se voit surtout dans la conception générale de l'article. Comme ces grammairiens voulaient retrouver en français les cas du latin et qu'ils ne voyaient ces cas exprimés dans leur langue que par les formes de l'article, l'opinion commune en France avant 1660 était que l'article est une «particule qui sert à décliner les cas & à en marquer le genre» [...] C'est à cause de cette conception que généralement l'on faisait encore rentrer dans la classe des articles les mots *de* et *à* qui traduisent certain cas latins. (Sahlin, 1928: 222)

La *Grammaire générale et raisonnée* de 1660 marca un antes y un después en la concepción del artículo, como indica Sahlin, sin embargo Vayrac se sitúa en una «tradición» anterior. En 1708, la exposición de Vayrac no supone un avance en la elaboración de una teoría lingüística del artículo sino más bien un retroceso. Como prueba de la falta de conocimientos sólidos de nuestro abad en lo referente al artículo destacaremos que, en sus ejemplos de artículo indefinido, consta «una libra de pan». Como se sabe, se trata del partitivo que él no identifica como tal.

En cuanto a los paradigmas, presenta tres (un por género). El neutro sólo se da en singular, el masculino y el femenino se presentan en los dos números. Los casos son: nominativo, genitivo, dativo, y acusativo. Sólo el artículo femenino se declina en ablativo. Reproducimos aquí el paradigma del artículo masculino:

	Singulier	Pluriel
Nominatif	<i>El, le</i>	<i>Los, les</i>
Genitif	<i>Del, du</i>	<i>De los, des</i>
Datif	<i>Al, au</i>	<i>A los, aux</i>
Accusatif	<i>El, le</i>	<i>Los, les</i>

El paradigma difiere poco de los que presentaron los gramáticos anteriormente analizados. Sin embargo, no dejaremos de mencionar una característica propia de esta

gramática. En efecto, en la parte que el autor dedica al uso «*Observations sur l'Article défini*» (Vayrac, 1708: 56) –en este mismo capítulo de la morfología– Vayrac señala la ausencia de artículo para un significado indeterminado. Dice:

(Mais) quand on parle d'une partie sans déterminer ni spécifier le tout, ni quelle est particulièrement la chose, on construit en Espagnol comme en Latin, c'est à dire qu'on met le nom après le verbe qui le regit sans article; exemple, *pido agua*, je demande de l'eau; *busco soldados*, je cherche des soldats; *traigo manzanas*, je porte des pommes. (Vayrac 1708: 57)

De hecho procede por commutación cuando indica que sería equivalente («y menos conciso»), decir: «pido un poco de agua» o «traigo algunas manzanas». Como apuntó Joly (1980), la ausencia de artículo (article zéro) no tenía estatuto explícito en las obras de la época. Nos parece destacable, por lo tanto, que el abad subrayara esta característica del artículo que Oudin, De la Encarnación y Lancelot omitieron en sus respectivas obras.

Por último, en este mismo apartado de las observaciones, leemos: «L'Article *el* quelquefois est pronom & signifie *luy*; exemple, *el mismo me habló*, *luy même me parla*.» (Vayrac, 1708: 61). Constatamos, en este caso, que el abad no distingue claramente entre artículo y pronombre.

3. Conclusión

En conclusión, podemos decir que Vayrac contribuyó poco a la evolución de los conceptos. Pese a distanciarse cronológicamente de Oudin, De la Encarnación y Lancelot, nuestro abad presentó el artículo en el marco de las declinaciones latinas. No parece, sin embargo, que se «inspirara» en la obra de estos gramáticos. La división semántica del artículo definido/indefinido no debe considerarse una aportación del abad puesto que ya figuraba en la gramática de Diego de la Encarnación. No obstante, no podemos determinar si la obra del carmelita constituyó una fuente. Respecto al estatuto de «a» y «de», el abad se limitó a presentar estas formas como artículos sin matizar que se trata de preposiciones o partículas, como hicieron numerosos gramáticos del siglo XVII, o de la contracción de dicha preposición/partícula con el artículo (véase Lancelot). Por este motivo, en cierta medida, su análisis supone un retroceso. Por otra parte, las formas «un/una» para el indefinido siguen sin integrarse en el texto y todo parece indicar que Vayrac tampoco distinguía claramente entre artículo y pronombre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes primarias

- ANÓNIMO (1555). Util y breve institucion para aprender los principios y fundamentos de la lengua Hespañola, Lovaina, Bartholomé Gravio.
- (1559). *Gramática de la Lengua Vulgar de España*, Lovaina, Bartholomé Gravio.
- CHARPENTIER (1597). *La parfaicte Methode pour entendre, escrire, et parler la langue Espagnole, divisée en deux parties....* A Paris, Chez Lucas Breyel, au Pallais, en la gallerie par ou on va a la Chancellerie.
- CORREAS, G. de (1627). *Trilingüe de tres lenguas Castellana, Latina i Griega, todas en Romance*, Salamanca, Antonia Ramírez.
- ENCARNACIÓN, Fray Diego de la (1624). *De grammática francesca*, Douay, Balthasar Bellere.
- FABRE, A. (1664) [1626]. *Grammaire pour apprendre les langues italienne,françoise, et espagnole*, Venise, Baillioni. Ejemplar de la B. Universitaria de Salamanca.
- LANCELOT, Cl. (de Trigny) (1990) [1660]. *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole. A Paris, chez Pierre le Petit, Imprimeur & Libraire ordinaire du Roy, ruë S. Iacques, à la Croix d'Or. M.D.LXX.* Edición facsimilar y estudio de Eulalia Hernández, M^a Isabel López Martínez. Murcia, Universidad.
- LUNA, J. de (1892) [1623]. *Arte breve y compendiosa para aprender a leer, escrevir, pronunciar y hablar la lengua española*, compuesta por Iuan de Luna. Empresa en Londres por Iuan Guillermo. Ed. del Conde de la Viñaza, Zaragoza, tip. La Derecha.
- MIRANDA, G. (1566). *Osservationi della Lingua Castigliana*, Vinegia, Gabriel Gioloto.
- NEBRIJA, A. de (1946) [1492]. *Gramática castellana*. Ed. de P. Galindo y L. Ortiz Muñoz. Madrid, Junta del Centenario.
- LOUDIN, C. (1606). *Grammaire espagnolle expliquée en François par Cesar Oudin, secretaire interprete du roy és langue germa-nique, italienne, & espagnolle, & secretaire ordianire de monseigneur le prince, reveuë, corrige & augmentée par l'autheur. Troisième edition.* Paris, Marc Orry.
- SAULNIER, J. (1608). *Introduction en la langue espagnole par le moyen de la française...* Paris, Y. Millot.
- VAYRAC, J. (abad de). (1708). *Nouvelle Grammaire Espagnole pour apprendre facilement et en peu de temps à bien parler, lire et écrire la Langue Castellane, selon le sentiment des meilleurs auteurs et à l'usage de la cour d'Espagne, avec une dissertation en forme de préface qui fait voir les fautes des grammaires de MM. Maunory et Sobrino*, Bibliothèque Nationale de France.
- (1714). *Nouvelle Grammaire Espagnole pour apprendre facilement et en peu de temps à bien parler, lire et écrire la Langue Castellane, selon le sentiment des meilleurs auteurs et à l'usage de la cour d'Espagne; 2^{nde} édition... augmentée... avec un traité sous le titre d'Hispanismes...*, Paris, P. Witte.

VILLALÓN. (1971) [1558]. *Gramática castellana...* Edición facsimilar y estudio por C. Gracia. (Madrid, C.S.I.C).

Estudios

COLOMBAT, B. (ed.). (1998). *Histoire Épistémologie Langage. Corpus représentatif des grammaires et des traditions linguistiques*. Hors-série n°2, tome 1.

JOLY, A. *et al.* (1980). «Le problème de l'article et sa solution dans les grammaires de l'époque classique». *Langue française. Histoire de la linguistique française*, 48, pp. 16-27.

KUKENHEIM, L. (1974) [1932]. *Contribution à l'histoire de la grammaire italienne, espagnole et française à l'époque de la Renaissance*, Utrecht, H&S Publishers.

LÉPINETTE, B. (1998). in Colombat, B. (Ed.). «Oudin» in *Histoire Épistémologie Langage. Corpus représentatif des grammaires et des traditions linguistiques*. Hors-série n°2, tome 1. Fiche 3108.

— (1998). «Lancelot», in Colombat, B. (ed.): *Histoire Épistémologie Langage. Corpus représentatif des grammaires et des traditions linguistiques*. Hors-série n° 2, tome 1. Fiche 3114.

RAMAJO CAÑO, A. (1987). *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*, Ediciones Universidad de Salamanca.

SAHLIN, G. (1928). *César Chesneau Du Marsais et son rôle dans l'évolution de la grammaire générale*, Paris, P.U.F.

L'enseignement du jeu de rôle dans la classe de français langue étrangère

Fanny Kalliou

Université de Rouen, France

1. Introduction

Le jeu avait toujours un rôle fondamental dans l'histoire de la société et des cultures. «L'homme n'est complet que quand il joue», écrit Huisinga (Huisinga Johan, 1951: 112) comme un écho à Winnicot (Winnicot, 1986: 57) avant de montrer que «*l'homo ludens*» précède vraisemblablement l'homme sapiens et que la véritable nature humaine c'est le jeu.

Les enfants découvrent le monde des adultes en jouant. Le jeu de l'adolescent est toujours marqué de son angoisse intérieure pour la recherche de son identité. Le jeu de l'adulte est associé avec le plaisir, le soulagement, le divertissement, l'adulte joue afin qu'il puisse envahir du devoir et de la routine.

Le jeu reflète et souligne des civilisations différentes par conséquent la conception du jeu est tout à fait différente aux tribus primitives par rapport aux occidentaux parce que les pratiques et les besoins sociales sont différentes. Selon Caillois (les jeux et les hommes, 1967:57) le jeu est une activité «libre» à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt de sa nature de divertissement attirant et joyeux.

Les jeux de la créativité dans la classe de F.L.E ne seraient, c'est évident se concevoir sans liberté: «La libération de l'expression trouve son terrain privilégié surtout dans la simulation, le jeu de rôle et le théâtre.» (Caré et Debyser, 1991: 12)

2. La Notion du Rôle

Les étymologistes font remonter le mot «rôle» à une dérive de «*rota*», «*rotulus*» petite roue ou rouleau de parchemin sur lequel étaient inscrits les rôles des auteurs du théâtre. On retrouve le terme «rôle» en France au XII siècle avec un «rôlet» dans le roman de la rose.

De façon courante, le rôle est l'ensemble des conduites prescrites, attendus, des personnes qui occupent une position sociale déterminée. Le rôle comporte d'une part des droits et des devoirs et d'autre part des attitudes et certains traits de caractère.

Le jeu de rôle a trois formes fondamentales: le jeu de rôle comme instrument de formation professionnelle et d'apprentissage social et le jeu de rôle comme méthode d'animation pédagogique.

Caré nomme jeu de rôle dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère l'animation pour deux ou trois personnages plus spontanés, plus fantaisistes éventuellement plus caricaturaux que les simulations proprement dites, sans canavas ni scénario prédéterminé sans documentation ni préparation particulière autres que les cours de langue lui-même, sans consignes autres que le nécessaire vital pour un début de communication (Caré et Debyser, 1978: 6).

Voici des exemples qui peuvent illustrer ces propos: a) Un touriste demande un renseignement à un agent. b) Un garçon explique à ses parents pourquoi il ne veut plus continuer ses études.

3. La Valeur Pédagogique du Jeu de Rôle dans la Classe de F.L.E.

Par rapports aux méthodes traditionnelles et audio-visuelles les méthodes communicatives donnent très largement la priorité à l'oral comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition.

Apprendre une langue signifie apprendre à communiquer, savoir utiliser des phrases dans des unités plus vastes émettre des énoncés appropriés dans certaines situations de communication, maîtriser les fonctions du langage puis comprendre et si possible employer les différentes variétés de langue.

Nous nous sommes interrogés sur l'intérêt du jeu de rôle dans la classe de F.L.E. et cela en montrant qu'elle produit une dynamique de groupe vivante et pleine d'humour et qu'elle permet en même temps un travail approfondi et naturellement situationnel sur le plan linguistique, phonétique, culturel, kinésique et intonatif.

Les enseignants peuvent reconnaître trois avantages principaux aux jeux de rôles d'un point de vue didactique:

- L'implication des participants
- La liaison entre observation et pratique de la langue
- L'intégration de la notion de savoir-faire communicationnel

Le jeu de rôle constitue un facteur encourageant pour les apprenants: Ils peuvent constater en observant les participants de leurs pairs qu'il n'est nul de s'exprimer dans un français pour influencer sur les observations; Ils s'aperçoivent que certains savoir-faire peuvent être transposés de la langue maternelle et d'autres au cours de l'exercice créatif.

La libération de l'expression trouve son terrain privilégié dans les jeux de la créativité. Le jeu de rôle en facilitant la prise de parole permet de surmonter les blocages par rapport à une langue réputée difficile comme le français.

Nous nous fondons dans un premier temps sur une réflexion qui prend appui sur les pratiques créatives dans la classe et particulièrement sur les jeux de rôles qui aident l'apprenant à passer de l'emmagasinage d'un savoir linguistique et de l'information sur le fonctionnement de ce savoir dans la communication, à l'utilisation concrète de ce savoir dans les situations multiples et imprévisibles d'un locuteur en interaction sociale. Dans ce processus d'acquisition, l'étudiant apprend la production de séquences de langage par la pratique dans la classe.

Il faut ainsi s'interroger sur l'intérêt du jeu de rôle dans la classe de langue et sur l'attitude des élèves à la fois positive et également vraiment décourageante, à cause de l'absence de maturité des jeunes lorsqu'il s'agit d'accepter une nouvelle technique d'apprentissage qui contribue à une compétence communicative dont le rôle est prépondérant. Parce que très souvent l'enseignant rencontre des apprenants riches en savoir linguistique mais inhibés et craintifs lorsqu'ils seront placés dans des situations requérant l'utilisation du langage. On présente donc la façon dont le jeu de rôle donne les moyens à l'apprenant d'acquérir une compétence de communication et d'expression de soi en français; cela venant en complément avec le perfectionnement au niveau linguistique et l'approfondissement des connaissances sur la civilisation française.

4. Avantages et Difficultés des Jeux de Rôles

Tout d'abord, on doit souligner que le maître dans la classe est le réel maître de l'interaction; c'est le maître du jeu: il choisit son ou ses interlocuteur(s) il s'adresse directement à eux. Il leur pose des questions et il s'agit alors d'une relation complémentaire parfaite: l'enseignant est en «position haute» et l'élève en «position basse» (Sprenger-Charolles, 1983: 61).

Au cours des jeux de rôles, il n'y a pas de hiérarchie entre les apprenants et l'enseignante. L'enseignante accepte tous les sentiments et les idées sans les juger, ainsi il encourage la participation des élèves même des plus faibles et des plus timides. Les apprenants deviennent des collaborateurs de l'acte pédagogique. Une atmosphère agréable et détendue règne dans la classe et tous sont à l'aise. Grâce à cette collaboration des élèves ont une attitude positive envers le prof. Les apprenants parlent de façon moins formelle, ils utilisent la langue parlée, celle de la «vraie vie» voire la familière.

Les élèves sont plus intéressés; ils sont plus motivés et plus actifs, plus créatifs, plus spontanés. L'apprenant, en utilisant son imagination, peut utiliser une gamme de mots et d'énoncés qu'il lui serait impossible d'utiliser dans bien d'autres cas comme dans un cours traditionnel, l'élève laisse son imagination libre de produire des énoncés extraordinaires, quelques fois des idées «folles» ou des désirs «fous».

Le jeu de rôle est une pédagogie d'encouragement. Cet «enseignement actif» favorise le développement et l'intégration des élèves les plus timides. Ils n'ont pas peur de faire des erreurs. Ils arrivent inconsciemment à dépasser leurs hésitations, leurs inhibitions, à apprendre la structure cible de l'enseignement, à rectifier leurs erreurs et à participer dans la classe.

Cette spontanéité nécessite une certaine maturité chez les élèves: les bons élèves doivent pouvoir tolérer l'accession à la parole pour les mauvais élèves, parce que pour les «bous», c'est un changement involontaire de rôle, une perte de prestige et de statut. Par conséquent, on peut dire que le jeu de rôle diminue l'inégalité entre les élèves dans la classe de F.L.E.

Les observations systématiques nous ont permis de constater que les jeux de rôles dans la classe développent chez l'apprenant le sens de l'humour; il y avait des élèves qui étaient de véritables acteurs comiques, qui provoquaient le rire dans la classe, à cause de leurs gestes et de leurs paroles.

La pratique du jeu de rôle dans la classe favorise le travail en groupe, les enfants ne sont pas habitués à ce type de travail. Le travail de groupe nourrit l'esprit de tolérance, de coopération, de générosité et d'amitié entre les enfants. Les apprenants, au cours d'un travail en groupe, arrivent à s'exprimer et à acquérir une confiance en eux-mêmes et une assurance personnelle étant donnée qu'ils ont toutes les possibilités d'y participer.

Les jeux de rôles concilient la spontanéité des élèves et la concentration de l'esprit à la matière enseignée. Nous avons observé pendant des cours traditionnels que les élèves étaient mécontents, quand la matière qui devait être étudiée pour la prochaine fois était lourde. Au cours des jeux de rôles, nous avons été étonnées parce qu'ils demandent eux-mêmes des mots nouveaux pourtant personne n'a réagi.

La participation des éléments objectifs du lieu (les chaises, les pupitres, les cartes géographiques, les panneaux) changent parce qu'au cours des jeux ils sont utilisés de façon imaginative, comme accessoires du jeu. Les rapports des élèves au local et à ce qu'il comporte se transforment positivement, le lieu du groupe devient le territoire protégé du groupe.

Mis à part les avantages des jeux de rôles il y a un certain nombre de difficultés.

Libérer la parole en groupe a des contre-coups scolaires. Plusieurs élèves s'expriment et parlent en même temps. Cela crée du bruit et un peu d'agitation; on peut dire qu'il existe un climat celui de la pagaille qui dérange souvent les classes voisines. Les échanges directs libèrent les tensions entre les divers groupes de la classe; mais libérer les tensions peut avoir des contre coups: des mots vis, voire agressifs, sont échangés.

Certes, il faut toujours rappeler les règles du «faire comme si» pour que les échanges physiques dans les jeux ne soient pas trop violents...rappeler ici la règle du secret hors groupe, et celle de la reprise des «bonnes manières» et de la politesse après la casse entre les élèves et envers le professeur.

Très souvent, comme les élèves ne sont pas habitués à ce type de travail, quelques-uns réagissaient en disant que c'est une perte de temps.

Les jeux de rôles renforcent le travail en groupe qui demande l'idée de la collaboration et non celle de la compétition. Malheureusement, tout le système scolaire

et le mode d'éducation des enfants dans leurs familles nourrissent l'idée que chacun doit être le meilleur. L'esprit de la collaboration n'est pas élevé, ainsi très souvent le travail en groupe entend pendant des phrases comme: «C'est moi qui ai proposé cet énoncé» ou «toi, tu as parlé plus que moi».

Il ne faut pas cependant oublier de citer les problèmes relatifs au programme et au matériel utilisé. Le programme défini qu'il faut terminer à une date précise, ce qui exige un suivi du livre régulier et ne laisse pas beaucoup de place au ludique.

Une autre difficulté, c'est que pour enseigner ainsi, il faut bien connaître et comprendre la «dynamique du groupe». Cela demande une expérience du groupe (sa composition et son évolution) et une observation profonde des capacités des élèves, leur niveau de langue et leurs caractères; nous croyons qu'aucun professeur ne peut arriver à une réussite pratique du jeu de rôle dès son premier contact avec une classe de F.L.E.

Toutes ses difficultés se regroupent assez bien sous une catégorie générale les risques qu'il y a à se libérer le mouvement d'imagination, la spontanéité. Mais aussi l'inverse est la passivité dans la classe et le désintérêt. Il vaut mieux prendre ces risques...et déboucher sur le plaisir d'apprendre. Nous voulons souligner que nous ne pouvons pas donner des réponses définitives au sujet: des jeux de rôle; tout simplement nous sommes limités aux quelques constatations et malgré la fatigue supplémentaire que risquent d'imposer les jeux de rôles dans une classe, à cause du fond sonore du mouvement, nous remarquons que leur utilisation en classe de langue vivante nous apparaît d'un grand intérêt dès le début de l'apprentissage.

5. Conclusion¹

La créativité et particulièrement les jeux de rôles, en un mot la pédagogie active, sont un bon moyen d'apprentissage. On vit, on joue, on bouge, on s'amuse, au lieu d'apprendre mécaniquement et par cœur des listes de mots qui ne sont que des sons (MORENO parle de «conserves culturelles» pour tout ce qui est ainsi «mis en boîte», dévitalisé, stocké et transmis par l'éducation et la culture); les mots, les termes, les expressions sont remises dans leur contexte total d'expression et de communication personnelle, interindividuelle et socioculturelle. La méthode active transforme les relations sociométriques, les rapports avec l'enseignant et avec la matière enseignée. Nous avons pris conscience que l'enseignant adopte un rôle d'animateur qui encourage

¹À la fin de la communication a été présentée et projetée la préparation d'un exemple de jeu de rôle à deux personnes: «Un jeune homme et une jeune femme qui pensent à se marier. La femme désire un mariage religieux avec beaucoup de monde et l'homme désire un mariage civil intime. Ils sont assis devant une table, en faisant des projets pour leur mariage, mais le type de mariage les divise. Chacun réagit à sa façon, défend sa propre conception. La séquence tournait autour des axes suivants:

- Le lexique
- La phonologie et l'intonation
- La grammaire
- La civilisation
- La gestualité

la pensée divergente des apprenants, leur sens critique et un mode de pensée originale. Les inégalités dans la classe n'existent plus.

La pédagogie active donne la possibilité à l'enseignant d'observer quelques points faibles des élèves ou plutôt leurs erreurs de prononciation, erreurs lexicales, aux interférences ou erreurs grammaticales; elle lui donne la possibilité de les corriger avant qu'ils n'aient le temps d'entrer dans leur mémoire.

En même temps, il est très difficile d'adapter un tel apprentissage à des gens qui n'ont acquis une certaine méthode d'apprentissage, qui est plus traditionnelle ou comme très souvent caractérisé plus «sérieuse». Cela exige de la patience, de l'insistance et une formation supplémentaire de la part des élèves. La pratique nous a montré qu'en dehors du climat détendu, dans la classe, grâce aux jeux, les apprenants peuvent recevoir des messages même les plus difficiles, d'une manière plus efficace.

Ainsi nous souhaitons que la méthode active puisse acquérir la place qui lui revient dans la pédagogie d'aujourd'hui, pour qu'elle puisse donner ses fruits.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALONSO, I. de, ROIG, N. R. (1989). «Vivre le français entre fantaisie et réalité», *Le français dans le monde*, 225, pp. 52-57.
- ANCELIN SCHUTZENBERGER, A. (1986). *Le jeu de rôle. Connaissance du problème et applications pratiques*, Paris, ESF, Entreprise moderne d'édition.
- ARROYO, F., BARROS, S. (1989). «Simuler: lire, produire autrement», *Le français dans le monde*, 227, pp. 51-53
- AUGE, H., BOROT, M. F., VIELMAS, M. (1981). *Jeux pour parler jeux pour créer*, Paris, Clé international.
- BERGFELDER-BOOS, G., MELDE, W. (1989). «Un choix méthodologique et didactique», *Le français dans le monde*, 227, pp. 47-49.
- BESSE, H., MELDE, W. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris, CREDIF-Hatier.
- BOTTON, M. (1980) *50 fiches de créativité appliquée*, Paris, Les éditions d'organisation.
- BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, CREDIF-Hatier-Didier.
- CALBRIS, G., MONTREDON, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris, Cle international.
- CALOIS (1967). *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard.
- CARE, J. M., DEBYSER, F. (1991). *Jeu, langage et créativité*, Paris, Ed. Hachette.
- CHARLIAC, L., MOTRON, A. C. (1998). *Phonétique progressive du français*, Paris, Cle International.
- CHARRIÈRE, P. (1990). *Improvisation au théâtre et match d'improvisation*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux III.

- CORBELLARI, M. (1980). «Avec les mots, jouons en classe», *Le français dans le monde. Laissez-les rire!*, 151, pp. 53-54.
- CORTES, J., CORDIER, A. *et al.* (1980). *Spirales*, Paris, Didier.
- DEREGNAUCOURT, J. (1980). «Approche ludique de l'écrit», *Le français dans le monde*, 151, pp. 45-50.
- GALISSON, R., COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Larousse.
- GODARD, R., MAGRANER, J. J., THIERRY, A. M. (1996). *Analyse de méthodes françaises langue étrangère. 2. Enseignement aux jeunes enfants*, Sèvres, Ciep.
- HUIZINGA, J. (1951). *Homo Ludens*, Paris, Gallimard.
- HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, CREDIF-Hatier.
- MONOD, R. (1983). *Jeux dramatiques et pédagogie*, Paris, Edilig.
- O' NEIL, Ch. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier-Didier.
- PAVIS, P. (1987). *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Ed. Messidor.
- PICALAUSE, I. (1991). «Spectacle et aventure pédagogique en Hongrie», «Annie», *Le français dans le monde*, 240, pp. 58-63.
- PUREN, Ch. (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- RUCK, H. (1989). «Le sketch pour sourire et pour mieux communiquer», *Le français dans le monde*, pp. 50-53.
- RUSSIER, C., STOFFEL, H., VERONIQUE, D. (1991), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'université de Provence.
- WEISS, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris, Hachette.
- WINNICOT, W. (1986). *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE FACE AU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

Sophie Laval

Université de Grenade

Introduction

Enseigner une langue suppose la prise en compte de plusieurs facteurs: non seulement, l'apprentissage de celle-ci dépend du choix d'une méthodologie qui favorise une progression optimale du niveau d'acquisition de la langue étrangère par les apprenants, mais aussi un contexte d'enseignement déterminé par un environnement spécifique. Dans notre cas, il s'agirait de l'enseignement du français langue étrangère à un public majoritairement espagnol, dans une université espagnole. Cet environnement est également modifié par la personnalité de l'enseignant et des apprenants, qui sont mis en contact par l'apprentissage de cette langue. Or, celle-ci est elle-même influencée par les politiques linguistiques qui, au cours de son histoire, l'ont progressivement construite comme objet d'étude.

Nous voudrions, dans cet article, réfléchir sur deux composantes spécifiques de notre enseignement: la caractérisation de notre approche pédagogique et la définition de l'objet linguistique qui nous occupe, à la lumière d'un document officiel qui devrait déterminer nos actions en tant qu'enseignants de langues étrangères, c'est-à-dire *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, établi par le Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe.

Nous débiterons cet article par une présentation de ce document de référence en relevant deux types d'influences qui structurent sa rédaction. La première, plus spécifiquement linguistique, suppose une approche communicative de l'enseignement

de la langue. Nous verrons en quoi cette influence spécifique permet d'envisager sous un autre angle la relation professeur-apprenant.

Nous essayerons de déterminer, dans un second temps, en quoi les prises de position affichées dans ce document s'inspirent de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, et ce, dans un but fondamental: souligner en quoi cette approche peut renouveler notre vision du français, trop longtemps influencé par des théories politico-linguistiques qui le déterminent en tant qu'objet d'enseignement.

Présentation du *Cadre*

A la suite du Symposium intergouvernemental qui s'est tenu à Rüslikon, en novembre 1991, et qui avait pour thème, «Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe», est apparue la nécessité d'élaborer un document de référence pour l'enseignement en Europe afin de garantir la visibilité des pratiques mises en œuvre dans l'ensemble des pays qui forment l'Union et de fournir les outils didactiques nécessaires à la réalisation de cette mise en commun d'expériences.

Des chercheurs du Conseil de l'Europe ont été mandatés pour mettre à disposition des professeurs un Cadre commun. En effet, le Conseil cherchait à «améliorer la communication entre Européens de langue et culture différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges» (Coll., 2001: 4). Cette initiative a donné lieu, tout d'abord, à la publication de *Niveaux-seuils* par langue. Devant la multiplication des documents, il a été demandé aux chercheurs de créer un outil plus opératoire, qui conviendrait pour tous les pays de l'Union européenne et qui deviendrait un texte de référence pour les professeurs.

C'est ainsi qu'est apparu le *Cadre de référence* qui se présente avant tout comme un document de travail, comme un guide, qui cherche à soulever des questions, sans nécessairement apporter de réponses. En effet, sa fonction «n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser» (Coll., 2001: 4), mais de présenter diverses options en invitant les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques et sur les fondements de leurs actions afin de prendre des décisions nourries par cette étape critique.

Il s'adresse plus spécifiquement aux concepteurs de programmes, de manuels, d'examens afin de surmonter les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes. Ces difficultés proviennent, de manière générale, de la différence entre les systèmes éducatifs des différents pays qui forment l'Union européenne. Le *Cadre* prétend dépasser ces différences en fournissant une base commune aux descriptions des objectifs, des contenus et des méthodes afin d'améliorer la transparence des cours et de favoriser ainsi la coopération internationale dans le domaine de l'enseignement des langues.

Il comprend donc une description des capacités langagières, des savoirs mobilisés pour les développer ainsi que des situations ou domaines dans lesquels l'apprenant peut être amené à utiliser la langue étrangère. Le *Cadre* cherche à offrir les outils nécessaires pour permettre aux enseignants de décrire leurs objectifs, leurs méthodes et leurs

résultats ainsi que les connaissances et les habilités langagières qu'un apprenant d'un niveau déterminé devrait maîtriser. Il offre également des paramètres qui permettent de suivre l'évolution de leur progrès. Mais, outre ces éléments de type linguistique, il englobe un domaine plus large puisqu'il tient compte des références culturelles inhérentes à toute manifestation linguistique:

Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer [...] La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. (Coll., 2001: 9)

Il sera intéressant de voir quels éléments il intègre sous ce concept de «contexte culturel» et quelles sont, par conséquent, les valeurs qui s'en dégagent. En effet, dans cet extrait du document de référence apparaissent déjà les deux points fondamentaux qui feront l'objet de notre réflexion: une allusion aux théories communicatives en tant que l'objectif premier de l'enseignement serait la communication et la prise en compte d'un domaine qui dépasse les expériences strictement linguistiques par cette référence au contexte culturel, deux éléments qui à des niveaux distincts déterminent la rédaction de ce texte.

Influences communicatives

Le Cadre prend, à quelques reprises, des distances par rapport aux débats théoriques contemporains:

En accord avec les principes d'une démocratie plurielle, le *Cadre de référence* se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques actuels. (Coll., 2001: 21)

Il s'agit ici d'une déclaration de principes selon laquelle les auteurs du *Cadre* rappellent le caractère ouvert de celui-ci et par conséquent, la volonté de ne pas afficher trop clairement une prise de position en faveur d'une théorie déterminée.

Cependant, la terminologie utilisée ainsi que les concepts introduits révèlent combien le *Cadre* reste empreint des recherches actuelles en psychologie cognitive ou en linguistique puisque les références aux théories communicatives structurent l'ensemble de ce travail. En effet, la fin même de l'apprentissage d'une langue étrangère serait avant tout de contenter des besoins de communication, comme le souligne cette définition d'objectifs: «Faire en sorte [...] que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d'acquérir une connaissance des langues des autres Etats membres [...] telle qu'elle leur permette de satisfaire leurs besoins de communication» (Coll., 2001: 10).

Les influences des méthodes traditionnelles ou des méthodes SGAV, qui leur ont succédé, ne sont guère notables. Pour celles-ci, la progression de l'apprentissage restait profondément déterminée par les contenus grammaticaux, alors que, pour les méthodes communicatives, la progression devient thématique, notionnelle ou fonctionnelle. Les premières méthodes communicatives, apparues dans les années 80-90, se préoccupaient essentiellement de définir les objectifs (apprendre *pour* communiquer) et les contenus

(apprendre *la* communication) de l'apprentissage des langues. Les recherches actuelles en psychologie cognitive et en pédagogie nous invitent désormais à prendre en compte la méthodologie de l'apprentissage (apprendre *par* la communication): les compétences communicatives pourront être acquises en plaçant les apprenants dans des situations où ils communiquent effectivement en résolvant des problèmes linguistiques.

Ces recherches ont permis l'élaboration d'outils théoriques auxquels les concepteurs de ce document se sont référés. Ainsi, la définition de l'approche retenue, dans le chapitre 2, permet de mesurer l'influence de ces théories dans la détermination des concepts qui structurent le *Cadre*. Il dit, tout d'abord, «se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues» (Coll., 2001: 15). Cependant, cette généralisation se précise puisque la perspective privilégiée s'entend comme de type actionnel: «elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier» (Coll., 2001: 15). Cette construction de l'apprentissage à partir de tâches suppose le recours à des stratégies qui sont adaptées en fonction du problème à résoudre: elles sont «le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la *communication en situation*.» (Coll., 2001: 48. Nous soulignons).

De la même façon, la présentation des caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage de la langue syncrétise cette influence puisque l'utilisation d'une langue étrangère suppose le développement d'un ensemble de compétences générales, dont «une compétence communicative» (Coll., 2001: 15). Cette compétence sera ultérieurement présentée comme composée de trois sous-compétences: linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Outre les éléments strictement linguistiques, sont ainsi pris en compte des paramètres qui sont sensibles aux normes sociales ou à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue dans des échanges interactionnels: ces deux critères seront donc particulièrement marqués par le contexte culturel, sur lequel nous reviendrons dans notre deuxième partie.

Après avoir présenté brièvement ce document de référence et avoir circonscrit la portée de l'influence des méthodes communicatives dans la conception linguistique du *Cadre*, je voudrais établir en quoi les choix proposés peuvent renouveler nos pratiques de professeur de langue étrangère dans le contexte universitaire.

A la suite des recherches de type communicatif, *le Cadre* dégage des principes qui fondent l'apprentissage des langues sur les besoins, les motivations et les ressources de l'apprenant. Il établit alors une liste de questions, qui doivent permettre à l'enseignant de connaître les caractéristiques principales qui déterminent son public: Qui est l'apprenant? Quels sont ses besoins linguistiques? Quelles attitudes manifeste-t-il par rapport à la langue?

Ces questions seraient des préalables à tout enseignement, en tant qu'elles permettent de tracer un premier portrait linguistique des apprenants. Elles déterminent la constitution

d'un autre document aujourd'hui diffusé dans l'ensemble des pays européens: le *Portfolio* ou Portefeuille européen des langues à validité internationale, dont le *Cadre* annonçait déjà la rédaction en ces termes:

Ce *Portfolio* permettrait aux apprenants d'apporter la preuve de leur progrès vers une compétence plurilingue en enregistrant toutes les sortes d'expériences d'apprentissage qu'ils ont eues dans un grand éventail de langues, progrès, qui, sans cela, resterait méconnu et non certifié. (Coll., 2001: 22)

L'appréciation et l'évaluation des connaissances et des savoir-faire, selon le *Cadre*, doivent tenir compte de l'ensemble des expériences où ces compétences se mettent en place. Le *Portfolio* reflétera non seulement les certifications ou validations officielles obtenues dans telle ou telle langue, mais aussi les expériences informelles de contacts avec des langues ou des cultures autres et ce, afin de tracer différentes facettes de la biographie langagière des apprenants.

Il convient cependant de se demander si l'utilisation de ces questions, qui devraient être la base de tout enseignement, constitue réellement la base de nos pratiques. Au niveau universitaire, cette étape préalable est parfois éludée ou trop sommairement abordée. Cependant, dans des études où les langues constituent le noyau central de l'apprentissage, cette esquisse d'un portrait linguistique devrait constituer le moment initial de tout apprentissage, comme nous le rappelle ce document.

Cette approche de l'apprenant nous permettra sans doute de discerner ses opinions quant au groupe linguistique qu'il est amené à découvrir par l'entremise de la langue étrangère et de relever les stéréotypes qu'il formule quant à cet Autre. En effet, la connaissance de la société et de la culture des communautés qui parlent la langue étudiée reste fondamentale dans la mesure où il est possible qu'elle n'appartienne pas au savoir antérieur de l'apprenant ou qu'elle soit déformée par des stéréotypes.

Ces stéréotypes peuvent être pittoresques, archaïques ou folkloriques et ils correspondent parfois à l'image simplifiée qu'un pays veut donner de lui-même dans certaines manifestations culturelles. Ils captent l'imagination, mais ils entretiennent souvent peu de relations avec la vie quotidienne de la majorité de la population. L'enseignement de la langue est inséparable, comme nous l'avons vu dans notre définition de la compétence communicative, de la sociolinguistique qui suppose un approfondissement de la connaissance de la société étudiée.

Dans le cadre de nos pratiques, l'intérêt de cette réflexion dans une ville comme Grenade pourra être défini de la façon suivante: Grenade est historiquement une ville multiculturelle, qui a quelque peu perdu cette tradition de l'ouverture. Comme nous le narre Amin Malouf, dans *Léon l'Africain* par exemple, le poids de la décision des Rois Catholiques, qui en 1492 décideront de l'expulsion des Juifs et des Arabes de la péninsule ibérique, marque encore profondément les mentalités grenadines parfois réticentes à la découverte d'un Autre méconnu. Or, comme nous soulignerons dans la deuxième partie de notre exposé, un des objectifs fondamentaux de l'apprentissage est le respect des identités et de la diversité culturelle grâce à une plus grande connaissance d'autrui.

Contexte culturel?

La définition de la culture ne va pas de soi et suppose une prise de position par rapport à une série de valeurs fondamentales. Or, dans une définition de principes, le *Cadre* se positionne assez clairement par rapport à certaines valeurs. Cet engagement, que nous pourrions qualifier de politique, est lui-même mis en évidence au sein du document: «Un Cadre de référence ouvert et “neutre” ne suppose pas, bien évidemment, une absence de politique. En proposant le *Cadre de référence*, le Conseil de l’Europe ne s’éloigne aucunement de certains principes» (Coll., 2001, 21). En effet, le travail du Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l’Europe a fondé sa cohérence et sa continuité sur l’adhésion à trois principes, dont nous reprenons ci-dessous les deux premiers:

- Le riche patrimoine que représente la *diversité linguistique et culturelle* en Europe constitue une *ressource commune précieuse* qu’il convient de sauvegarder et de développer et que des *efforts considérables s’imposent dans le domaine de l’éducation* afin que cette diversité, au lieu d’être un obstacle à la communication, devienne une source d’enrichissement et de compréhension réciproques.
- C’est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l’on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et *la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination* (Coll., 2001: 10, nous soulignons).

Nous voudrions revenir sur ces deux principes fondamentaux afin de déterminer, dans un premier temps, en quoi le second principe ici énoncé peut déterminer notre enseignement, et plus spécialement en quoi la suppression des préjugés et de la discrimination peut influencer notre approche. Dans un second temps, nous reviendrons sur la diversité linguistique et culturelle afin de mesurer l’importance de ces valeurs en ce qui concerne notre objet, c’est-à-dire le français comme langue d’enseignement.

L’élaboration de ce *Cadre* s’inscrit au sein d’un projet du Conseil de l’Europe, qui désirait, grâce à cette mise en commun d’objectifs quant à l’enseignement des langues, que les apprenants acquièrent plus d’indépendance dans la réflexion et dans l’action «afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations avec autrui» (Coll., 2001: 4). Les responsables du Conseil de l’Europe cherchaient par-là à ce que ce travail contribue à la promotion de la citoyenneté européenne.

Le *Cadre* situe son approche au sein de réflexions qui touchent à l’interculturalité et il définit ainsi des objectifs essentiels de l’enseignement des langues: favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l’apprenant et de son identité grâce à l’expérience enrichissante de l’altérité en matière de langue et de culture, faire naître un esprit d’ouverture envers d’autres peuples ou d’autres civilisations, permettre la relativisation de son point de vue et de son système de valeurs culturelles. A cette fin, sont définis des aptitudes et savoir-faire interculturels, qui supposent entre autres «la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées» (Coll., 2001: 84). Se dessine ainsi un nouveau but éducatif: le développement d’une «personnalité

interculturelle», selon les termes utilisés par le *Cadre* (Coll., 2001: 85), en regard de laquelle les préoccupations pédagogiques et éthiques deviendraient inséparables.

En outre, nous voudrions analyser en quoi la conception de la langue qui apparaît dans ce document vient modifier la vision traditionnelle de la langue française. La langue s'entend ici comme changeante et évolutive: «chaque langue est en constante évolution pour répondre aux exigences de son usage dans la communication» (Coll., 2001: 86). Cette évolution se marquera au cours de l'histoire, ce qui suppose déjà une première variation de la langue.

Dans la compétence sociolinguistique apparaît une nouvelle vision plurielle de la langue puisque sont introduites les variantes sociales telles que le registre, qui «renvoie aux différences systématiques entre les variétés de langue utilisées dans des contextes différents» (Coll., 2001: 94) et des variantes géographiques que sont les dialectes et les accents. Les rédacteurs du *Cadre* rappellent, à cette occasion, la non-homogénéité des communautés linguistiques en Europe:

Il n'y a pas de communauté linguistique entièrement homogène. Des régions différentes ont leurs particularités linguistiques et culturelles. Elles sont généralement plus marquées chez ceux qui vivent localement et se combinent, en conséquence, avec le niveau social, professionnel et d'éducation. L'identification de ces traits dialectaux donne donc des indices significatifs sur les caractéristiques de l'interlocuteur. Les stéréotypes jouent un grand rôle dans ce processus. On peut les réduire par le développement d'attitudes interculturelles. (Coll., 2001: 95)

On regrettera que, dans cette définition, une différenciation plus nette entre les critères géographiques et les critères sociaux ne soit réalisée. En effet, s'ils sont deux manifestations de la variabilité de la langue, ils fonctionnent selon des modes distincts. Quoiqu'il en soit, cette vision plurielle de la langue vient remettre en cause le mythe de la langue unique et immuable tel qu'il a été et reste véhiculé par certaines institutions françaises, comme l'Académie: «Les gens dont le français est la langue maternelle joignent ainsi de façon paradoxale un sens aigu de l'observation (puisqu'ils repèrent sans cesse les écarts vis-à-vis des formes traditionnellement admises) à un refus plus ou moins conscient de reconnaître l'existence de la diversité d'emploi de cette langue» (Walter, 1988: 21).

Cette réflexion est fondamentale et elle fait écho, dans le contexte qui nous intéresse, c'est-à-dire l'enseignement du français, à la prise de conscience et à la récente remise en valeur de cette diversité et de l'altérité au sein d'un ensemble trop longtemps considéré comme homogène. Le cas de la francophonie est certes particulier puisque l'influence de la politique française reste dominante dans le champ linguistique.

Il est ici nécessaire de recourir à l'histoire pour comprendre comment a pu naître et se renforcer la conception d'une langue française mythique, réputée belle, claire et achevée, en même temps que se développait et se diversifiait la langue française de tous les jours, avec les qualités et les défauts d'une langue qui fonctionne. Les formes de cette politique commencent à se dessiner à partir du XVI^e siècle, qui constitue une étape

décisive puisque, avec la disparition de la féodalité, se constituent les futures nations européennes. La construction de l'Etat français correspond au début de la constitution du français moderne. L'attitude de François I est exemplaire d'un certain nombre de caractéristiques qui détermineront le rapport au réel, à la langue, au pouvoir et, qui plus est, à la littérature, en France jusqu'à notre époque.

En effet, la volonté politique et l'action du gouvernement ont permis la transformation de la France en un pays monolingue. A partir du règne de ce souverain, la législation linguistique se développe avec l'Edit fondateur de Villers-Cotterêts. L'histoire du français est ainsi scellée à l'histoire de ce pays où les valeurs d'unité et de centralisation sont fondamentales et acquerront de plus en plus d'importance.

A cet idéal participait la création de l'Académie française par Richelieu en 1634: les domaines littéraires et politiques se trouvent ainsi profondément liés par l'instauration d'une régulation étatique de la langue. Ce lien entre écriture et pouvoir se confirmera et débouchera sur la centralisation éditoriale parisienne, relais du rayonnement de Versailles.

A cette époque, le français commence à prendre la forme canonique que nous lui connaissons désormais. Peu à peu s'imposent donc des principes tels qu'une seule langue pour un seul territoire légal et ensuite, une seule norme pour cette langue. Le pouvoir royal confia l'établissement de cette norme aux écrivains et la littérature se transforma progressivement en une institution au sein même des rouages de l'Etat.

Le XIX^e siècle se caractérise en France par une campagne d'éradication des patois. L'évêque constitutionnel de Blois, l'abbé Henri Grégoire, fut ainsi l'auteur en 1794 du «Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française». En effet, comme nous le rappelle Henriette Walter, «afin d'assurer la prédominance d'une langue "unique et invariable" dans une République "une et indivisible", la Révolution française avait proclamé la nécessité d'abolir les patois» (Walter, 1988, p.167). Cette campagne fut rendue possible grâce à l'instauration de l'instruction obligatoire. Au sein de celle-ci, les cours d'histoire diffusent les symboles d'identification nationale et consolident l'entreprise d'édification idéologique, ce qui rend difficile la définition d'autres pays francophones qui naissent à cette époque.

L'adéquation, qui semble naturelle, entre la langue et la culture que celle-ci exprime, écarte insidieusement les locuteurs francophones non français de l'espace légitime de la langue, ce qui ne sera pas sans conséquences sur le devenir des mentalités en dehors des frontières de l'Hexagone. L'histoire des autres pays francophones ne permet aucune identification sérieuse à l'espace imaginaire idéal à travers lequel les Français ont pu transcender leurs différences.

Ces efforts d'unification ont abouti à la généralisation de l'utilisation du français sur l'ensemble du territoire et à la création du mythe de la consubstantialité de la nation française et de la langue qui la définit à tel point que lorsque le Conseil de l'Europe propose en 1992 à ses différents membres de ratifier la *Charte européenne des langues*

régionales et minoritaires, ce document fut la source de débats foisonnants et souvent passionnés. En effet, il relevait d'une question politiquement délicate, puisqu'elle interrogeait la conception même de la République.

Une des tendances actuelles de la politique linguistique française s'accorde aux principes qui conduisaient le Conseil de l'Europe dans sa rédaction de la Charte des langues régionales, principes qui réapparaissent dans la réalisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Un représentant de cette attitude pourrait être Bernard Cerquiglini, délégué général à la langue française et aux langues de France, qui fut le promoteur d'une publication, *Les langues de France*, consacrée à la pluralité linguistique en France puisque selon celui-ci, si la richesse et la diversité de la culture française ont toujours été admirées, «il est cependant un aspect de la réalité française, les langues, où le désir de savoir n'a pas toujours été rassasié» (Cerquiglini, 2003: 9). Pendant longtemps, cette diversité linguistique fut «perçue moins comme une richesse nationale que comme un inconvénient, voire un danger» (Cerquiglini, 2003: 9). Ce linguistique rappelle donc que nous avons longtemps vécu dans la fiction d'une France monolingue et que cette diversité d'idiomes, parfois menacée, se doit d'être connue de tous les francophones.

Le rappel de valeurs telles que le respect des identités et de la diversité culturelle ou l'intérêt d'une approche interculturelle de l'enseignement de la langue, dans un document destiné à l'ensemble de la communauté éducative européenne, nous semble fondamental puisque, outre une réflexion sur la pluralité linguistique de l'espace français, elle touche aussi à des valeurs plus fondamentales, comme la prise en compte de la diversité culturelle des espaces européens et l'intérêt de cette rencontre et des échanges entre ces cultures. *Le Cadre* reprend donc des valeurs, qu'il n'est pas vain de rappeler, puisqu'elles ne semblent pas toujours aller de soi dans l'espace francophone étant donné les conditions historiques qui le déterminent.

Conclusion

Le Cadre de référence et, par la suite, le *Portfolio* préconisent l'établissement par les professeurs, au début de leur enseignement, d'un portrait linguistique des apprenants, qui dépasse les éléments strictement linguistiques, en incorporant des questions, qui permettraient de déterminer quelle est leur vision de l'Autre et de sa société. En effet, la connaissance de la culture associée à la langue-cible reste fondamentale, puisque nombre d'apprenants ne la maîtrisent pas ou qu'elle peut être déformée par des stéréotypes. Le professeur se trouve donc investi d'un rôle qui dépasse l'apprentissage d'une langue, en intégrant des éléments qui touchent à la vision de l'Autre et au respect mutuel des identités et de la diversité culturelle.

En outre, ce document nous permet également de nous interroger sur l'objet même de notre enseignement, c'est-à-dire la langue, et sur la vision de celle-ci que nous allons transmettre. Le cas de la francophonie est certes particulier puisque l'histoire nous permet de comprendre comment a pu naître et se développer le mythe d'une langue immuable, qui viendrait soutenir l'édification de la nation.

Cette politique linguistique a connu de grandes modifications durant les dernières années, mais ces changements ne se font pas sans heurts et difficultés. S'est ainsi imposée l'idée de la diversité et de la pluralité au sein du monde francophone, longtemps guidé par les valeurs d'unité et de singularité. La politique linguistique du *Cadre de référence* se rattache aux tendances actuelles, qui pourront s'imposer sans problème dans certains pays de l'Union européenne, alors qu'elle nécessitera dans le cas du français une période d'adaptation et un effort supplémentaire des enseignants, les traditions ayant longue vie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- COLL. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*, par le Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'Education: «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne», Paris, Didier. Le document en ligne: [<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf>], consulté le 7 octobre 2002.
- CERQUIGLINI, B. (2003). *Les langues de France*, Paris, Presses Universitaires de France.
- , CORBEIL, J.-C., KLINKENBERG, J.-M., PEETERS, B. (2000). *Tu parles?!, le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion.
- CLAIRIS, C., COSTAOUEC, D., COYOS, J.-B. (1999). *Langues et cultures régionales de France, Etats des lieux, enseignement et politiques*, Paris, L'Harmattan.
- COLLES, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck.
- DENIS, M., MATAS PLA, M. (2002). *Entrecruzar culturas, Competencia intercultural y estrategias didácticas*, Bruxelles, De Boeck, Duculot.
- MERLE, P. (1988). *Le dico du français qui se cause*, Milan, Les dicos essentiels.
- WALTER, H. (1988). *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Laffont.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN ESPAGNE AUX ALENTOURS DU XIX^e SIÈCLE: STRUCTURE ET PHONÉTIQUE

Albane Luec

Escola Oficial d'Idiomes de Manacor

Joan Solanich Pie

Escola Oficial d'Idiomes de Figueres

L'étude non exhaustive de deux méthodes d'enseignement du français, *Llave nueva y universal de la lengua francesa* (Antonio Galmace, 1787) et *Arte de hablar bien francés o gramática completa* (Pedro Nicolás Chantreau, 1810) illustre la préoccupation naissante en cette fin du XVIII^e siècle, de traiter l'enseignement d'une langue, non plus comme l'étude d'une langue morte qui n'existerait que par ses écrits, mais comme une matière vivante, un outil de communication entre les peuples, langue qui reflèterait aussi la culture, la société du pays dont elle est l'émanation.

Les deux méthodes restent dans leur ensemble très marquées par le modèle traditionnel mais elles témoignent des efforts de cette époque pour se démarquer des méthodes antérieures.

Notre étude de ces deux méthodes portera sur deux aspects fondamentaux: la structure, d'abord, qui par le nombre, l'importance et la distribution des différents chapitres est un reflet de la conception des langues étrangères à cette époque; la phonétique, ensuite, qui, avant l'invention de l'alphabet phonétique, avait pour but de réduire l'apparente dichotomie entre langue écrite et langue parlée.

Le manuel *Arte de hablar bien francés* est introduit par un prologue de trois pages où l'auteur commence par présenter l'utilité de connaître la langue française, définie comme langue universelle des Cours, signe de bonne éducation, partie intégrante de la formation des lettrés, objet de curiosité pour les autres, utile professionnellement ou occasion de briller en société. Ensuite, Chantreau met en avant son expérience comme professeur de français et son étude des meilleurs grammairiens de l'époque –il cite Wailly, Du Marsais, Fromant, Condillac, Valart– pour appuyer la validité et le caractère scientifique de son travail. Il insiste encore sur la nécessité pour l'élève d'une bonne connaissance de sa langue maternelle pour pouvoir affronter l'apprentissage d'une

langue étrangère et pouvoir pratiquer une analyse contrastive des deux grammaires. Enfin, il met l'accent sur le caractère novateur de son ouvrage, sur le soin qu'il a apporté à la structure de la partie grammaticale et sur la grande utilité du «Supplément» qui vient parachever sa méthode.

La structure de ce manuel est assez complexe: la partie grammaticale se compose de trois grandes parties consacrées respectivement à la prononciation et à l'orthographe, à l'analogie et valeurs des huit composants de la phrase, et enfin à la syntaxe. Ces trois parties se subdivisent ensuite en chapitres, articles et règles, accompagnées de tableaux les résumant. La présence de ces tableaux illustre bien la volonté scientifique du grammairien qui tente ainsi de canaliser et rationaliser cette matière complexe qui tend hélas trop souvent à lui échapper.

En effet, on peut remarquer que, bien que sa grammaire traite effectivement tous les éléments de la langue française, ce «saucissonnage» pointilleux, au lieu d'éclairer l'élève, ne peut avoir qu'un effet inverse car la langue ne semble pas être un tout homogène, mais une juxtaposition de faits linguistiques isolés, apparemment sans rapport les uns avec les autres. Et les tableaux qui sont censés résumer de façon avantageuse le contenu des différentes règles, au lieu de faire une synthèse organisée de la matière, ne contribuent qu'à présenter les mêmes faits d'une manière encore plus confuse et qui contredit même parfois les explications données plus haut. Pour ne citer qu'un exemple, il présente un tableau regroupant les suffixes des substantifs français pour reconnaître s'ils sont masculins ou féminins.

De plus, les mêmes éléments sont repris dans plusieurs parties, où on en étudie des aspects différents. Ainsi, par exemple, le pronom est traité morphologiquement dans le chapitre III de la deuxième partie (qui analyse les différentes parties de la phrase) mais il faut attendre l'article III de la troisième partie pour en connaître la syntaxe.

Ce découpage nécessite donc de la part de l'élève des connaissances dignes d'un grammairien pour s'y retrouver dans ce dédale de parties, chapitres, articles et règles et tout cela, avec la seule aide d'un index alphabétique qui lui livre pêle-mêle vocabulaire et grammaire.

Enfin, les explications sont rendues difficiles par le fait d'une nomenclature grammaticale peu claire et surtout changeante. Ainsi, selon les chapitres, les adjectifs possessifs sont appelés articles possessifs et traités avec les articles ou bien ils sont dénommés pronoms possessifs et étudiés dans l'ensemble des pronoms. Les comparatifs, quant à eux, bénéficient d'un traitement multiple sous différentes appellations.

Mais, comme l'auteur l'avait annoncé dans son prologue, la partie grammaticale comprend aussi des chapitres très novateurs et très certainement pensés comme des aides précieuses pour les élèves: on peut ainsi citer un article consacré aux homophones, un autre aux abréviations pour pouvoir, selon Chantreau «lire les gazettes», une méthode pour transformer des mots latins en mots français à partir de l'étude philologique de l'évolution des préfixes et suffixes, un chapitre consacré aux expressions idiomatiques comprenant des adjectifs, un résumé des constructions grammaticales castillanes qui n'existent pas en français.

C'est le «Supplément» de Chantreau, avec un s majuscule annonciateur de son importance, qui nous a semblé beaucoup plus digne d'intérêt et beaucoup plus conforme aux déclarations d'intention présentes dans le prologue. En effet, il regroupe en deux livres des témoignages vivants de la langue et de la culture de cette époque et rachète l'aridité de la partie grammaticale.

Il est éminemment pratique et tente d'être communicatif puisqu'il essaie de fournir au lecteur tout ce dont il peut avoir besoin pour comprendre le français ou communiquer en français.

Le premier livre est une sorte de dictionnaire bilingue castillan/français (le premier chapitre traitant des adjectifs, le second des verbes et le troisième des substantifs) et aussi de manuel de conversation (le quatrième chapitre) regroupant des phrases d'usage courant classées par objectif (par exemple, pour demander, poser une question, remercier, affirmer, nier, etc.) qui nous ont plus d'une fois fait penser aux manuels actuels.

Le deuxième livre, quant à lui, est divisé en deux parties, la première faisant référence à des mots castillans qui ont deux sens ou plus en français et la seconde, les mots français ayant deux sens ou plus en castillan, tous ces mots étant classés par ordre alphabétique.

S'ajoutent ensuite, sans que l'on sache si ces parties appartiennent bien au deuxième livre, une liste d'expressions idiomatiques, une liste thématique (la seule) de verbes désignant des cris d'animaux, des proverbes et dictons qui correspondent dans les deux langues, une explication sur la monnaie française (avant et après la Révolution), des observations sur la traduction accompagnées d'extraits classiques à traduire.

La fin de l'ouvrage donne donc l'impression d'être un fourre-tout où l'auteur aurait jeté pêle-mêle des viatiques pluriformes à l'intention de ses élèves. On sent donc dans cette dernière partie une grande expérience professionnelle, accompagnée d'une certaine réflexion sur les besoins de ses lecteurs qui est toute à son honneur à cette époque où la méthodologie de l'enseignement des langues était en période de mutation.

Le manuel *Llave nueva y universal de la lengua francesa* d'Antonio Galmace, de 1787, «pour apprendre avec brièveté et perfection la langue française», paraît beaucoup moins ambitieux que celui de Chantreau –il est dépourvu de prologue ou manifeste– et est d'une construction beaucoup plus simple: deux parties, la première qui reprend et complète la *Grammaire Française* du Révérend P. Nuñez ¹, en ce qui concerne les règles générales de prononciation et d'orthographe et la deuxième partie qui analyse les différentes parties de la phrase avec des exemples. Les faits linguistiques sont toujours présentés de la même façon, classés en trois colonnes, la première en espagnol, la deuxième en français écrit et la troisième en français oral, c'est-à-dire comme si le français était écrit selon les règles de prononciation espagnole.

¹N'ayant pu consulter la grammaire du Révérend Nuñez, il nous a été difficile de savoir quelle a été la partie empruntée et quels ont été les ajouts, mais il semble raisonnable de penser que, en ce qui concerne la structure générale, Antonio Galmace ait suivi celle de l'œuvre qu'il a complétée.

La première partie, se compose de trois chapitres: le premier consacré aux vocables et syllabes en général, à son tour divisé en l'étude des voyelles et des diphtongues; le deuxième chapitre traite des consonnes et le troisième de l'orthographe. Ce troisième chapitre comprend aussi l'étude des accents graphiques, de l'apostrophe, du tiret et du tréma.

On trouve aussi une démonstration pratique de toutes les règles énoncées précédemment. Cet exemple a pour but d'aider l'élève à lire et bien prononcer le français mais aussi de lui donner des éléments de phrases pour participer à ses premières conversations en français (toujours selon l'auteur) ou pour pouvoir traduire des oeuvres françaises. Ces intentions sont louables mais il semble douteux qu'avec un texte d'une telle complexité les buts annoncés soient atteints. En ce qui concerne la lecture et la prononciation, cela est peut-être possible, mais comment peut-on alimenter une conversation avec la seule aide de bribes de récit historique.

La démonstration se continue, mais cette fois, le qualificatif de «pratique» lui semble plus approprié puisqu'il s'agit d'une suite de phrases du langage courant regroupées en six chapitres dont on ne voit pas très bien l'organisation. Seul le chapitre trois est clairement consacré aux manifestations météorologiques et aux commentaires auxquels elles donnent lieu. Mais hélas, dans les autres chapitres ces phrases sont sans suite apparente et sans logique d'organisation sauf des questions suivies de leurs réponses. Mais, comme je l'ai souligné plus haut, elles ont un caractère éminemment pratique.

La deuxième partie, qui analyse les différentes parties de la phrase, toujours sur le schéma des trois colonnes, comprend dix chapitres, eux-mêmes divisés en sous-parties. Les explications sont assez sobres et claires et la structure bien ordonnée. La grammaire y est toutefois traitée d'une manière très traditionnelle; par exemple, on retrouve les cas de déclinaison latine appliqués aux différents éléments de la phrase (nominatif, accusatif, génitif, datif, ablatif). Cette partie, comparée à celle de *Arte de hablar bien francés* a au moins le mérite d'être claire, même si elle suit des modèles utilisés maintes et maintes fois.

S'ajoute à la fin une liste de vocabulaire classé par thème: les dignitaires spirituels, temporels, les officiers de justice, les châtiments, les arts, les parties du corps, les vêtements, les degrés de parenté, la maison, la table, la cuisine, la ville, les métiers, les armes, le monde du cheval, les couleurs, le monde de la mer, les fruits et légumes, les fleurs, les tissus, les pierres précieuses, les animaux, les moments de l'année et du jour, les fêtes.

Enfin, comme pour parachever de façon agréable son oeuvre, Galmace présente un dialogue de son cru entre deux gentilshommes qui se seraient rencontrés faisant étape dans la même auberge. Cette dernière partie, qui suit toujours la structure des trois colonnes, s'apparente plus à de la littérature qu'à une activité de manuel de langue étrangère.

La première partie des livres est consacrée à ce qu'on appellerait aujourd'hui la phonétique ou une partie de celle-ci, d'après le manuel d'A.Galmace les voyelles et les consonnes «de voces y sílabas en general» (p. 1).

Ce livre introduit ce chapitre ainsi: «Reglas generales, explicadas en claro estilo, y compendioso método, para la más fácil y perfecta inteligencia de la pronunciación y Ortografía Francesa» (p. 1). Cette définition nous montre que l'auteur conçoit l'apprentissage de la grammaire de manière explicite: règles générales très bien expliquées, etc.

De même il est aussi intéressant l'affirmation: «perfecta inteligencia de la pronunciación y ortografía francesa». Il croit qu'il faut la comprendre la prononciation à partir des définitions théoriques des sons, voyelles et consonnes, etc.

Après cette petite introduction le chapitre consacré à la phonétique: «Sobre la gramática. De voces y sílabas en general» commence par une petite introduction sur la grammaire où il fait la différence entre "concepto": «todo aquello que tiene ser en nuestro entendimiento, como son las acciones y operaciones puramente interiores de nuestra alma» et "ideas" et "juicios". «Ideas son aquellas que se representan en nuestro entendimiento simplemente [...] Juicios son aquellas operaciones del entendimiento, con las cuales confiere y examina sus ideas, uniendo así unas a otras, y afirmando o negando de ellas» (pp. 1-2).

Il considère donc que la grammaire (la phonétique en ferait partie bien entendu) doit s'apprendre d'une manière explicite, il faut connaître toutes les définitions, les règles et leur fonctionnement. De même pour l'orthographe.

De son côté, le deuxième livre étudié *Arte de hablar bien francés o gramática completa* commence aussi «Si la lengua francesa arreglara su pronunciación por su ortografía y ésta por su pronunciación (como sucede á la castellana), no seria menester sino tratar de una de estas dos cosas, para dar idea perfecta de ambas. Pero en francés cada una camina por diferente rumbo, pronunciándose de un modo, y escribiendo de otro: de cuya discrepancia nacen reglas diferentes que requieren una explicación distinta: por lo cual trataré en este capítulo de la pronunciación, y en el siguiente de la ortografía.» (p. 9). Cette réflexion nous montre par rapport au premier livre qu'on voit la prononciation et l'orthographe comme deux chapitres différents, c'est-à-dire, qu'au moins en français (pas en castillan d'après lui), il faut les étudier séparément.

Dans le chapitre consacré à la prononciation il va donner tout d'abord «Modo de deletrear en francés, para conseguir una buena pronunciación» où il montre les différences par rapport au castillan. On voit ici encore une petite évolution par rapport au premier manuel car le précédent ne parlait pas d'épeler. Il ajoute aussi quelques règles générales pour la prononciation du français, ce qui n'existait pas non plus dans le premier livre, quelques unes un peu particulières comme «todas las letras del francés son masculinas» ou «se pronuncia larga la sílaba final de los plurales, sea nombre, o verbo». La première règle fait plutôt référence à la définition de la lettre qu'à sa prononciation, et la deuxième n'a pas de sens puisque les pluriels ne sont pas marqués par une longueur syllabique.

Les deux manuels commencent par les sons vocaliques, d'abord une définition générale et puis la définition de chaque voyelle à partir des cinq graphies: a, e, i, o, u. Puisque en français il y a plusieurs sons vocaliques ils vont les expliquer mais toujours à partir de l'écrit. Par exemple pour le e ils parleront de e ouvert (accent grave), e fermé (accent aigu) et e muet (sans accent).

Il faut signaler que pour le a, le i et le o ils ne distinguent qu'un seul son, ce qui ne serait pas juste surtout en ce qui concerne le o (ouvert ou fermé). Même pour le a on distinguerait deux sons de nos jours. Quant au u de "voiture" par exemple ils signalent qu'il n'existe pas en espagnol et ils donnent quelques conseils pour sa prononciation (position des lèvres).

Ils parlent aussi des voyelles composées. Ils en distinguent deux sortes, d'abord deux qui n'ont aucune relation quant au son avec les cinq voyelles de référence (a, e, i, o, u) et même si à l'écrit en sont deux (eu, oeu) ne représentent qu'un seul son. Ils tiennent compte toujours de l'écrit à l'heure de décrire les voyelles. Plus tard ils vont dire que (ou) et (aou) ont un son équivalent au u du castillan.

En ce qui concerne le son représenté dans les graphies (eu) et (oeu) il est curieux d'observer qu'ils n'expliquent pas la prononciation du son: «se imita la viva voz del Maestro». La seule chose qu'il dit est: «participando la e de la u, y la u de la e». C'est-à-dire un son intermédiaire entre ces deux voyelles antérieurement décrites. Quant aux graphies (ou) et (aou) il dit que le son correspond à celui du u de l'espagnol.

Ensuite ils expliquent les autres graphies vocaliques composées qui peuvent représenter un son semblable (disent-ils) aux cinq voyelles de référence. Ainsi:

- ea «cuando la e de estas dos vocales no está notada con acento agudo, no tienen ambas mas sonido que el de a».
- ai «en principio, y en medio de dicción suenan siempre como e breve».
- ai «en fin de dicción tienen el sonido de e larga. Exceptúase solamente la voz *vrai*, verdadero, en la que ai suena como e breve».
- oi «se pronuncia también como e breve en las dicciones siguientes: a/ en las voces de Naciones cercanas, con las que tenemos trato, o comercio: Olandeses, Hollandois, (Olandè). b/ En la última sílaba del tiempo imperfecto, é incierto de todos los verbos, así en singular, como en plural suena como e breve: yo amaba, j'aimois, (jèmè)» (pp. 10-12 du livre d'A. Galmace).

Il est intéressant d'observer la façon de représenter la prononciation figurée. À l'époque il n'existe aucun alphabet phonétique.

Quant aux voyelles nasales (comme on les appelle de nos jours) il est très intéressant car le livre d'A. Galmace consacre un chapitre intitulé «De las vocales que se pronuncian con las narices» (p. 12); le livre de P. N. Chantreau y consacre aussi un chapitre en disant «vocales nasales son las precedentes unidas a la m, ó n, cuyo sonido algo gangoso las hace llamar *nasales*, de la voz latina *nasus*, nariz» (p. 15). Encore une fois c'est à partir de la graphie qu'il en fait l'explication. A. Galmace parle de voyelles simples et composés (toujours en suivant les graphies). Il constate l'utilisation du nez pour leur prononciation et il les appelle "naríticas". Il regroupe les graphies et distingue les quatre nasales de la langue française. Il ne décrit pas le son mais il distingue an, en, on, un qui correspondraient aux quatre nasales.

Il signale aussi que ces voyelles sont toujours suivies de m ou n non prononcés et à ne pas confondre avec les m ou n prononcés après une voyelle. C'est-à-dire que la nasalité serait marquée par ces m ou n non prononcés: «me precisa observar aquí que las

vocales simples o compuestas, seguidas de la consonante n o m, no son vocales naríticas, sino cuando la n o m no se pronuncian».

Il fait une réflexion à la fin du chapitre sur le y grec qu'il ne considère pas voyelle mais très souvent il représente le son ii. Curieusement P. N. Chantreau fait la même référence mais à la fin du chapitre consacré aux diphtongues.

Cet auteur ne parle pas de nasales simples et composés, il définit dix-huit graphies différentes et explique les différentes prononciations avec des exemples. Il donne aussi des exceptions comme "examen" ou "Agen". C'est-à-dire qu'il fait la différence entre la nasale a et la nasale e ouvert. Il distingue aussi les nasales o et aussi oe, mais cette dernière exige «la voz viva del Maestro» et il donne les exemples de parfum, un, jeun.

Mais en ce qui concerne la description des voyelles nasales il n'y a pratiquement aucune différence entre les deux manuels étudiés. On ne peut pas encore parler d'une séparation entre phonétique et graphie, car la phonétique est toujours expliquée à travers les différentes graphies.

Les deux auteurs définissent les diphtongues comme deux voyelles qui représentent deux sons. C'est-à-dire le contraire que pour les voyelles composées (deux voyelles qui représentent un seul son). Roy, Loy (roi, loi) qui donnerait (roa, loa), aujourd'hui [rwa], [lwa].

A. Galmace distingue deux sortes de diphtongues: propre et impropre. Le premier serait celui qu'on vient d'expliquer. Le second représente un seul son comme les voyelles composées «sin razón dieron nombre de diphtongo» (p. 17). Les diphtongues propres sont simples (deux voyelles simples) composés (voyelle simple et voyelle composé) et nasales (voyelle simple et voyelle nasale). De son côté P. N. Chantreau ne parle de propre ni impropre mais il dit: «como las vocales, se dividen en lo escrito en simples, compuestas y nasales.» Il y aurait ici une coïncidence entre les deux manuels.

A. Galmace dit: «Con todas mis fuerzas he trabajado quanto en punto de diphtongo puede ocurrir en nuestro idioma, y no sé que fuera de estas reglas, que abrazan todo lo necesario, puedas desear otras» (p. 20). Cela montre l'intérêt énorme de trouver des règles pour expliquer un phénomène phonétique, qui est toujours étudié à partir de l'écrit. La langue écrite est donc la base.

Enfin il fait référence au tréma qui sert à séparer deux voyelles pour la prononciation: naïf donnerait na-if. Il est tout à fait contre l'utilisation du tréma pour la voyelle ou qu'il considère ayant un son indivisible (u espagnol ou italien). Il donne des exemples: «avoüer, joüer». Il faut dire qu'actuellement on n'utilise pas le tréma dans ces mots. Il avait quand même une logique cohérente: «no es solamente inútil, sino aún contra regla la nota de estos dos puntos» (p. 21).

Dans le chapitre consacré aux consonnes A. Galmace en définit 18 dans son manuel à partir de l'alphabet écrit: b, c, d, f, g, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z. Il dit: «así se llaman por su nombre propio porque no se pueden pronunciar, sin que anteceda, o se siga vocal» (p. 22). Il fait aussi la différence pour les consonnes telles que j, ch, v, z, il dit: «las cuales pueden pronunciarse con alguna espaciosidad; pues si bien se nota, a éstas no debe atribuirse e muda».

Comme pour les voyelles il explique chaque consonne avec toutes les variantes. De même la graphie définit la consonne. Alors par exemple pour expliquer le b il dit

qu'elle a deux sons «su sonido natural no confundiéndola con v, pero cuando está inmediatamente seguida de s, o t tiene el sonido de p» Observer.

Mais il est très curieux d'observer qu'il parle de "son naturel" de la consonne mais il ne l'explique pas. Il considère qu'on le connaît déjà parce qu'il existe en espagnol. Par contre pour les sons consonantiques qui n'existent pas en espagnol il recommande l'écoute de "la viva voz del maestro" comme pour les voyelles.

C'est certain qu'il essaye de tout expliquer. Le plus important c'est de trouver des règles (très difficile en français d'ailleurs) qui expliquent tous les phénomènes en gardant toujours ce parallélisme avec l'espagnol.

Enfin, on peut aussi remarquer l'explication du h aspiré. Il montre l'absence de liaison et il marque un allongement de la voyelle qui suit: "le héron" (le eeron). Il note même les pluriels: "les héros" (lè eero). Il ne considère pas le h comme une consonne parce qu'elle n'est pas prononcée, elle est seulement écrite. Il donne aussi des règles pour savoir quand le h est aspiré ou muet (pour en tenir compte dans les liaisons).

Finalement en ce qui concerne les consonnes il explique les consonnes doubles ainsi que les consonnes finales (très souvent muettes en français).

De son côté P. N. Chantreau n'ajoute pas de grandes différences dans son explication sur les consonnes, sauf au début de son livre, quant il parle de l'alphabet il dit: «el Alfabeto es el mismo en ámbas lenguas, excepto que el español tiene la ll y la ñ mas que el francés» (p. 9). Il ne parle pas de 18 consonnes comme A. Galmace.

Les deux manuels terminent leur première partie consacrée à la prononciation et l'orthographe avec une démonstration pratique. A. Galmace l'intitule: «demostración práctica de todas las reglas antecedentes» et P. Chantreau «Ejercicio diario que debe hacer el Discípulo para perfeccionarse en la pronunciación del francés.»

A. Galmace présente un texte en français avec la traduction espagnole à côté et la "transcription phonétique" plutôt prononciation figurée à côté aussi. C'est-à-dire en trois colonnes. Il recommande de le lire et d'essayer de mémoriser la prononciation à partir des règles expliquées auparavant. Il croit que petit à petit les lèvres vont s'habituer à la prononciation de la langue étrangère. Non seulement il faut apprendre par cœur toutes les règles de prononciation mais aussi il faut mémoriser des phrases pour pouvoir les utiliser dans une conversation.

Cet exercice nous montre qu'à l'époque on ne concevait pas la langue étrangère sans la langue maternelle à côté (la traduction). Il est intéressant tout de même l'effort qu'ils faisaient pour donner une prononciation figurée à côté qui pouvait servir de guide pour prononcer correctement, encore qu'assez rudimentaire. Le choix du texte est assez révélateur des goûts de l'époque, il s'agit d'un récit historique qui raconte la guerre entre les Turcs et les Russes.

P.N. Chantreau de son côté propose un exercice différent, tout d'abord il donne la liste de voyelles (14 sons) et des consonnes (21 sons) avec un mot à côté pour chaque son. On voit ici une organisation beaucoup plus élaborée et qui donnera de meilleurs résultats car le mot-exemple à côté du son facilite énormément la tâche. Après ces listes de sons il ajoute quelques «advertencias» sur les sons vocaliques ou consonantiques qu'il considère difficiles pour les hispanophones, c'est-à-dire: confusion b / v, s / ss, ou / u, â (accent circonflexe) / a (quant à la longueur de la voyelle), ô (accent circonflexe) / o

(aussi quant à la longueur de la voyelle). Finalement il donne une «lista alfabética de las voces francesas en que se pronuncia aspirada la H».

Conclusion

Pour conclure, cette analyse devrait nous donner une idée de quelles étaient les “méthodes” pour enseigner une langue étrangère, dans ce cas le français pour un public hispanophone, à une époque où l'apprentissage de langues étrangères commençait à prendre de l'importance. Les deux manuels étudiés montrent une conception de l'enseignement de la langue où l'écrit a une place prépondérante comme on a pu le constater, mais surtout le deuxième livre dans son “supplément” a une intention claire d'être communicatif comme on a aussi vu auparavant.

En plus, l'étude de ces deux manuels nous permet de constater quelle a été l'évolution de l'enseignement de la langue française depuis la fin du XVIII^e siècle jusqu'à nos jours, comme la langue écrite n'est plus le noyau autour duquel on enseigne la langue étrangère et c'est la langue orale qui est prééminente actuellement. Nous croyons que dans ces deux ouvrages il y a un essai de description des sons de la langue et des explications pour prononcer correctement, ce qui démontre qu'ils avaient déjà une intuition de ce qu'on appellerait aujourd'hui le “communicatif”.

Certes, l'analyse de la structure et de la phonétique de ces deux grammaires nous fait réfléchir sur la conception qu'on avait de la langue étrangère et de quelle façon elle pouvait être enseignée seulement à partir de textes écrits, mais non plus comme une langue morte, le latin, mais comme une langue vivante, le français.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHANTREAU, P. N. (1810). *Arte de hablar bien francés o gramática completa*, Lyon, imprenta de Tournachon-Molin.
- GALMACE, A. (1787). *Llave nueva y universal de la lengua francesa*, Madrid, imprenta de Benito Cano.
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.

LA PHONÉTIQUE DANS LA CLASSE DE FLE

María Josefa Marcos García

Universidad de Salamanca

Le professeur Michel Billières signale que la correction phonétique est le «parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères» (Billières, 2003: 1).

Effectivement, la prononciation est une matière souvent oubliée en classe. Souvent, les professeurs de langue vivante possèdent peu de formation en correction phonétique. Certains professeurs considèrent qu'une mauvaise prononciation ne constitue pas une entrave à la communication. Un autre fait qui vient s'ajouter, c'est la tendance à considérer l'oral comme une matière négligeable et on centre souvent l'apprentissage de la langue dans l'écrit. Cela vient surtout motivé par un manque de temps.

Si on ajoute à tout cela le manque de moyens technologiques, car tous les établissements ne possèdent pas un laboratoire qui facilite ce travail, l'on peut comprendre pourquoi on perçoit souvent la phonétique comme une matière rébarbative et ennuyeuse.

Pourtant, la phonétique est un élément très important dans l'apprentissage de la langue. Une prononciation correcte est un facteur motivant pour les élèves. Ils éprouvent le plaisir de savoir qu'ils ont un «bon accent» (Billières, 2003: 1). Cela a des conséquences pédagogiques très positives car les apprenants sont encouragés pour participer en classe et parler sans complexe.

Il faut tenir compte aussi de la grande différence qui existe entre le français écrit et le français parlé. Beaucoup de traits morphologiques présents dans la langue écrite disparaissent dans la langue orale.

Si nous prenons les phrases «Voilà le livre que j'ai choisi», «Voilà les livres que j'ai choisis» nous remarquons qu'à l'écrit la présence ou l'absence de «s» nous montrent que nous sommes en train de parler au singulier ou au pluriel. À l'oral, par contre, ces marques disparaissent. Cependant, la langue possède d'autres recours pour

signaler la différence dans le nombre. Dans ces exemples nous reconnaissons le singulier par [ə] tandis que le pluriel vient marqué par le phonème [e].

Cela prouve que la prononciation correcte facilite la compréhension orale. Si l'on reconnaît bien les sons et on est capable, en même temps, de les prononcer correctement, la communication à l'oral sera favorisée.

L'objectif de notre travail n'est pas de développer des théories sur l'apprentissage de la prononciation. Notre but est, tout simplement de présenter quelques réflexions qui constituent le résultat de quelques années d'expérience.

Depuis quelques années nous faisons des cours de prononciations au laboratoire. Notre public est constitué par des élèves de première et deuxième année de philologie française.

On peut caractériser ces élèves comme apprenants qui ont un niveau moyen en langue française et qui vont devenir «spécialistes» en cette langue. Cela veut dire que leur niveau n'est pas encore très avancé mais qu'au bout de trois ans ils doivent maîtriser la langue française.

Une autre réalité de laquelle nous devons partir, c'est que la langue maternelle des étudiants est l'espagnol. On ne doit jamais oublier que leur appui est le système phonétique espagnol.

Les principales différences entre le système français et le système espagnol apparaissent dans les voyelles. Face aux cinq voyelles de l'espagnol, le français présente un système plus complexe.

D'une façon simple nous pouvons signaler que le français possède les cinq voyelles de l'espagnol: [a] [e] [i] [o] [u]. À ces voyelles il faut ajouter les voyelles suivantes: [y] [ə] [ɛ] [œ] [ø]

En ce qui concerne les consonnes, les différences sont moins nombreuses. Le français présente des phonèmes que qui n'existent pas en espagnol: [v] [z] [ʃ] [ʒ].

Du point de vue de l'enseignement de la langue, il faut surtout, tenir compte de ces différences car elles vont constituer les points conflictifs pour nos élèves.

Ce sont des phonèmes inconnus dans leur propre système, de là va venir la difficulté, de même pour les reconnaître que pour les prononcer¹. On peut s'attendre à ce que leurs erreurs aient source surtout dans ces phonèmes. D'ici, nous avons décidé de centrer nos cours sur ces phonèmes.

La première chose que nous présentons aux élèves est l'alphabet phonétique international qui présente les phonèmes de la langue française. On n'hésite pas à

¹«La notion déjà signalée [...] du 'système de cribles phonologiques' (Troubetzkoy, 1939:54 et Polivanov, 1931: 111-114) doit être rappelée ici: l'homme 'emploie involontairement pour l'analyse (d'une langue étrangère) le crible phonologique de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions'.» (Debrock & Mertens, 1990: 127)

montrer dès le premier jour la transcription phonétique car ce sont des futurs «spécialistes» en langue française et ils doivent maîtriser avant ou après ces symboles.

Une fois qu'ils révisent cet alphabet on leur facilite un tableau où les phonèmes apparaissent groupés. C'est de cette façon qu'on va les étudier. On met en rapport ceux qui ont des caractéristiques communes et on établit des oppositions entre eux².

Voyelles: [i][y][u]
[e][ə][ɛ]
[œ][ø]
[a][ɑ]
[o][ɔ]

Voyelles nasales: [ã][õ][œ̃][ɛ̃]

Semi-voyelles: [j][ʷ][w]

Consonnes: [s][z]
[ʃ][ʒ]
[b][v]
[r][ʀ]
[r][g]
[f][v]
[k][g]
[p][b]
[t][d]

Notre travail présente deux phases. Une phase de «sensibilisation» et une phase de «correction.»

Sensibilisation

Cette première phase constitue une première approche des phonèmes. Cette première approche ne va pas constituer, bien sûr, un premier contact; ce sera plutôt une révision de leurs connaissances pour essayer de remplir toutes les «lacunes» que les élèves peuvent avoir sur les principales caractéristiques de chaque phonème. Nous tenons à ce que les choses restent bien claires d'une fois pour toutes.

Dans cette phase nous distinguons trois moments:

a) Discrimination.

On fait d'abord écouter les phonèmes pour les reconnaître. De cette façon l'oreille des apprenants s'entraîne à la discrimination auditive.

²La liste de groupes que nous avons élaborée répond à des critères de difficulté. On a placé d'abord les phonèmes que nous considérons les plus difficiles pour nos élèves. On commence à travailler par ces phonèmes et on continue en suivant la liste. On alterne le travail des voyelles et des consonnes. Les derniers groupes des voyelles présentent des oppositions que nous considérons moins importantes. En ce qui concerne les consonnes, les derniers groupes sont très proches de l'espagnol. Tous ces groupes peuvent être laissés de côté, si c'est nécessaire.

Activité de comparaison –choix binaire³

Indiquez si le son [y] se trouve dans la première ou la deuxième syllabe des mots suivants (Tomé, 1994a: 37):

	1 ^{re}	2 ^e
minute		x
musique	x	
voulu		x
utile	x	
surtout	x	
justice	x	
illusion		x
usine	x	

Activité de comparaison –choix binaire

Indiquez si vous entendez le son [y] ou le son [u] dans les mots suivants (Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1991: 15):

	[y]	[u]
rougi		x
retenu	x	
ému	x	
amuse	x	
fumée	x	
roue		x
purée	x	
écrou		x

Activité de comparaison-choix ternaire

Vous allez entendre une suite de mots groupés par trois. Un seul de ces mots contient le son [y]. Est-ce le 1^{er}, 2^e ou le 3^e mot? (Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1991: 15):

	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
rue-rit-roue	x		
si-sou-su			x
écrou-écrit-écru			x
sous-assure-assis		x	
repu-tous-asile	x		
git-joue-jus			x
tisse-sucre-rousse		x	
revit-revue-couve		x	

³La terminologie qui désigne les activités de discrimination a été tirée de Patéli (2001a: 48).

Activité de repérage du son

Combien de fois entendez-vous le son [y] dans les phrases suivantes? (Tomé, 1994a: 37):

- La voiture circule sur la route (3)
- Luc habite six, rue de la République (3)
- Le public préfère la musique à la physique (2)
- Tu dînes un jus de prune (3)

Activité de comparaison binaire

Mettez une croix dans la colonne = si les deux mots prononcés sont identiques ou dans la colonne ≠ s'ils sont différents (Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1991: 123):

	=	≠
race/rase		x
lèse/laisse		x
hausser/osé		x
visse/visse	x	
poisson/poison		x
base/base	x	
ils sont/ils ont		x
dessert/dessert	x	

Activité de comparaison-choix binaire

Indiquez si le son [z] se trouve dans le 1^{er} ou le 2^e mot (Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1991: 123):

	1 ^{er}	2 ^e
bus/buse		x
vissé/visé		x
base/basse	x	
laissons/lèsons		x
casé/cassé	x	
dessert/désert		x
douceur/douze heures		x
racé/rasé		x

Activité de repérage du son

Indiquez si le son [z] se trouve dans le mot prononcé (Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1991: 123):

	[z]
arrosé	x
coussin	
douzaine	x
blouse	x
bossu	
lésé	x
usé	x
salon	

b) Prononciation.

On présente d'abord les caractéristiques articulatoires du phonème et on invite les élèves à imiter et répéter les mouvements articulatoires. Le pas suivant est la réalisation d'un exercice de répétition où l'élève doit répéter des phrases qu'il entend.

Écoutez l'enregistrement et répétez les mots suivants en insistant sur les différences entre [i][y][u] (Yllera, 1991: 172):

[i]	[y]	[u]
si	su	sous
mie	mue	mou
riz	rue	roue
dit	dû	doux
mille	mule	moule
bile	bulle	boule

Répétez avec l'enregistrement (Léon, 1991: 29):

J'ai l'habitude
 C'est inutile
 C'est suddisant
 C'est de la musique classique
 C'est très utile
 Non, merci je n'en veux plus
 Ça lui a plu
 Il a plu du lundi au samedi

c) Écriture.

Une fois que les élèves ont reconnu et prononcé les phonèmes, c'est le moment de passer du code oral au code écrit. On présente aux élèves les graphies qui correspondent à chaque phonème et à continuation on leur propose deux types d'activités.

Exercices de repérage de la graphie

Soulignez la lettre ou les lettres qui correspondent au son [y] (Tomé, 1994a: 37):

Il a trouvé une *plume* sous la *dune*
 Le Ministre de la *culture* roule en *voiture*
 Vous avez *eu* un *rhume*
 Tu vis des heures de *solitude*

Exercices d'identification phonème/graphie

Remplacez les blancs par les lettres «s» ou «ss» selon ce que vous entendez (Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1991: 127):

C'est un poi_on bien a_ai_onné à la chair ro_ée.
 Où po_er ce de_sert appéti_ant mais a_ez peu pré_entable.
 Il est a_ez amu_ant quand il plai_ante.
 Vou connai_ez cette dan_eu_e qui pa_e ce _oir à la télévi_on.

C'est un poisson bien assaisonné à la chair rosée.
 Où poser ce desssert appétissant mais assez peu présentable.
 Il est assez amusant quand il plaisante.
 Vou connaissez cette danseuse qui passe ce soir à la télévision.

Correction

Une fois que les élèves ont consolidé leurs connaissances sur les phonèmes, nous commençons la phase de correction phonétique proprement dite. À partir des connaissances acquises dans la première phase, nous ferons des exercices variés et répétitifs en même temps. Ces exercices nous permettront de détecter les erreurs des apprenants et de les corriger. Parfois au niveau du groupe, parfois au niveau individuel.

Exercice de répétition

Dans cette phase l'exercice de répétition présente des phrases plus longues. Il faut répéter l'exercice au moins trois fois. A chaque fois que l'élève réalise l'exercice, il l'enregistre (nous sommes au laboratoire) et à continuation il écoute son propre exercice. Il compare la prononciation de l'enregistrement avec sa prononciation. De là, il repère ses propres erreurs pour les corriger. En même temps le professeur a la possibilité d'écouter l'élève et l'aider dans la correction des erreurs.

Écoutez et répétez les phrases suivantes en insistant sur la différence entre [s] et [z] (Yllera, 1991: 266)

Je préfère le poisson au poison.
 Voulez-vous un zeste de citron?
 Le savant impatient part en exil.
 La brise caresse l'azalée rose.
 Agnès est niaise et obèse.
 Cécile porte une blouse.
 Sonia est rousse et rose.
 Les merguez sont des saucisses.

Exercice de transformation (Charliac & Motron, 1998:140):

- A: Je dépose le courrier? B: Merci, je le déposerai moi-même.
À vous!
- 1.A: Je dépose le courrier? B: _____
 2.A: Je diffuse le courrier? B: _____
 3.A: Je pèse le courrier? B: _____
 4.A: Je centralise le courrier? B: _____

Prononcez et écrivez les mots suivants

[minyt]	(minute)	[ekru]	(écrou)
[syʀʒir]	(surgir)	[vil]	(ville)
[ruʒi]	(rougi)	[y]	(eu)
[ru]	(roue)	[ku]	(coût)
[fyme]	(fumée)		

Signalez l'ordre de prononciation des mots suivants. Repérez la voyelle

	font	son	gain	main
fin	bain	bon		
	pont	daim	paon	
	banc	dent		vent
		rond		
	[ã]	[õ]	[ẽ]	

Repérez les voyelles [ẽ] / œ []

Un brun a fait l'emprunt.
 À Agen on était à jeûn.
 Le défunt avait de fins lapins.
 C'était quelqu'un d'impulsif mais de fin.

Transcrivez les mots qui possèdent une nasale

Qui veut la fin veut les moyens
 Les chemises de lin sont à la mode
 Quand le vin est tiré il faut le boire
 Mère lionne avait perdu son faon
 Quel bon vent vous amène?

Pour finir nous signalons que c'est un travail inachevé car on pourrait allonger beaucoup plus la liste d'exercices. Notre propos en ce moment est, non seulement d'augmenter cette liste, mais aussi de l'organiser correctement selon les objectifs de chaque exercice.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BILLIÈRES, M. [en ligne]: *Méthodo-interventions*. [Toulouse]: Université Toulouse-Le Mirail. «La phonétique corrective».
<<http://www.ifrance.com/methodologis/phonetique-ma-vt/?>> [Consulté le 3 octobre 2003]
- CARTON, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*, Paris, Bordas.
- CHARLIAC, L. & MOTRON, A.-C. (1998). *Phonétique progressive du français*, Paris, Clé International.
- DEBROCK, M. & MERTENS, P. (1990). *Phonétique générale et française*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- KANEMAN-POUGATCH, M. & PEDOYA-GUIMBRETIERE, É. (1991). *Plaisir des sons*, Paris, Hatier/Didier.
- LAURENT, H. (2001). «Enseigner la phonétique: oui, mais comment?», *Le Français dans le monde*, 318, pp. 27-28
- LÉON, M. (1991). *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris, Hachette.
- LÉON, P. (1962). *Laboratoire de langues et correction phonétique*, Paris, Didier.
- LÉON, P. & M. (1976). *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette/Larousse.
- PATÉLI, M. (2001a). «Dites 'hurluberlu'!», *Le Français dans le monde*, 318, pp. 47-48.
- (2001b). «Phonétique et formation continue», *Le Français dans le monde*, 318, pp. 29-31.
- TOMÉ, M. (1994a). *Fonética francesa*, León, Universidad de León.
- (1994b). «Simplification pédagogique du système vocalique du français», in *Actas del XVIII Jornadas pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- (1995). «L'enseignement de la prononciation du français pour des débutants espagnols», in *Actas del II Coloquio Internacional de Lingüística francesa*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 31-35
- YLLERA, A. (1991). *Fonética y fonología francesas*, Madrid, UNED.

LIRE LA BD AUJOURD'HUI: ASPECTS ICONIQUES, LINGUISTIQUES, SYMBOLIQUES À L'USAGE DE L'ENSEIGNANT DU FLE

Mercedes Montoro Araque

Université de Grenade

Juan Jiménez Fernández

Université de Grenade (CLM)

Tout concevoir, ne rien pré-voir. Quand enfin je les aperçois, les images qu'il m'avait paru écrire m'étonnent comme des inconnues: à chaque fois, elles me surprennent. Je n'attends peut-être rien d'autre que la réitération de ce choc: découvrir comme du neuf ce que l'on croyait connaître, trouver en lieu et place du même le visage singulier de l'Autre. (Peeters, 2002: 180)

La bande dessinée est devenue l'une des formes de communication les plus populaires dans tous les domaines de la vie moderne. S'en servir pour la classe de FLE semble, en conséquence, un argument valable pour les raisons qui suivent.

a) *Primo*, l'icône: l'image invite d'abord à la spontanéité des apprenants, vis-à-vis des couleurs, formes, personnages, décor, évolution des vignettes, créant ainsi une dynamique de groupe vivante et, par conséquent, poussant à l'acquisition de la compétence communicative. Mais lire l'image c'est aussi lire l'espace dans lequel l'auteur situe l'action en scrutant les moyens techniques utilisés par le dessinateur.

b) *Secondo*, la langue: de par sa simplicité, son humour, de par son recours aux onomatopées, ses amplifications de l'intonation, permet à la fois un travail approfondi et ludique des constructions syntaxiques, morphologiques et sémantiques de la langue française. Ainsi, travaillant sur le texte, dans une sorte d'immersion dans la langue, l'apprenant en absorbe les structures, le lexique, les modes d'expression, voire le vocabulaire technique propre à la bd (bulles, vignettes, lettrage, code idéographique) sans qu'un travail de mémorisation ou de prise de conscience soit toujours nécessaire. Des exercices de "mise en récit" de l'image peuvent enfin, compléter, si besoin est, l'approche du FLE.

c) *Tertio*, l'imaginaire: permettant un nouveau et/ou complémentaire regard sur le message iconique et linguistique, l'étude des aspects culturels, mythiques, symboliques s'avère richissime pour l'enseignant de FLE. En outre, l'imaginaire permet, par le biais de la recherche sur internet, de situer le niveau d'apprentissage en classe de FLE face aux défis actuels offerts aux enseignants.

Ce sont ces trois raisons qui nous ont poussés à aborder dans cette étude, ces trois différentes approches, à partir des bd aussi connues que *Le Chat*, Gaston Lagaffe et Tintin. Les déjà classiques niveaux de l'apprenant (débutant, intermédiaire, avancé) nous aideront à approcher l'exploitation de la bd dans l'enseignement/apprentissage du FLE et à atteindre les objectifs pédagogiques généraux suivants:

- Entraînement à la compréhension écrite et à l'expression orale.
- Manipulation des structures grammaticales et des actes de parole dans des situations authentiques.
- Lecture de l'image pour mieux interpréter la bd.
- Introduction à l'imaginaire francophone.
- Connaissance d'aspects socioculturels spécifiquement francophones.
- Révision et enrichissement du vocabulaire général.
- Introduction au vocabulaire spécifique et technique de la bd.

Pour plonger l'apprenant dans le monde complexe et en même temps ludique de la bd, nous avons pris comme point de départ *Le Chat* de Philippe Geluck¹, car la disposition de l'histoire en planches, format A4 permet une rapide et globale lecture de l'image pour tout néophyte de la bd. Un premier contact avec cette série de six cases permet d'appréhender le seul personnage, ainsi que le décor dans lequel se situe l'action. La première chose à faire dans l'enseignement d'une LE est de commencer par se fixer les objectifs que l'on doit atteindre à la fin de la séance. Ainsi, face à cette planche du chat, nous fixerons les suivants:

- Présentation de la bd et de son auteur: Geluck, Ph.
- Trouver le thème: Les rapports humains.
- Souligner les situations de départ et d'arrivée: «tout va mal» et «tous seraient d'accord».
- Champs lexicaux: la chambre, les animaux, description d'un personnage.
- Intentions énonciatives: parler de la maison, justifier une opinion, exprimer une conséquence, exprimer son accord et son désaccord.
- Structures grammaticales: les hypothèses, l'expression de l'opposition.

Cette fiche signalétique² va nous permettre de développer au mieux la fiche pédagogique ci-contre:

¹Nous renvoyons notre lecteur à l'album *Le meilleur du chat*, Casterman, 1994, p. 37.

²Pour la conception des fiches signalétique et pédagogique, nous avons suivi le schéma présenté par Annette Runge et Jacqueline Sword (1987).

1. Préparation: supprimer le contenu des bulles à partir de «si les gens ne se parlaient pas...» et à partir de «alors que si je n'avais rien dit...» et laisser l'apprenant trouver la suite à ces hypothèses, en justifiant son choix.

2. Introduction: parlez des rapports humains individuels, en élargissant le sujet éventuellement au niveau politique dans son contexte mondial.

Distribution de la bd.

3. Exploitation de la bd

3.1. Trouvez les répliques manquantes (en utilisant des formes négatives).

3.2. Donnez un titre.

3.3. Exploitation des structures grammaticales.

3.3.1.-Transformez les hypothèses des bulles en hypothèses réelles, irréelles et impossibles.

3.3.2.-Jeu de rôle: par groupe de deux, inventez des répliques en exprimant une "proposition" avec «si+imparfait» (dont le sens est «ça te dirait...?») et en répondant par des hypothèses à la forme négative. Exemple:

X: Et si on allait au cinéma ce soir...?

Y: Si on allait au cinéma, je ne pourrais jamais finir mes devoirs, donc, on n'y va pas.

3.3.3.-A la recherche de l'hypothèse la plus incongrue: on met au tableau quatre hypothèses, par exemple: «Si je gagnais au loto...» / «Si je pouvais partir en vacances...» / «Si j'habitais seule à la maison...» / «Si j'étais amoureux...» et on demande aux élèves d'inventer des situations de plus en plus insensées.

3.4. Exploitation des actes de parole

3.4.1.-Voici différentes façons d'exprimer son accord et son désaccord:

<i>Exprimer son accord/désaccord avec politesse</i>	<i>Exprimer son accord/désaccord (langage courant et tournures familières)</i>
Bien sûr, je suis entièrement d'accord avec vous.	Ok! C'est comme tu veux!
Je suis du même avis que vous.	D'ac! On y va ensemble!
J'approuve totalement ce que vous dites....	Chouette! / Super!
Je suis désolé, mais je ne suis pas d'accord avec vous....	Jamais de la vie!
Je regrette, mais je ne partage pas votre opinion...	Ah non! Tu te moques de moi!
Désolé, je ne peux pas être du même avis que vous.../ Il n'en est pas question! Absolument pas!	Impossible de se mettre d'accord avec toi, tu en fais toujours à ta guise!

3.4.2.-Par groupe de deux et en vous servant des formules ci-dessus, essayez de répondre à haute voix poliment ou familièrement (selon le cas) aux propositions faites par votre collègue de jeu. Le jeu consiste à ne pas employer deux fois la même formule.

3.5. Exploitation de l'image

L'apprenant doit décrire le/-s personnage/-s, le lieu où la scène se situe, le temps ou se déroule l'action entre la première et la dernière case. L'enseignant peut élargir la description des apprenants en posant les questions suivantes: pourquoi introduire un animal qui "réfléchit" sur les rapports humains? Connaissez-vous d'autres textes utilisant l'animal comme héros? Pourrait-on parler de "fable" contemporaine? Quelles sont les tonalités utilisées pour situer la scène? Correspondent-elles à l'idée que le lecteur se fait du panier du chat? Le lieu semble correspondre à un endroit destiné au chat? Des exercices sur le lexique (mobiliers de la chambre, autour des animaux de compagnie) peuvent à ce stade de la séance, compléter et élargir le vocabulaire de l'apprenant débutant.

Parmi les procédés employés par le dessinateur, l'enseignant peut attirer l'attention de l'élève sur les différents plans et cadrages utilisés dans chaque case. Plan d'ensemble³, plan moyen⁴, plan américain⁵, plan rapproché⁶, gros plan⁷, selon la distance à laquelle le dessinateur place sa "caméra" vis à vis de son sujet. Plongée⁸,

³Nous reprenons dans les notes qui suivent les définitions et explications que Jean-Benoît Durand donne de cette terminologie "filmique": le plan d'ensemble, écrit-il, «sert à montrer tout un décor en une seule fois et permet, dans les images suivantes dont le cadrage est "plus serré", de comprendre sans difficulté qui parle et d'où l'on parle». «Généralement», continue-t-il, «on place ce plan en introduction, soit de l'album, soit de chaque scène ou séquence. C'est aussi un plan qui aère le récit et fait respirer: on "sort" un peu des péripéties dans lesquelles on est plongé depuis plusieurs cases.» (Durand, 1998: 62-63)

⁴«Ce plan isole un personnage afin de mettre en valeur son geste ou son attitude (...) Ce plan moyen montre les personnages en pied.» (Durand, 1998: 63)

⁵«Comme le plan moyen, il focalise l'attention du lecteur sur l'action du ou des personnages. Celui-ci ou ceux-ci sont coupés à mi-cuisse. La caméra est donc un peu plus proche de l'action: utile pour attraper une expression en plus d'une attitude! Avec un plan américain, on ne perd pas de vue celui qui parle.» (Durand, 1998: 63)

⁶«L'action bat son plein: le plan rapproché "serre" les personnages (généralement pas plus de deux fois dans la case pour une bonne lisibilité), coupés au buste ou aux épaules. Dans ce cas, le lecteur entre facilement dans l'histoire car il est "proche" des personnages. Ce plan peut aussi montrer une partie du décor.» (Durand, 1998: 63-64)

⁷«Avec ce plan, on peut aussi bien montrer une expression sur un visage qu'isoler un détail d'un personnage ou d'un décor. C'est le plan qui joue le rôle le plus dramatique. Il met en valeur l'émotion d'un visage à un moment crucial: rires, pleurs, colères, peur...» (Durand, 1998: 65)

⁸«Quand l'œil se situe au-dessus du sujet, c'est la plongée. Vu du haut, tout paraît écrasé. Ainsi, continue-t-il, le «personnage semblera vulnérable, perdu dans un monde hostile ou en situation d'infériorité vis-à-vis de quelqu'un d'autre. La plongée permet également de montrer plusieurs plans en même temps» et par conséquent, le lecteur connaît avant le héros lui-même des détails parfois clé, concernant la suite de la scène. (Durand, 1998: 66)

contre-plongée⁹, champ-contrechamp¹⁰, ou tout simplement, angle de vue frontal¹¹, le dessinateur se sert de ces cadrages pour faire passer un certain nombre d'idées que le lecteur avisé peut décrypter. Ainsi, l'enseignant peut lancer des questions comme: pourquoi le chat se cache la tête dans la quatrième vignette? Pourquoi le chat nous tourne le dos à la fin de la séquence? Quels sont les plans et les cadrages utilisés par le dessinateur et dans quel but?

Aux dires de J. Suso López:

«la combinaison entre le texte (ou légende) et l'image est si profondément réussie que le langage écrit se limite à jouer le même rôle que joue la parole dans le discours oral. Le dessin, qui réalise une fonction de dénotation, reprend toutes les possibilités expressives du discours de l'image [...] Le dessin est accompagné de toute une batterie de signes convenus [...] Le code graphique est lui-même soumis à une seconde codification: grosseur des caractères (volume de la voix).»

Et continue-t-il,

«la légende de la BD suit une technique narrative: elle raconte une histoire, qui est illustrée par l'image (ou à l'inverse). Le pouvoir évocateur est ainsi multiplié. Ce message linguistique s'organise en tant que tel, selon son propre code (récit; dialogues); la description est réduite au minimum puisqu'elle n'est qu'une aide de l'image. Quant à l'image, la BD donne un équivalent graphique de séquences mouvantes en introduisant un découpage logique étranger à l'expression filmique ou télévisuelle.» (Suso López, 2000: 99)

Toute une kyrielle d'éléments paralinguistiques ou paraverbaux («des gestes, des expressions du visage, de l'intonation expressive ou affective [...]») qui, lit-on dans le dictionnaire de didactique des langues, «accompagnent et renforcent la communication orale» et sont porteurs d'un sens «souvent appelé message affectif»¹². C'est l'étude de ces éléments paralinguistiques ou paraverbaux –ou pour reprendre le “jargon” propre à la bd, “codes idéographiques”– que l'analyse d'une planche de Gaston Lagaffe va procurer dans un niveau intermédiaire.

Une petite présentation de l'auteur (à faire par l'enseignant, ou si possible en demandant aux élèves de chercher sur internet quelques renseignements sur l'auteur et le dessinateur) et du personnage (à découvrir avec l'aide de l'enseignant: connaissez-vous le personnage? Quels sont les traits du caractère du personnage principal? Le nom du personnage et le titre des albums auraient-ils un rapport direct avec le nom du héros? Quel est l'étymologie du substantif “gaffe”? Connaissez-vous des synonymes de

⁹«C'est le contraire de la plongée. C'est une vue idéale pour exprimer la supériorité d'un personnage (ou la majestuosité d'un lieu). Vu du dessous, il donne l'impression d'être plus grand et plus impressionnant.» (Durand, 1998: 67)

¹⁰«Au-delà de la variation des plans et des angles de vue, le “champ-contrechamp” permet de changer le point de vue que l'on porte sur une même scène». Ainsi, avec un “champ-contrechamp”, le dessinateur donne «deux vues totalement différentes d'un même sujet.»(Durand, 1998: 67-68)

¹¹Lorsque la caméra est plantée «au niveau du sujet» que le dessinateur veut représenter. (Durand, 1998: 66)

¹²Cf. Galisson et Coste (1976).

«gaffeur»? Peut-on parler de héros, ou serait-il plus licite de parler d'antihéros dans cette bd?), du thème (en essayant éventuellement d'en donner un titre, par exemple, «La courtoisie au volant»), de la situation de départ, et d'arrivée permet dans un premier temps de relier texte et image par le biais de ce miroir renvoyant au lecteur une image grotesque de lui-même et de son univers qu'est la conduite et l'impossibilité de tout un chacun de garder son calme. Une étude détaillée des couleurs, des plans, des différents formats de cases, des séquences narratives reliées dans les dernières bulles, de la typographie, ainsi que de la diversification des codes idéographiques utilisés vient ensuite compléter, et élargir la compréhension de cette planche de bd, tout en montrant la richesse¹³ que la bd offre à l'enseignant de LE.

L'étude des éléments iconiques que nous venons de citer peut se faire par groupes: un premier groupe analysant les couleurs devrait se centrer par exemple, sur l'usage du noir et blanc par opposition à la couleur, tout en justifiant cet usage; un deuxième groupe axerait sa recherche sur les différents plans en déterminant quels sont les traits du personnage ou quel est le moment précis du déroulement de l'action que le dessinateur a voulu mettre en valeur; le troisième groupe établirait le niveau d'adaptation entre le récit (la bd racontée) et les cinq cases (la bd dessinée) choisies par la dessinateur. Le travail de cette équipe permettrait en outre, la mise en récit de l'image, dans une espèce de flash-back vers le scénario originel¹⁴ et l'introduction à l'expression écrite en langue étrangère. Un quatrième groupe se centrerait sur le contenu, la typographie et le format des bulles, sur la forme de leur appendice (s'agit-il des actes de parole ou des pensées exprimées par l'émetteur? Les variations dans la taille d'écriture auraient-elles un rapport direct avec l'intonation du locuteur? S'agit-il toujours de contenus linguistiques ou paralinguistiques? Quels autres codes non linguistiques¹⁵ apparaissent dans la planche?) Communication paraverbale qui sera l'objet de la cinquième et dernière équipe, axant son analyse sur des codes idéographiques pour suggérer le mouvement¹⁶ (piétons traversant la route de peur d'être

¹³Selon la thèse de Th. Groensteen, le langage bédéistique repose sur la mobilisation d'un ensemble de codes visuels et discursifs qui constituent des mécanismes producteurs de sens. C'est en combinant de manière particulière ces codes langagiers et iconiques -des codes ne lui appartenant pas en propre- que la bd génère un «système» d'articulation «du sens en réseau», spécifique à la bd. Cf. Groensteen (1999).

¹⁴Il ne faut pas oublier que le scénariste n'écrit jamais directement les textes dans les bulles, une fois que le dessinateur ait fait les dessins! La création d'une bd est un long processus qui débute par le choix d'un sujet et d'un scénario.

¹⁵Les panneaux routiers sont à la fois, l'occasion d'insister sur la difficulté de la mise en parole des icônes et symboles, selon le degré d'arbitrarité du signe choisi, et d'introduire les termes appartenant au champ lexical du code de la route. Cf. Pierce, Charles S., *Ecrits sur le signe*, (rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle), Paris, Ed. du Seuil, coll. «L'ordre philosophique», 1975; Jakobson, R., *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, coll. «Reprise», vol. 1 «Les fondations du langage», 2003, surtout le chapitre «Linguistique et poétique» axé sur les fonctions du langage. Cf. aussi, Klinkenberg, J.-M., *Précis de sémiotique générale*, Paris, Seuil, coll. «Points Essais», 2000.

¹⁶A ce propos, le dessinateur de Lucky Luke, Morris a déclaré: «Je suis arrivé à la conclusion que, dans un geste, l'image qui passe le mieux, en statistique, c'est celle où le mouvement est le plus lent. Si je dessine un Dalton qui casse des pierres, j'ai le choix entre deux images: soit la pioche qui touche la pierre, soit quand le personnage est au sommet de son mouvement, parce qu'il y a un bref arrêt du geste. Ce sont les extrêmes qu'il faut choisir et jamais entre les deux». (Morris, cit. par Durand (1998: 84)

écrasés, avec les “sillages” indiquant leur mouvement; nuage reproduisant la fumée produite par la voiture en marche; gendarme avec les traditionnels traits de vitesse prolongeant sa trajectoire. Toute une gestuelle est convoquée pour exprimer la courtoisie, par exemple avec le sourire, en enlevant le chapeau, en faisant signe de la main afin de céder le passage); des codes idéographiques pour exprimer des bruits en tout genre (que ce soit à travers les onomatopées¹⁷, ou la nature du bruit exprimée à travers sa place dans la case, la grosseur des lettres utilisées, sa position en dehors ou à l'intérieur des phylactères), ainsi que pour nuancer la psychologie des personnages (à travers la fumée sur la tête ou, à travers des pictogrammes, comme la tête de mort signifiant la colère, ou encore d'autres symboles comme la vache ou le pied renvoyant à des expressions françaises bien connues exprimant l'emportement du personnage. Les gouttelettes qui entourent la tête des piétons dans la première case reproduisent visuellement leur inquiétude, leur stupéfaction face à ce “chauffard” téméraire. Enfin, les idéogrammes chinois, si chers à Franquin, ce sont des indicateurs de surprise). La liste des codes idéographiques n'étant pas du tout exhaustive, ni leur sens fixé à l'avance, l'enseignant trouve là un vaste terrain d'exploitation pédagogique et l'apprenant retrouve sa liberté communicative.

Le travail en équipe est ainsi privilégié: des compétences communicatives, lors de la mise en commun seraient ainsi, convoquées, mises en avant, puis, évaluées¹⁸ et semblent justifier amplement l'utilisation de la bd dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Or, en tant que système de communication mixte, le recours à cette planche de Gaston Lagaffe permet, dans un niveau intermédiaire, une exploitation pédagogique au niveau langagier et plus particulièrement au niveau de l'expression de la politesse et de son antonyme, l'incorrection, voire la vulgarité, par le biais des onomatopées.

En insistant sur l'expression de la politesse à travers la langue, on demande aux apprenants dans une deuxième séance de relever les phrases exprimant cette idée: «faites moi le plaisir», «après vous», «je n'en ferai rien...», «je vous en prie», «vous m'obligerez...» et d'en trouver des synonymes. Avant d'aborder l'étude des onomatopées, l'enseignant se renseigne sur les connaissances des apprenants concernant

¹⁷ Même si les onomatopées peuvent parfois être écrites à l'intérieur des bulles, c'est «l'affaire du dessinateur de faire vivre les onomatopées». (Durand, 1998: 85). Certes, au sein de la bd, les onomatopées sont aussi bien des signes iconiques que des signes linguistiques. Elles vont être, ici, exploitées en tant que signes linguistiques, dans une séance à part, avec l'expression de la politesse.

¹⁸ Dans *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, R Richterich «montre bien que ce que mesure l'évaluation ne peut s'ajuster aux objectifs que si ceux-ci recouvrent des contenus limités, isolés, cloisonnés. Et il précise que “plus ces derniers [les contenus d'apprentissage] sont complexes, moins la formulation des objectifs peut être opérationnelle et moins leur contrôle peut être strictement mesuré”. Or en langue on voit mal comment on peut précisément éviter cette complexité, outre le fait que l'évaluation est “nécessairement sélective, momentanée, relative, inadéquate par rapport à l'apprentissage qui est essentiellement une reconstruction continue d'une globalité [...]”». (Richterich, R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, cit. par Boyer *et al.*, 2001: 174). Bien sûr, nous parlons ici d'«évaluation formative», réalisée «au cours du processus d'apprentissage, pour procéder aux réajustements nécessaires»; à ne pas confondre avec l'«évaluation initiale ou diagnostique, réalisée au début d'un acte d'enseignement/apprentissage, pour mesurer les pré-acquis des apprenants» ou l'«évaluation sommative, en fin de parcours.» (Boyer *et al.*, 2001: 174).

l'expression de la grossièreté en FLE. Sans oublier d'insister sur l'importance de la politesse dans tous les rapports humains, mais plus particulièrement en France (l'objectif socioculturel est alors, également visé), l'enseignant donne la possibilité de chercher dans le dictionnaire des onomatopées¹⁹, les sens possibles dans le contexte présenté. *Le Petit Robert*, et un dictionnaire de l'argot comme *Les portugaises ensablées*²⁰ peuvent éventuellement aider à couvrir les lacunes de texte introduites parfois dans les phylactères de la dernière vignette. Ces exercices de «remplissage de trous» dans le texte font appel à la créativité et à l'esprit de recherche de l'élève, tout en développant les intentions énonciatives que l'enseignant s'était fixé. Enfin, l'élève est invité à transformer en langue soutenue ou en tout cas, en français correct l'expression de la colère de tous les personnages apparus dans la dernière case. C'est alors l'occasion de clôturer la séance, tout en évoquant les différents registres de langue offerts par la langue française, avec des exercices complémentaires²¹. La fin de la séance permettrait de situer cette «bd» dans le sous-genre du dessin d'humour, étant donné son sujet concernant la vie quotidienne présentée sous l'optique particulière de ce «gaffeur» du nom Gaston, tout en laissant réfléchir les élèves sur le rôle joué par la langue familière voire incorrecte dans cette séquence: le contexte humoristique justifie l'emploi des tournures familières? Le contrat de lecture est alors respecté?

Un contrat de lecture qui, pour Tintin, ancre cette bd dans le sous-genre dit bd d'aventures, avec les caractéristiques qui en découlent et qui devront être soulignées par les apprenants. Pour cela, on leur demande, dans un premier temps, de situer la scène²² présentée à l'intérieur de *Les 7 Boules de Cristal*, en précisant s'il s'agit d'une planche faisant partie de l'accroche, du développement, ou au contraire de la conclusion. Une suite de questions sont alors lancées aux apprenants, aussi bien sur les signes linguistiques, paralinguistiques qu'iconiques exploités dans ces quatre planches d'Hergé.

¹⁹Cf. Enckell, P., et Rézeau, P., *Dictionnaire des onomatopées*, Paris, PUF, 2003.

²⁰Gréverand, J.-L et G., *Les portugaises ensablées: dictionnaire de l'argot du corps et des expressions courantes s'y rapportant*, Paris, Duculot, 1987. Cf. aussi d'autres dictionnaires du français argotique comme: Caradec, F., *Dictionnaire du français argotique et populaire*, Paris, Larousse, 1977, ou Nouguier, E., *Dictionnaire d'argot*, Clichy, Nigel Gauvin Editeur, 1987, ou plus récemment, Colin, J.-P., Mevel, J.-P., *Dictionnaire de l'argot français et de ses origines*, Paris, Larousse, 2001.

²¹Cf. Arénilla-Béros, A., *Améliorez votre style*, Paris, Hatier, coll. «Profil Formation/Français», 1978, tome 1, pp. 21-30. Cf. aussi, Abbadie, Ch., Chovelon, B., Morsel, M.-H., *L'expression française écrite et orale*, Grenoble, PUG, 1990, pp. 185-193, si bien que les exercices que l'on nous y propose demandent une très bonne maîtrise de la langue française de la part des apprenants.

²²Nous avons choisi le moment où M. Bergamotte montre à Tintin le résumé de son rapport sur les sciences occultes de l'ancien Pérou, ainsi que la traduction des inscriptions gravées sur les murs du tombeau de l'Inca Rascar Capac. C'est alors que la foudre rentre par la cheminée et fait disparaître la momie. La nuit, tous les ôtes croient avoir rêvé la présence de l'ancien inca, une boule de cristal à la main. (Cf. Hergé, 1975: 30-33).

1) Niveau langagier

2) Niveau iconique

a) Combien de fils narratifs s'entrecroisent dans l'histoire? En quoi cette "double narration" maintient le lecteur en haleine?	a) Quand, où et comment les différents récits s'entrecroisent au niveau graphique?
b) Le langage vous semble-t-il adapté à chaque personnage? Rationnez votre réponse, en vérifiant, si besoin est, le reste de la bd.	b) Comment définiriez-vous visuellement chaque personnage? Analysez leurs gestes, leurs mouvements, leur caractère et comment le dessinateur évoque leurs attitudes ²³ face à chaque événement.
c) La partie dialoguée vous semble-t-elle trop longue vis à vis du moment de pause? Où le dessin prend-il le relais? Comment se produit le passage d'une vignette à l'autre au niveau de la langue? Le récit s'accélère ou, au contraire, ralentit? Quelle indication apporte le récitatif ²⁴ «Quelques heures plus tard...»?	c) Le dessinateur a-t-il bien réparti les différents moments de l'action dans les cases sans texte? Comment est-ce que le dessinateur passe d'une vignette à l'autre? L'image privilégie l'action par rapport aux parties dialoguées?
d) Quels sont les procédés linguistiques utilisés pour passer du sommeil à la conscience de rêve puis, retourner à la réalité?	d) Quels sont les procédés graphiques utilisés pour distinguer le rêve de la réalité?
e) Comment le fantastique se laisse entrevoir au niveau de la langue? Le suspense ²⁵ est-il un élément clé dans le récit? Analysez les pauses dans le discours de M. Bergamotte, et les rythmes interactionnels dans l'écoute et la prise de parole de Tintin, Capitaine Haddock, et Tournesol. Les onomatopées, contribuent-elles à insister sur le côté irréel de la scène présentée? A quel moment précis de l'histoire intervient l'interruption du fantastique au sein de la réalité?	e) Trouvez-vous des éléments du fantastique au niveau iconique? A quel moment précis de l'histoire a lieu l'interruption du fantastique, et de quelle façon le dessinateur le laisse-t-il entrevoir? e1) Quels sont les réactions de chaque personnage face à la boule de feu? Qui semble épargné du mouvement ondulatoire et rotatif de la foudre? D'où provient cette mystérieuse boule et quel est son point d'arrivée? Comment le dessinateur a-t-il esquissé sa trajectoire? Quels effets produit-elle sur les personnages? Cette scène, vous semble-t-elle proche de la réalité?

²³ «Les gouttelettes», par exemple, «les traits parsemés viennent de la réalité. Les émotions font transpirer et de petites gouttes peuvent dégouliner des tempes. La bande dessinée les exagère simplement.» (Durand, 1998: 83)

²⁴ Un récitatif «est chargé de faire le lien entre ces vignettes qui n'ont aucun rapport sur le plan visuel. Et joue le rôle de fil conducteur entre plusieurs cases, et ainsi la lecture reste fluide.» (Durand, 1998: 72-73)

²⁵ «Le suspense est un moment particulièrement intense dans le récit. Il provoque chez le lecteur une attente angoissée. La plupart du temps, il y a suspense chaque fois que nous connaissons le danger qui menace le héros alors que lui-même l'ignore.» (Durand, 1998: 42)

	<p>Décrivez l'état final du salon.</p> <p>e2) Quels sont les réactions de chaque personnage face à l'apparition de la momie? Pourquoi Tintin, Tournesol, le capitaine Haddock sont-ils épargnés du phénomène étrange du sommeil léthargique? Décrivez la momie en tant que personnage fantastique. Y aurait-il un rapport entre la boule de cristal et la boule de feu? Quels sentiments suscite l'apparition inespérée de la momie?</p> <p>e3) Le son, vous semble-t-il adapté à la situation invraisemblable que les personnages sont en train de vivre? Quels sont les procédés graphiques (analysez, par exemple, le différent traitement du lettrage, la grosseur des caractères, les idéogrammes qui l'accompagnent ou le remplacent) mis en jeu pour accentuer le bruit de fond?</p>
--	---

3) La bd comme source d'imaginaire

(cette étude sur l'imaginaire nécessite la lecture complémentaire de *Le Temple du soleil*)

<p>a) Tintin, un héros solaire²⁶: quels sont les traits physiques du personnage nous permettant d'avancer cette hypothèse? Quel est l'étymologie du nom de notre aventurier (l'enseignant y apporte des documents complétant l'analyse)? Qui est son double complémentaire dans toutes ses enquêtes? Quels sont les éléments symboliques émergeant sur ces planches qui pourraient évoquer une allusion directe au dieu soleil en général, et à Inti le dieu soleil péruvien, en particulier? Comment Tintin se conduit-il face au mystère des</p>	<p>d) La séance se clôt en visionnant une cassette audiovisuelle sur la suite du récit travaillé, <i>Le Temple du Soleil</i>, où l'enseignant travaille, d'abord, la compréhension orale en FLE. Puis, la communication orale, avec un travail de mise en commun des idées où tout le groupe essaye d'analyser comment l'auteur a apporté les réponses aux questions lancées dans l'accroche: Tintin, doit-il affronter le prince du soleil à la fin du Temple du Soleil? Comment ose-t-il vaincre cette divinité solaire? A-t-il subi un rite d'initiation par sa victoire sur le feu²⁷? Tintin, est-il donc, un vrai héros solaire? Enfin, on</p>
---	--

²⁶Nous remercions la magistrale intervention de Philippe Walter sur le mythe de la canicule, au sein de cette université, à qui nous devons notre intérêt pour le caractère solaire du héros d'Hergé. Cf. Walter, Ph., *Canicule. Essai de mythologie sur le Chevalier au lion de Chrétien de Troyes*, Paris, Sedes, 1988.

²⁷«Ce qui a reçu l'épreuve du feu», souligne G. Bachelard, «a gagné en homogénéité, donc en pureté.» (Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, op. cit., p. 176). L'enseignant demande aux apprenants: quelle opinion vous suscite cette réflexion?

sept boules?	exploite également l'expression écrite, avec la rédaction ²⁸ d'un résumé-conclusion où l'apprenant souligne les points clés dans le développement du sujet traité.
b) L'entrée de la boule de feu par la cheminée semble-t-elle annoncée par un phénomène atmosphérique? Connaissez-vous des légendes par rapport à la foudre? Connaissez-vous des expressions associées à la foudre? La foudre, serait-elle un symbole de la colère divine? Quels sont les valeurs symboliques du feu? Le feu, la foudre, le soleil, y trouvez-vous un rapport quelconque? Croyez-vous que l'auteur s'est documenté sur l'imaginaire du feu et sur la civilisation inca avant de rédiger sa bd? (L'enseignant apporte des articles tirés des dictionnaires ²⁹ et des ouvrages ³⁰ sur la symbolique du feu, de la foudre, sur les mythes et légendes autour du dieu igné, du soleil Inti ou Apu-Punchau et de ses fils, chez les Incas).	e) Elargissement du thème: recherche sur internet de matériel concernant l'auteur, la bibliographie sur Tintin, voire quelques symboles et mythes incas.
c) L'entrée de la momie par la fenêtre vous semble-t-elle suffisamment suggérée dans les scènes précédentes? Pourquoi, alors, Tintin dort à côté de la fenêtre? Quel effet a la boule de cristal sur le héros Tintin? Quel rôle joue l'eau de pluie? Et l'eau du vase? S'agit-il d'un rêve prémonitoire?	

²⁸De nos jours, il est possible, grâce à l'informatique, d'avoir recours à un logiciel d'incitation à l'écriture comme: Mangenot, F., *Écritures automatiques* (Thomson et MS-Dos), Paris, Jérikio; Hamez, *L'atelier d'écriture* (Windows), Lille, Edit. des Trois-Monts; ou *Les bases de l'écrit* (MS-Dos et Macintosh), Chambéry, Génération 5.

²⁹Cf. par exemple, Cazenave, M., (dir.) *Encyclopédie des symboles*, Paris, Librairie Générale Française, 1996; Chevalier, J., et Gheerbrant A., *Dictionnaire des symboles*, Paris, Robert Lafon/ Jupiter, 2000; Guirand, F. et Schmidt, J., *Mythes & Mythologie. Histoire et dictionnaire*, Paris, Larousse-Bordas, 1996; Brunel, P., (dir), *Dictionnaire des mythes littéraires*, Paris, Ed. du Rocher, 1988.

³⁰Cf. Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, Folio, 1949; Durand, G., *Les Structures Anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas, 1984; Eliade, M., *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 1965. La liste de références bibliographiques pourrait, évidemment, être beaucoup plus longue, mais nous rappelons qu'il ne s'agit ici que d'une introduction à l'imaginaire à travers la bd de Tintin.

Conclusion

Un acte de langage signifie toujours autre chose que ce qu'il signifie explicitement. Voilà pourquoi nous dénonçons au langage sa valeur de transmission/compréhension d'une unique intention de communication (Charaudeau, P., «Eléments de sémiolinguistique; d'une théorie de langage à une analyse du discours», *Connexions* 38, 1982, pp. 7-10).

Nulle lecture³¹ n'est donc à rejeter, d'autant plus que l'acte de langage que constitue la bd fait appel à différents aspects (aspects iconiques, linguistiques, imaginaires). Des aspects, si bien appréhendés à différents degrés par chaque apprenant, tous soumis à l'exégèse dans le «projet de parole» de chaque partenaire, dans la «mise en scène de la signification»³². Car, c'est justement dans la capacité de cette osmose texte-image à mettre en forme, à configurer, à négocier la compétence et la performance du lecteur que la bd s'avère un outil indiscutable dans une perspective communicative dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'analyse de ce système de communication mixte permet, certes, dans un premier temps un rapport analogique au monde où l'apprenant décrit ce qu'il voit; ce qui, au deuxième degré, peut se traduire par un décryptage de plus en plus pointu, selon le niveau des apprenants, du message symbolique. Message littéral, message symbolique convoqués dans toute exploitation pédagogique des signes iconiques et linguistiques, pour le moins enrichis par une lecture des codes et des sous-codes constituant l'imaginaire francophone.

Ainsi, trois composantes au moins, sont visées dans cette exploitation pédagogique de la bd: a) une «composante/compétence sémiotique, ou sémiolinguistique qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations (images, attitudes...) concernant évidemment la langue (dans ses fonctionnements phonologiques/ phonétiques, lexicosémantiques et grammaticaux) mais également d'autres systèmes signifiants associés au linguistique» comme «la gestualité, la mimique, à l'oral, ou la graphie, la ponctuation, à l'écrit»; b) une «composante/compétence discursive-textuelle», concernant «les savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés» [...] les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et de la mise en discours» qui permettent par exemple «de construire/de reconnaître» un récit de l'image en français; enfin, c) une «composante/compétence ethno-socioculturelle» qui «concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques...) qui coexistent et s'affrontent [...] sur le marché culturel». C'est cette compétence ethno-

³¹Si le processus de lecture est défini en tant que «processus sélectif...» la bd s'offre à l'enseignant de FLE comme un outil richissime et enrichissant en cours. (Boyer *et al.*, 2001: 135).

³²Charaudeau définit l'acte de langage «comme une mise en scène de la signification à laquelle participent des partenaires qui sont liés par un certain nombre de contrats et qui ont chacun un certain projet de parole qui détermine l'enjeu de cette mise en scène.» (Charaudeau, P., «Éléments de sémiolinguistique; d'une théorie de langage à une analyse du discours», *op. cit.*, cité par Boyer *et al.*, 2001: 43).

socioculturelle qui permet «de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites plus ou moins codés, plus ou moins partagés, dans les échanges quotidiens», et qui intègre également «des mythologies plus ou moins anciennes, plus ou moins stables, plus ou moins figées et un patrimoine historique et culturel»³³ que l'enseignant peut exploiter à travers l'humour de la bd. Trois compétences qui sont à la base d'une méthode communicative d'enseignement-apprentissage du FLE et qui semblent avoir été atteintes dans une exploitation pédagogique de la bd. Sans prétendre devenir le professeur idéal qu'Henri Boyer, Michèle Butzbach et Michèle Pendanx (2001: 228) préconisent, cet

«homme/femme orchestre, connaisseur des mécanismes d'apprentissage d'une langue seconde, philologue, linguiste mais aussi psychopédagogue, animateur ou artiste, capable d'analyser des situations d'enseignement/apprentissage, fin négociateur et évaluateur des processus enclenchés et disposant d'un matériel de plus en plus diversifié pour ne pas dire sophistiqué méthodologiquement. Cet/te enseignant/e-là sait choisir, sélectionner ou fabriquer certains de ses outils, il n'a pas peur de l'erreur, il sait qu'elle est un moteur de l'apprentissage, il ose expérimenter et rendre compte de ces expériences et de ces outils, pour modestes qu'ils soient»,

nous avons du moins, voulu exposer un enseignement ludique du FLE qui, concernant le concept d'innovation semble respecter les objectifs minimaux quant à l'utilisation d'internet, par exemple, comme outil de recherche sans toutefois en abuser³⁴; un enseignement qui, de toutes façons, se voit constamment soumis à des variations, en fonction du destinataire et qui seul peut être parfait, en dehors de toute théorisation, au contact direct des apprenants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages généraux sur la didactique du FLE

BEACCO, J.-Cl. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.

³³Tous les passages précédents entre guillemets renvoient à: Boyer *et alii* (2001: 48-51). Les auteurs citent également parmi les maîtrises sur lesquelles repose cette compétence complexe qu'est la compétence de communication: «la composante/compétence référentielle» que nous pourrions évoquer dans l'activité concernant le panneau de la route, proposée pour l'exploitation de Gaston Lagaffe; et la «composante/compétence sociopragmatique» ou «composante de maîtrise relationnelle» qui conviendrait à une activité concernant l'usage des différents niveaux de langue «en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part», comme celle que nous avons proposée au niveau intermédiaire. (Boyer *et al.*, 2001: 48-50)

³⁴«Après une époque d'euphorie», soulignent les auteurs, «nombreux sont ceux qui s'y enlissent ou qui appellent à la prudence (Cf. Ch. de Margerie, E. Pelfrène: "Informatique pédagogique, prudence")» (*Ibid.*, p. 230).

- BOYER, H., BUTZBACH, M. ET PENDANX, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International,
- CYR, P., et GERMAIN, CL. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.
- DE CARLO, M. (1999). *L'interculturel*, Paris, Clé International.
- et al. (1999). *La production écrite*, Paris, Clé International.
- GALISSON, R., COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Paris, Hachette.
- LANCIEN, TH. (1999). *Le Multimédia*, Paris, Clé International.
- MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- SUSO LÓPEZ, J. (2000A). *Communication et enseignement-apprentissage du français-LE*, Granada, Método Ediciones.
- (2000b). *L'unité didactique en Français-LE*, Granada, Método Ediciones.

Ouvrages et articles sur l'exploitation de la BD en classe de FLE

- Le Français dans le monde*, n° 98 et 151, Hachette, Paris.
- RUNGE, A., ET SWORD, J. (1987). *La BD. La bande dessinée satirique dans la classe de Français Langue Etrangère*, Paris, Clé International.

Ouvrages généraux sur la bande dessinée

- BROOKS, B., PILCHER, T., EDGELL, S. (2002). *Le B.A-B.A de la Bande dessinée et du dessin d'humour. Du rough à la réalisation*, (trad. par Saran, D.), Paris, Ed. Eyrolles.
- DURAND, J-B. (1998). *BD Mode d'emploi*, Paris, Flammarion, coll. «Père Castor».
- GROENSTEEN, TH. (1999). *Système de la bande dessinée*, Paris, PUF.
- PEETERS, B. (2002). *Lire la bande dessinée*, Paris, Flammarion.
- TILLEUIL, J.-L. (1991). *Lectures de la bande-dessinée. Théorie, méthodes, applications, bibliographie*, Louvain-la-Neuve, Académia.
- «Spécial Bandes Dessinées», *Le Français dans le monde*, n° 200, Hachette, Paris.

Choix d'albums

- FRANQUIN (1968). *Gaston 6: Des gaffes et des dégâts*, Bruxelles, Dupuis.
- GELUCK, PH. (1994). *Le Meilleur du chat*, Bruxelles, Casterman.
- HERGÉ (1975). *Tintin: Les 7 Boules de cristal*, Madrid, Del Prado.

VERS UNE DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE SOCIO-CULTURELLE

Sofía Morales Gálvez
I.E.S. Hiponova (Granada)

Approche historique des 50 dernières années

Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle est en même temps langue utile. (Marc Blancpain, in Mauger, 1953: 6)

Même si dans ces années-là, on ne parlait pas encore de compétence socio-culturelle, le souci de civilisation a depuis longtemps été présent dans la didactique des langues, le but de l'enseignant, la finalité de l'apprentissage ont évolué sans doute, mais ce qui nous surprend dans cette citation c'est justement:

D'une part l'évolution des concepts des mots. Aujourd'hui est impensable le fait de restreindre le concept de civilisation à *l'étude d'une littérature splendide*. A cette époque, cette préoccupation de culture était bien limitée aux grands écrivains classiques. Les extraits littéraires, les grands ouvrages n'étaient donc que des documents juxtaposés à l'apprentissage linguistique. Il s'agissait de deux ensembles parallèles qui faisaient partie d'un ensemble tel que le cours de langue. La civilisation était adjointe au manuel à la fin des leçons de grammaire, quelques photos principalement de Paris, quelques petites chansons, et quelques poésies faisaient le tout.

Dans ce chapitre on essaiera de voir le parcours du mot civilisation jusqu'à nos jours, où ce terme dans le domaine de la didactique se voit remplacé par d'autres plus en vogue tel que socio-culturel, interculturel...

Nous supposons également, que c'est une évolution produite en réponse à des raisons d'ordre théorique et social. Notre travail deviendra ainsi plus intéressant

puisque'on essaiera d'analyser ces changements et d'en trouver les causes dans la société.

Mais d'autre part, ce qui nous surprend également dans les mots de Marc Blancpain, c'est justement qu'il a mis l'accent, sur l'importance des objectifs culturels et formatifs dans l'enseignement des langues.

Puisque le manuel dont on est parti, dans le début de notre analyse date de 1953, et cette étude atteint les contemporains, ce sera donc la théorie que sous-tend la didactique des 50 dernières années que l'on va manier, réviser, questionner...

Dans cette première étape et jusqu'à 1960, on est dans *le prolongement de la méthode directe*, le souci du culturel ne faisait pas partie de la plupart des méthodes, ils enseignaient à nommer une réalité extérieure.

C'est donc à partir des années cinquante, où le souci de tenir compte d'autres objectifs prioritaires dans l'étude des langues vivantes apparaît. C'est le cas du *Cours de langue et de civilisation françaises* de G. Mauger, ou "Mauger Bleu", manuel dont on est parti, puisqu'il avançait déjà des contenus nouveaux dans la matière. On commence par là à rentrer dans la voie du culturel, dans le sens d'accès à l'esprit d'une civilisation.

Le deuxième grand pas dans notre parcours, vient de la part de la *méthodologie audio-visuelle*, qui va dominer le panorama de la didactique du français de 1960 à 1970.

Où l'importance démesurée accordée au support d'apprentissage, fera d'autre part diminuer l'attention sur d'autres aspects pédagogiques, comme celui qui nous intéresse. Les propos de ces méthodologues se montrent assez indifférents aux variations sociales, cependant l'intérêt repose, sur le fait de transposer les sujets des leçons dans des situations réelles de la vie des étudiants, dans les manuels des cours moins avancés, et dans les cours supérieurs il était question sans doute, de l'étude de la culture littéraire française.

Les aspects socio-culturels se voient réduits à des rôles sociaux- fonctionnels (touristes, consommateurs etc.) et centrés sur la vie quotidienne. Le contenu socio-culturel est implicite et sert de décor aux situations d'apprentissage. L'objectif fondamental c'était celui de réagir comme des locuteurs natifs; même si cette méthode avait ses inconvénients et ses difficultés, on a eu la chance de compter sur le témoignage de personnes qui dans les années soixante avaient appris le français avec elle, et bien sûr les réactions n'étaient pas celles d'un locuteur natif, plutôt celles d'un perroquet qui répète d'affilée les phrases retenues des cassettes entendues, elles mêmes ont avoué qu'elles ont appris un français trop académique, en tout cas, pas du tout naturel comme le principe d'apprentissage prônait; et c'était très curieux de les entendre répéter par coeur des phrases insérées dans leurs mémoires depuis longue date, telles que «Bonjour! je m'appelle Catherine et lui c'est mon copain Jacques...» cependant même si les résultats n'étaient pas les espérés, le principe d'apprentissage n'était pas si loin des méthodes actuelles. Dans son ensemble c'était une approche pragmatique ou fonctionnelle comme l'approche communicative ou interculturelle, où l'on cherche à développer chez l'élève des aptitudes.

Luis Grandía Mateu, pionnier de l'audiovisuel dans l'enseignement du français en Espagne, proposait dans la préface du manuel *Littérature et civilisation françaises*, comme objectifs principaux:

- l'enrichissement des connaissances linguistiques des élèves à travers les classiques.
- l'élargissement de leur formation intellectuelle et esthétique.

Et en dernier on va citer ses propos, «*l'initiation à l'étude de la civilisation française* non seulement par les textes littéraires inclus dans notre livre mais aussi par des vues d'ensemble sur la vie religieuse, politique, économique, intellectuelle et artistique de la France à travers les péripéties de son histoire» (Grandía, 1963: 4).

Le dernier mot nous a mis sur la piste, de ce que l'on a pu tester en feuilletant le manuel, il s'agissait plutôt d'une histoire de la culture du pays, que de tout essai sur les soucis et les inquiétudes de la société de l'époque. Il ne faut pas pour autant, sous-estimer l'apport de l'audiovisuel à l'évolution de la didactique, surtout du fait que la communication authentique s'est révalorisée, que le panorama dans l'apprentissage des langues a été bouleversé, et ce qui nous intéresse le plus, que le débat est grand ouvert par la suite.

Si la revue *–Le Français dans le monde–* se fait écho des inquiétudes des enseignants du français du monde entier, un coup d'oeil rapide sur les numéros des 50 dernières années nous permettrait de voir quels ont été les sujets traités avec un intérêt spécial. En ce qui concerne la civilisation ce n'est qu'en 1963 et 1965, que des titres tels que «Enseignement de la civilisation» et «Civilisation quotidienne» tiendront la une.

Il faudra attendre aux années 70 pour que la réflexion des pédagogues porte sur les supports tels que: les chansons, les médias...; cependant la civilisation en elle même ne sera pas abordée.

Dans la poursuite de notre recherche quelques numéros ont attiré spécialement notre attention, surtout du fait qu'ils ont eu des titres très en accord avec notre sujet, c'est le cas du mois d'août-septembre de 1980, *L'animation culturelle*, il suffit de parcourir d'un coup d'oeil ces pages pour confirmer ce que l'on a dit avant, c'est justement que les mots civilisation et culture sont abordés par le biais d'autres disciplines tels que le théâtre, le cinéma, et la lecture surtout.

Les techniques, les approches en classe, la formation des pédagogues avec ces nouveaux supports sont les sujets qui intéressent. Cependant c'est le grand pas qui nous éloigne des méthodes audiovisuelles, que l'éventail de possibilités pour travailler en classe de langue s'est amplement élargi. Pourtant ce qui compte surtout c'est l'enseignement du français langue étrangère, sa civilisation est toujours remise au deuxième plan. Toujours dans le même numéro Marc Agi disait:

Une animation culturelle spécifique ne saurait se fixer comme unique objectif de venir au secours de l'enseignement du français, langue étrangère.

La connaissance d'une technique, d'une langue et d'une culture étrangères constitue l'instrument le plus efficace pour *une meilleure connaissance et une plus riche expression de notre propre identité.* [...]

La connaissance d'un idiome constituerait-elle la seule et unique clef permettant d'ouvrir toutes grandes les portes d'une civilisation?

Intéressants et surtout nouveaux les propos de Marc Agi, qui prônait déjà les idées qui suivent et qui auront un écho beaucoup plus fort quelques décennies après;

- que l'enseignement d'une langue est une découverte, qui nous permet de nous reconnaître nous même.

– que savoir une langue est synonyme de découvrir une civilisation, mais cette connaissance n'est pas du tout le seul moyen pour y arriver.

En reprenant le fil de nos recherches, on trouve un nouveau numéro, celui de Novembre-Décembre 1982, «Culture des médias», *Le Français dans le monde*. C'est vrai que l'on est toujours dans une voie indirecte vers la civilisation, mais on ne se serait pas arrêté face à ce titre, si ce n'était du fait, que le terme "médias" comporte des nuances très liées à notre sujet dans sa propre définition.

Voilà les mots qu'à ce propos proposait Claude Abastado, dans l'introduction de ce nouveau numéro spécial:

Les médias sont les supermarchés de la culture-Soit! Mais c'est là justement qu'on fait ses provisions à pleins paniers.

La presse, la radio, la télévision, le cinéma ne sont pas de simples vecteurs de communication; ils sont notre environnement, un milieu sociétal; ils conditionnent notre pensée et déterminent nos conduites. [...]

C'est en eux qu'on peut lire au plus clair et au plus près *l'esprit de notre temps*. *Les étudier, c'est observer, dans son actualité, la culture vivante et vécue*.

On a bien voulu remarquer avec les mots en italique, que l'intérêt des médias dans les cours, supposait l'intérêt d'une société contemporaine, d'un environnement, d'un milieu sociétal; donc le support c'était une nouveauté, mais d'autant plus le contenu de ce support.

Le questionnaire s'ouvrait grand aux portes de la didactique des langues, quels messages étaient significatifs, quel niveau des élèves était approprié pour travailler avec ces nouveaux documents, quelle exploitation devait-on faire en cours?...

Culture, civilisation ou socioculture?

Réfléchissons un peu sur tout ce que l'on a dit jusqu'à l'heure, et voyons comment dans notre discours qui avait commencé sous l'égide de la "civilisation", s'est doucement produit un glissement progressif d'un terme à l'autre. De la "civilisation" à la "culture", y a-t-il opposition ou équivalence?

Avant de divaguer dans le champ mouvant de la sémantique, le dictionnaire Robert les définit ainsi, pour *civilisation* «ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques...) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés». Pour *culture* «ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation. Ensemble de formes acquises de comportement dans les sociétés.»

Si dans les années 70 les termes "langue" et "civilisation" étaient les piliers de la didactique, ce couple sera remplacé dans les années qui suivent par "communication" et "culture".

Si bien est clair qu'une définition liminaire de notre part s'impose, d'autre part il faut préciser que les ethnologues ne s'y mettent pas d'accord.

Dans un premier abord on les supposait des synonymes, mais quand on les mets sur le même plan on voit, que la civilisation est un concept plus large que celui de culture, que la culture fait partie de la civilisation mais pas nécessairement la civilisation est toujours culture.

Il nous suffit d'ouvrir un manuel pour que la question s'impose, l'exemple de *la carte de France* avec ses régions et ses départements apparaît toujours presque dans les

premières unités, c'est une référence culturelle du pays, en tant qu'il s'agit d'une leçon de géographie. Une autre référence qui se répète, c'est *la télévision française* (ses chaînes, l'abonnement, le satellite), ou encore plus répété, *le minitel*.

Ce sont ces pages de présentation du minitel, ou de la télévision des contenus sous le même référent que la carte du pays ou un poème de Prévert? A notre avis les premiers sont des exemples clairs de civilisation ou plutôt des aspects de société mais pas de culture.

Pour cela donc ce n'est pas gratuit si dans le titre de notre projet on parle de *socio-culturel*, à notre avis le concept le plus approprié pour le contenu dont il s'agit.

De toute façon que l'on parle de "*civilisation*", de "*culture*" ou des "*aspects socio-culturels*" dans les sommaires des manuels, c'est une question de nomenclature.

De retour au sujet de notre approche historique, disons que la grande révolution se produit comme l'on a vu, avec *la crise des méthodes audiovisuelles*. Dans les années 70 étape intermédiaire entre l'audiovisuel et l'approche communicative, les méthodes telles que *De vive voix* prônent d'autres principes qui estiment davantage les productions des élèves et qui proposent des dialogues plus proches de la réalité...

Que la didactique des langues est en état d'ébullition c'est clair, après tout ce que l'on a découvert dans la revue *le Français dans le monde*, et avec les discours des pédagogues que l'on a trouvés au fil de nos recherches. C'est le cas de F. Débyser qui dans la décennie des 70 réclamait déjà pour l'enseignement des langues, des méthodes plus actives, des documents authentiques et la mise en place d'une véritable compétence de communication. La réflexion sur les objectifs pousse F. Débyser à s'apercevoir que la situation a radicalement changé. On commence à voir un progrès dans le domaine linguistique qui exigera par la suite la connaissance des éléments culturels. L'élève est motivé parce que l'accès à la langue permet de connaître un autre pays, une autre culture.

Objectif linguistique, culturel et formatif (développement d'un esprit d'analyse et d'un sens critique), cette premise mettra définitivement en cause la méthodologie audiovisuelle et obligera les pédagogues à se poser d'autres questions et envisager leurs recherches sur d'autres aspects.

On a bien voulu arriver à ce point là pour reconduire un peu le fil de nos propos, et montrer que soit par le biais de la civilisation, soit en analysant l'évolution générale de la pédagogie des langues, on a débouché sur le même point.

L'enseignement culturel comme objectif, obligeait les didacticiens à s'inquiéter sur les documents authentiques: poèmes, journaux, publicités, cinéma..., cela justifie largement tous ces numéros dont on a parlé avant.

L'approche communicative naîtra donc de cette crise et en réponse à des aspects critiqués aux méthodologies précédentes, l'objectif fondamental est celui de «faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tentant de ne pas séparer langue et civilisation» (Bérard, 1991: 16).

Les objectifs sont différents et l'apport théorique aussi, l'évolution de la didactique, le développement d'autres disciplines telles que la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie... vont contribuer à la formation des concepts pour cette nouvelle méthodologie. Mais il y aura d'autres raisons qui ne sont pas d'ordre

théorique qui vont pousser l'élan dans l'apprentissage des langues étrangères, la société à part entière est en train de se transformer, l'amélioration des transports, le phénomène de la migration massive... ce sont des aspects qui contribueront à fixer d'autres objectifs, puisque les besoins langagiers sont différents, les langues étrangères vont sortir de la salle de classe, et seront le but de milliers de travailleurs. L'analyse des besoins de communication entraîne les apprenants dans des rôles sociaux pertinents, dans les douanes, les magasins, les bureaux de poste...

On ne veut pas donner une explication explicite sur la matière mais, il faut cependant faire remarquer l'importance acquise par la communication, et ce que l'on appelle *compétence de communication*. La définition de ce concept a été essayée par les linguistes en vogue à l'époque, mais après les avoir lues, on peut tout résumer en disant que, pour *communiquer il faut savoir s'en servir de la langue*, donc aux connaissances linguistiques il faut ajouter d'autres connaissances d'ordre sociale, communiquer exige une connaissance de la langue ainsi que des normes d'emploi.

Il nous suffit de jeter un coup d'oeil dans n'importe quel manuel inspiré de cette théorie, pour apprécier sans doute l'intérêt communicationnel dans les exercices proposés, où les jeux de rôle semblent être la panacée. Cependant en écoutant les productions des élèves les plus avancés, et même si elles répondent en effet aux actes verbaux requis, on s'en aperçoit qu'il n'est pas question de fausseté ou réalité du dialogue, que l'authenticité vient donnée par une autre série de paramètres qui ne sont pas déterminés dans les tâches à faire. Cela fait que les exercices des fois soient ennuyeux, emboîtés dans des situations que l'on essaye qu'elles soient à tout prix réelles, mais dont on n'a pas la clé pour les faire authentiques.

L'extension du domaine communicatif, la préoccupation croissante pour les problèmes de représentations sociales afin d'éviter des malentendus et de réussir pleinement la communication, et l'illusion de l'authenticité vont faire que les enseignants s'aperçoivent que les dialogues véhiculés en classe de langue ne sont qu'un reflet très limité du discours de la rue.

Ainsi on trouve dans les manuels pleins d'exercices dont les personnages ne sont pas tout à fait crédibles, dont les histoires sont difficiles à croire, et dont les tâches à accomplir sont loin de ce qui se passerait dans une situation réelle.

À ce propos, ça nous vient en tête l'un des objectifs qui se répète constamment dans tous les manuels d'un niveau faux-débutant, il s'agit du fait d'indiquer le chemin. Dans la plupart des manuels il y a à peu près le même plan bien dessiné où deux rues se croisent, d'un côté il y a le marché, de l'autre côté il y a la poste et le cinéma, l'univers de ce que cette situation peut représenter se voit réduit à ces limites. On se contente et on considère que cet objectif a été réussi, du moment que l'élève réagit à n'importe quelle question de la sorte:

«Pour aller au cinéma s'il vous plaît?» Et il nous répond «Continuez tout droit et prenez la première à gauche».

Cette simple situation se compliquerait dans la plus petite ville: d'abord parce que le marché et le cinéma ne sont pas les seuls points de référence, d'autre part parce que dans le dessin d'autres références sont méprisées, soit feux rouges, petits passages, passage piéton... et la négligence dans les tâches communicatives d'indiquer parfois,

d'autres aspects d'intérêt pour la communication tels que, quel type de personnes se rencontrent, leur âge, le moment de la journée...

Tout cela fait que si l'exercice n'est pas bien précisé, si le manuel n'aide pas à créer cette situation plus ou moins réelle, si l'on est dans l'espace réduit de la classe, l'élève reproduit ce qu'il a appris comme s'il avait appris une formule en chimie.

Résultat, ceux qui écoutent restent toujours dans l'invraisemblance et celui qui parle dans la sensation du ridicule. A partir de là, le problème fait boule de neige, puisque l'intérêt pour apprendre la langue se voit réduit, l'élève de plus en plus démotivé, et moins participatif, tout ce qui compte en fin c'est un examen et la motivation disparaît de l'apprentissage.

Des aspects comme celui dont on vient de parler vont pousser les pédagogues et les méthodologues à enseigner une communication avec des produits autochtones, des documents authentiques pour tout niveau, également cette communication est indissociable de la civilisation, puisqu'elle met en jeu des règles d'interaction fondamentales.

On est arrivés à la conclusion que:

- la langue et la civilisation sont reliées de manière indissociable.
- et que dans la communication de multiples facteurs interviennent qui ne font pas partie de la langue pour ainsi dire, ce sont des éléments non linguistiques, dont on a besoin pour la compréhension.

Une fois que l'on a décelé le rapport qui relie "communication" et "culture", objectif proposé dès le début de cette étude, notre intérêt est celui de savoir quelle est la nature de ces facteurs et si est-il possible un classement. De nombreux didacticiens ont théorisé sur la matière et sur d'autres aspects, qui obligatoirement apparaissent autour de tout contenu pédagogique: soit, la façon de l'introduire en classe, l'évaluation ou les démarches qu'il faut suivre, dans ce cas pour accomplir cet entraînement culturel.

On propose par la suite plusieurs approches sur le même sujet, qui en fait répondent à la question: *Qu'est-ce que culture?*

Salvador Benadava dans son article, «De la civilisation à l'ethno-communication», distingue ce qu'il appelle:

- les codes (gestes, prosodie, icônes... ex. la croix verte des pharmacies)
- les informations (tout savoir ethnographique partagé par une communauté, ex. la fête nationale est le 14 juillet)
- les normes socio-langagières (ensemble de prescriptions relatives à l'utilisation de la langue (ex. savoir tutoyer ou vouvoyer le moment venu)
- les représentations (images à fort référent culturel (ex. la dinde en tant que référent du réseau relationnel de Noël).

Classement d'après nous très clair et valable, qui présente un éventail bien structuré des contenus auxquels il faudrait sensibiliser les étudiants.

Intéressant aussi l'apport de Lourdes Miquel et Neus Sans, qui dans leur article, «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», étant donné l'hétérogénéité des phénomènes culturels, ont distingué trois cultures différentes, ce que l'on peut traduire par culture en majuscules, culture tout simple et "kulture" avec k:

- CULTURE: Ce terme est réservé pour la culture que l'on peut considérer encyclopédique.
- Culture: Sous ce terme on désignerait, toute connaissance dont on a besoin pour s'orienter dans des situations précises.
- Kulture: Dans ce cas elle serait, la capacité pour reconnaître et s'adapter au niveau culturel d'un interlocuteur quelconque. Ex. reconnaissance de l'argot des jeunes.

Dans les dernières années et en réaction à ce classicisme qui minorait les contenus socioculturels par rapport aux contenus linguistiques, la didactique des langues a trop évolué, surtout vers des aspects pratiques de la vie quotidienne, aspects normalement chargés de présupposés culturels.

Dans l'histoire de la didactique des langues ces éléments ont occupé une place croissante le long des années et des événements politiques importants, tels que la fin de la guerre froide, l'effondrement du Bloc de l'Est, la suppression des frontières européennes, l'épanouissement d'une Europe ouverte, démocratique et multiculturelle, ont poussé sans doute les mouvements et les débats des pédagogues, afin de développer dans les salles de classe l'arrière plan socio-culturel des langues, et de viser la tolérance et le respect vers autrui.

Dans cette nouvelle perspective qui s'ouvre pour la pédagogie des langues, une nouvelle définition s'impose, la compétence socioculturelle en tant que composante de l'apprentissage et enseignement des langues.

De la compétence socio-culturelle à la compétence interculturelle

On vient de voir que l'on est dans une époque d'effervescence politique en Europe; cela fait sans doute que d'autres domaines ressentent ces changements. Soit par les membres du Conseil de l'Europe, soit au niveau international, de nouveaux projets, des débats seront ouverts quant à l'apprentissage des langues vivantes, et qui mettront en question les principes et les applications de l'approche communicative.

Au fur et à mesure notre recherche avance, à nouveau une question s'impose:

En quoi l'approche communicative a-t-elle échouée, pour être mise en question à l'heure où elle semblait être la panacée de la didactique des langues?

Il s'avère difficile à comprendre le fait qu'elle soit considérée incomplète, ou qu'elle ait des points faibles, surtout du fait que dans sa propre définition elle n'a pas méprisée cette dite nouvelle composante.

Pourtant elle s'exprime en termes de *connaissance* et *appropriation*, et voilà donc l'un des aspects que l'on peut juger négatifs du côté de la nouvelle approche.

Dans l'approche socio-culturelle, les savoirs ou contenus culturels ne seront pas assimilés comme les contenus grammaticaux. Il y a un changement de perspective, où l'élève ne sera plus un simple témoin, toujours en voie d'adaptation à une nouvelle culture, et toujours étranger dans ce pays qu'il doit essayer de s'approprier. D'après Geneviève Zarate, les apprenants ne doivent pas devenir des "ersatz" des locuteurs natifs, tout au contraire il faut les préparer à une adaptation et surtout pousser leur créativité, en construisant eux mêmes, comme dans tout autre domaine, leur propre compétence culturelle.

Ce “nouvel univers” ouvert aux apprenants doit faire qu’ils assimilent plus que de simples manières de jouer au locuteur natif.

Les connaissances ainsi ne feront pas le tout de cette apprentissage, où les notions de partage, reconnaissance et *savoir-faire* seront les piliers.

Francis Débyser disait dans article cité «Éloge du savoir-vivre»:

[...] les connaissances ne suffisent pas, des savoirs-faire sont nécessaires ainsi qu’une ouverture de la personnalité, qui ne se réduit pas à de simples comportements codés mais qui concernent la personne et touchent la conscience du sujet. La communication est interpersonnelle, intersubjective et interculturelle. (Debyser, 1997: 40)

F. Débyser dans ces considérations propose une réflexion, afin de récupérer le terme du *savoir-vivre*, pour désigner l’ensemble d’attitudes qu’il ne suffit pas de connaître, mais dont il faut avoir une certaine disposition pour les accomplir, ou les imiter pourquoi pas si on est à l’étranger.

Notre réflexion est allée plus loin puisque dans nos cours, il nous arrive souvent d’entendre des phrases, telles que:

- «Oh! Ces français, ils ne savent pas vivre»
- «Ces français, qu’ils sont bizarres, ils mangent trop de beurre, ils se couchent très tôt...»

Tous les aspects, tous les faits sociaux qui font en part l’originalité d’une culture risquent d’être jugés défavorablement dans un premier abord, du seul fait qu’il s’agit des faits qui choquent avec leurs habitudes quotidiennes ou plutôt qui choquent avec leur *savoir-vivre*

On aime bien ce terme puisqu’il est à notre avis plus vaste que celui d’habitude, attitude ou comportement, dans ce cas tout y est inclus.

On prône donc la récupération du terme *savoir-vivre*, puisque le contenu socioculturel ne peut se réduire à une compilation d’éléments historiques, géographiques..., au niveau de la thématique, on essaiera de définir un fond commun d’expériences universelles, afin d’inciter la réflexion sur nos propres habitudes pour ainsi mieux comprendre celles d’une culture étrangère. Ces stratégies permettront aux élèves de gérer des situations de communication critiques, voilà enfin le point fort de l’approche interculturelle par rapport à l’approche communicative, le champ de la communication s’est élargi puisque on va au-delà des aspects purement fonctionnels de la langue, *il y a un intérêt particulier à développer la capacité de s’entendre avec les autres au même temps qu’à apprécier d’autres cultures ainsi que la leur.*

L’un des objectifs ou intérêts fondamentaux à intégrer la dimension culturelle dans ce sens, c’est le fait que la maîtrise de la communication peut gagner en efficacité, des malentendus qui pouvaient survenir à un moment donné par la méconnaissance de certains aspects, propres à l’usage d’un vocabulaire dans un contexte précis, se voient surmontés avec l’élargissement de ce domaine culturel.

Conclusion

Que la compétence interculturelle soit en vogue dans les approches actuelles et depuis quelques années déjà, est un fait indéniable.

Que dans l'histoire des approches pédagogiques elle est née comme conséquence de l'approche communicative, qui a mis l'accent sur l'aspect fonctionnel de la langue, sur la production oral, et sur la prise de conscience que la langue est inséparable de son contexte socioculturel.

Il s'avère nécessaire d'après toutes ces théories, qu'il faut absolument intégrer dans nos cours de langue ces contenus interculturels. On a essayé de faire un apport théorique précis, en analysant les idées apportées sur la matière par les différents spécialistes et nos propres impressions, mais la porte est grand-ouverte à la recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGI, M. (1980). «Quelques réflexions sur une série de stages d'animation», *Le Français dans le monde*, 155, pp. 46-49.
- BENADAVA, S. (1982). «De la civilisation à l'éthnocommunication», *Le Français dans le monde*, 170, pp.33-38.
- BÉRARD, E. (1991). *L'approche communicative*, Paris, Clé International.
- DEBYSER, F. (1997) «Éloge du savoir vivre», *Le Français dans le monde*, 282, pp. 40-41.
- GRANDÍA, L. (1963). *Littérature et civilisation françaises*, Valencia, Bello.
- MAUGER, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises*, Paris, Hachette.
- MIQUEL, L. (1992). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Cable*, 9, pp. 15-21.
- ZARATE, G. *et al.* (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DE LA PROGRAMACIÓN A LA UNIDAD DIDÁCTICA. EL FRANCÉS PARA FINES ESPECÍFICOS

Félix Núñez París

Universidad SEK. Segovia

Hoy en día hay un gran auge en el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual responde a las necesidades que han ido surgiendo en los avances, en los diferentes medios, redes de transporte y telecomunicación. El aumento de la movilidad poblacional, la interculturalidad y la globalización de la economía son factores que han trascendido hasta límites insospechados en la concienciación de la necesidad del aprendizaje de otras lenguas. Sin embargo, nos gustaría aclarar que esta necesidad tiene un campo de acción muy concreto. Se trata de un número reducido de lenguas que destacan sobre el resto: inglés, español, francés alemán e italiano. Esta situación es producto, entre otras razones, de la incidencia de la economía, de la política, y de las relaciones comerciales en el marco de la comunicación internacional. Que duda cabe que el “boom” de las nuevas tecnologías informáticas-Internet- es una puerta abierta hacia un mundo sin fronteras. El nexo imprescindible es el uso de un lenguaje común que establezca la comunicación. Este papel lo desempeña principalmente el inglés desde su condición de lengua franca, lo cual no excluye la necesidad del aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Sirva como ilustración la demanda lingüística que exige el turismo visitante, no siempre conocedor de la lengua local, así como el número creciente de viajeros que desean integrarse en la vida del país al que se desplazan inicialmente por un período temporal durante sus vacaciones o, dicho en otras palabras, en sus “nuevas sociedades de acogida”.

Es a partir de los años 80 cuando empieza a observarse un aumento considerable de la demanda de la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos. Dicho incremento obedece básicamente a razones prácticas derivadas de las necesidades del mundo laboral.

Así pues en función del tipo de público y sus necesidades comunicativas las investigaciones lingüísticas y los análisis del discurso se intensifican notablemente. Paralelamente se profundiza en el estudio de las matrices discursivas características de los diferentes tipos de situaciones profesionales.

Ya no se aprende o se emplea el idioma por razones de erudición o de intelectualidad: ahora lo aprende un médico para conocer y difundir conocimientos, un hombre de negocios para vender sus productos o un mecánico para interpretar manuales de instrucciones. El resultado inmediato de todo esto repercute inevitablemente en la enseñanza de las lenguas aplicadas y, en nuestro caso concreto, en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Ahora hay que enseñar el francés ajustándose a las nuevas demandas, es decir, a la necesidad concreta del alumno.

Tomando como punto de partida dicho referente y a modo de introducción, convendría señalar en primer lugar la problemática que presenta la cuestión terminológica, a la hora de abordar las diversas denominaciones que sustentan la enseñanza de un francés “diferente” del francés “general”. La propia entidad de ese “otro” francés viene determinada, básicamente, por la presencia de dos rasgos distintivos:

- La heterogeneidad de público al que va dirigido y sus necesidades comunicativas.
- La especificidad del tipo de lengua: francés del turismo, francés del derecho, francés de los negocios, etc.

De cualquier forma, independientemente de las distintas acuñaciones del término (Cf. *Le français dans le monde* (FDLM), «Publics spécifiques et communication spécialisée») existe suficientemente acuerdo sobre el hecho de que la terminología aceptada en lengua castellana y en francés es la heredada del inglés “English for specific purposes”, “francés para fines específicos”.

Desde esta perspectiva, encontramos dos documentos suficientemente reveladores en el panorama bibliográfico de las lenguas de especialidad.

El primero de ellos lo encontraríamos en el artículo titulado «À quoi sert l’analyse des discours?», publicado en la revista *Reflète* (nº 31, junio 1989) en el que se incita a los enseñantes de FLE a articular sus clases de francés de especialidad sobre la base de los elementos gramaticales y léxicos que determinan la especificidad de determinados dominios (derecho, turismo, comercio, etc.).

El segundo referente obligado es el ya clásico nº especial de *Le FDLM* «Publics spécifiques et communication spécialisée» en el que Sophie Moirand estudia los discursos producidos en diferentes situaciones profesionales: la industria, el comercio, las ciencias...

Dichos documentos son deudores de la denominada “approche fonctionnelle” tratando de dar respuesta a las necesidades específicas del público al que va dirigido y a las situaciones profesionales que éste se verá obligado a afrontar (exemple: français du tourisme –à la réception– accueillir, renseigner, présenter la note). De ahí, así mismo, los listados de situaciones de comunicación profesionales, sino exhaustivos, sí suficientemente representativos del tipo de lenguaje especializado (exemple: français du tourisme –à la réception– clients/personnel de l’hôtel). Y como colofón, los “actes de

paroles” que ejemplifican las necesidades lingüísticas a las que hacíamos mención anteriormente (exemple: français du tourisme-à la réception- accueillir- “ nous sommes heureux de vous accueillir”, “je vais faire tout ce que je peux”, “nous allons vous montrer vos chambres”).

Más allá de dicho período, en el que proliferan en el mercado editorial un buen número de métodos de francés de especialidad, hoy en día asistimos aun relanzamiento de las lenguas de especialidad cuyo origen, como hemos señalado, está en estrecha relación con las necesidades derivadas del mercado laboral.

El Memorándum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad europea, publicado por la Comisión de Comunidades Europeas en diciembre de 1996 subraya la necesidad de **intensificar la docencia de la docencia de las lenguas de especialidad en los centros de estudios superiores:**

Se ha extendido sobremanera la práctica de enseñar lenguajes especializados para satisfacer las necesidades de determinadas profesiones. Este aspecto debería intensificarse para satisfacer no sólo las necesidades de los estudiantes a tiempo completo sino también para responder a los requisitos crecientes de la fuerza del trabajo que participa en la educación continua. Hacer frente a todos estos retos requerirá el fortalecimiento de los Departamentos de lenguas y una ampliación del repertorio de medios pedagógicos (1996: 35).

Desde mi experiencia en la enseñanza del “francés aplicado al Turismo”, los alumnos quieren aprender ciertamente aquello que necesitan para comunicarse en su inmediato entorno profesional, pero *no únicamente*. También necesitan aprender las competencias lingüísticas que les permitan hablar de sus propias experiencias personales. Lo personal y lo cercano son referentes ineludibles en el aprendizaje de lenguas extranjeras para fines específicos, los cuales no debemos obviar.

Como hemos apuntado anteriormente, el francés para fines específicos se basa en:

- La búsqueda de los fines de un alumno para aprender el idioma.
- Las necesidades tanto iniciales como vehiculares del alumno a partir de estos objetivos.

El diseño curricular se basará siempre en el supuesto de estas necesidades, nunca al revés: esta es la verdadera diferencia entre el Francés para fines específicos (FFE) y el Francés general (FG).

Desde este punto de vista, las **necesidades del alumno de FFE**, desde un planteamiento muy genérico, son fundamentalmente las siguientes:

- Capacitar lingüísticamente al alumno dentro de una materia o disciplina en las destrezas más relevantes dentro de este contexto.
- Facilitar el aprendizaje de sus necesidades lingüísticas dentro de su ámbito laboral, desde su dimensión social.

Sin embargo hay autores, como P. Robinson (1991: 3), que creen que no se puede definir el concepto de lengua para fines específicos desde el punto de vista de su condicionamiento temporal, pues para esta autora el mundo está en constante movimiento y no hay unanimidad ni en el tiempo ni en el espacio: «Objectives should be closely specified and their realisation related to the time available.» Y añade que la enseñanza de lenguas para fines específicos, y por extensión también del francés,

normalmente está diseñada con objetivos directos. El alumno no estudia esa lengua porque esté interesado en ella, sino porque la necesita para fines académicos o laborales:

English for specific purposes is normally goal direct. Student study English not because they are interested in English language but because they need English for study or work purposes. (1991: 2)

Si hablábamos anteriormente de capacitar lingüísticamente al alumno lo que estamos queriendo decir es que se hace necesario dotarle de las competencias básicas que le permitan realizar de un modo claro, preciso y objetivo las necesidades lingüísticas pertinentes. Así pues, el FFE ha de entenderse no como producto de las nuevas demandas en la enseñanza sino como un **acercamiento real a las necesidades del aprendizaje de una lengua**. Por tanto, coincidimos con J. Munby (1978) cuando dice que los cursos de FFE son aquéllos en los que el currículo y sus materiales están determinados por el análisis de las necesidades comunicativas del estudiante.

Para Hutchinson y Waters las lenguas para fines específicos son algo más que una lengua aplicada o especializada:

ESP (English for specific purposes) must be seen as an “approach” not as a “product”. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. It is an approach to language learning, which is based on learner need. (1987: 19)

Otro de los aspectos que deben tenerse en cuenta en la Didáctica de las lenguas de especialidad en contextos universitarios es la cada vez más clara y decidida apuesta por la **necesidad de la presencia de la interdisciplinaridad**. La enseñanza del FFE exige una implicación, tanto del profesor como del alumno, en el aprendizaje lingüístico como de los contenidos propios de la especialidad.

Qué duda cabe que si el alumno no posee el conocimiento de los conceptos de una especialidad en su lengua materna, no será capaz de interrelacionarlos y, por lo tanto, no podrá comprender la teoría, ni mucho menos profundizar e investigar en ella. Es decir, sus recursos serán más pobres en tanto en cuanto más escaso sea su conocimiento conceptual de la especialidad y, por lo tanto, su aprendizaje se verá limitado desde todos los aspectos, incluido el lingüístico. Teniendo en cuenta que el conocimiento conceptual y sus estructuras –*habits of thought*– se adquieren desde el lenguaje (Stevens: 1973), entonces el científico –o especialista– sólo puede actuar como tal si aprende a usar adecuadamente el lenguaje en relación con las estructuras conceptuales: «The scientist can only function as a scientist if he learns how to use language appropriate to these habits of thought.»

Finalmente, otro de los aspectos que nos gustaría señalar es la heterogeneidad de los objetivos del Francés de especialidad.

La diversidad de objetivos lingüísticos queda justificada en función de la variedad y polivalencia del perfil profesional del que se trate. En el caso del francés aplicado al turismo, no es lo mismo atender a un cliente en un establecimiento hotelero que en una agencia de viajes o en un aeropuerto; no es lo mismo explicar un monumento o un lugar de interés que toda una ruta turística; no es lo mismo informar a un turista o visitante desde una oficina de turismo, como tampoco lo es a través de la atención telefónica... La lista podría engrosarse todavía mucho más: escribir cartas comerciales turísticas; comunicación por correo electrónico; efectuar/ confirmar / cancelar / modificar reservas

de transporte aéreo, de alojamiento o de paquetes turísticos; cumplimentar formularios; registrar a clientes; restauración, etc.

Así pues, el Francés de especialidad comprende una gran variedad de objetivos de aprendizaje. En ocasiones nos encontraremos con situaciones que sólo requieran un nivel básico, mientras que en otras se precise un nivel de exigencia superior.

Llegados a este punto, a continuación intentaré presentar las implicaciones pedagógicas derivadas de la puesta en práctica de un programa de francés para la comunicación especializada a partir de las aportaciones de las Ciencias de la Educación, en la intención de establecer un “puente” que nos permita conjugar el conocimiento de nuestra disciplina (teoría), con nuestro quehacer diario en el aula (práctica). En consonancia con esto, el enseñante ha de convertirse en un ingeniero pedagógico –como lo llama P. Carré– abordando la construcción de su propio dispositivo de enseñanza a partir del contexto y las características pedagógicas que rodean y conforman su actividad formativa.

Desde esta perspectiva, el trabajo que sigue, pretende presentar de manera de manera descriptiva dos aspectos: por un lado, los componentes básicos de la programación didáctica; y, por otro, los elementos que influyen en el proceso programador. Para ello, partiendo de la defensa y el convencimiento de la necesidad de saber programar, se irán desgranando primero las consideraciones previas, después los componentes de la programación y, por último, a modo de ejemplificación un modelo práctico de diseño curricular o esbozo de programa de francés aplicado al turismo.

Adoptando una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica debemos entender la programación no sólo como una distribución de contenidos y actividades, sino como un instrumento para la regulación de un proceso de construcción del conocimiento y de desarrollo personal y profesional de los alumnos que está orientado a la consecución de unas determinadas finalidades. De ahí, que presente un carácter dinámico y que no contenga elementos definitivos, estando abierta a una revisión permanente para regular las prácticas educativas que consideremos más apropiadas en cada contexto.

De acuerdo con el modelo curricular propuesto, la programación didáctica deberá partir de las siguientes consideraciones:

El conocimiento del contexto, así como las necesidades más específicas detectadas en los alumnos, los recursos del centro y en general el diagnóstico inicial que se haya realizado.

La propuesta de secuenciación y organización de contenidos, las capacidades profesionales adecuadas y los criterios de evaluación establecidos.

No existe una forma única de programar, no todos los docentes siguen necesariamente el mismo orden en la cumplimentación de los pasos necesarios ni les otorgan la misma importancia. Lo fundamental reside en tener claro qué es lo que se debe priorizar en la construcción de una programación y posteriormente cómo hay que

actuar en su puesta en práctica según el momento y la situación pedagógica en la que cada docente se puede encontrar.

En los últimos años, sobre todo por la influencia del modelo tecnológico basado en la formulación de “objetivos operativos”, se le ha atribuido un carácter burocrático a la tarea de programar y se ha llegado a ver ésta actividad como abrumadora y de escaso interés práctico. Los modelos programadores clásicos se han desarrollado con esquemas de funcionamiento lineales y jerárquicos, que pretenden avanzar desde la estipulación de los fines hasta su comprobación, pasando por la definición de los objetivos específicos de la disciplina, la selección de los contenidos y medios para su posterior distribución y secuenciación, finalizando con una evaluación final como muestra la figura 1:

Figura 1.

Sin embargo, desde un marco teórico diferente, la programación puede ser un valioso instrumento para la planificación de la enseñanza por las siguientes razones:

- Nos ayuda a eliminar el azar y la improvisación
- Abre la reflexión sobre los elementos curriculares, en particular sobre la secuenciación de los contenidos y su organización en unidades didácticas.
- Permite sistematizar y llevar a la práctica las orientaciones y planteamientos didácticos de la disciplina.
- Permite adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características del entorno socioeconómico y de los alumnos.
- Constituye un instrumento que permite incorporar las conclusiones de las reflexiones, análisis e innovaciones realizadas a lo largo del proceso con la intención de contribuir a su mejora.

Desde esta nueva perspectiva, la estructura de la programación está abandonando en la actualidad las formulaciones preestablecidas, para evolucionar hacia modelos más globales en los que se asegure una construcción de la programación basada en la interrelación de sus componentes, ya que a través de la misma, se pretende guiar el proceso formativo correspondiente, estableciendo una serie de actividades en un contexto y un tiempo determinados para enseñar unos contenidos con la finalidad de contribuir al desarrollo de las capacidades profesionales planteadas.

Así pues, la programación es un sistema ordenado que mantiene unas relaciones de dependencia entre sus componentes. Tal como hemos señalado, todos ellos tienen que estar considerados de igual manera, como muestra la figura 2:

En esta representación de configuración progresiva podemos ver que tanto las actividades como los materiales y los contenidos son más **inmediatos** y están en relación con la previsión y la impartición cotidiana de las sesiones; en definitiva, con el día a día de la clase de francés lengua extranjera.

Los objetivos, las orientaciones didácticas y la evaluación, en sentido finalista y sumativo, entran dentro de las formulaciones y previsiones **mediatas** de la programación, que quedan estructuradas en unidades didácticas, de aplicación directa en el aula.

La programación supone una toma de decisiones continua. La cotidianidad de la sesión y la previsión de las actividades y adecuación de los materiales marcan, muchas veces, las preferencias de elección en los que nos movemos los docentes. Partiremos de esta cotidianidad, y de las continuas e inmediatas exigencias y demandas de la sesión diaria, para llegar a lo más teórico y mediato, esto es, los objetivos y orientaciones didácticas.

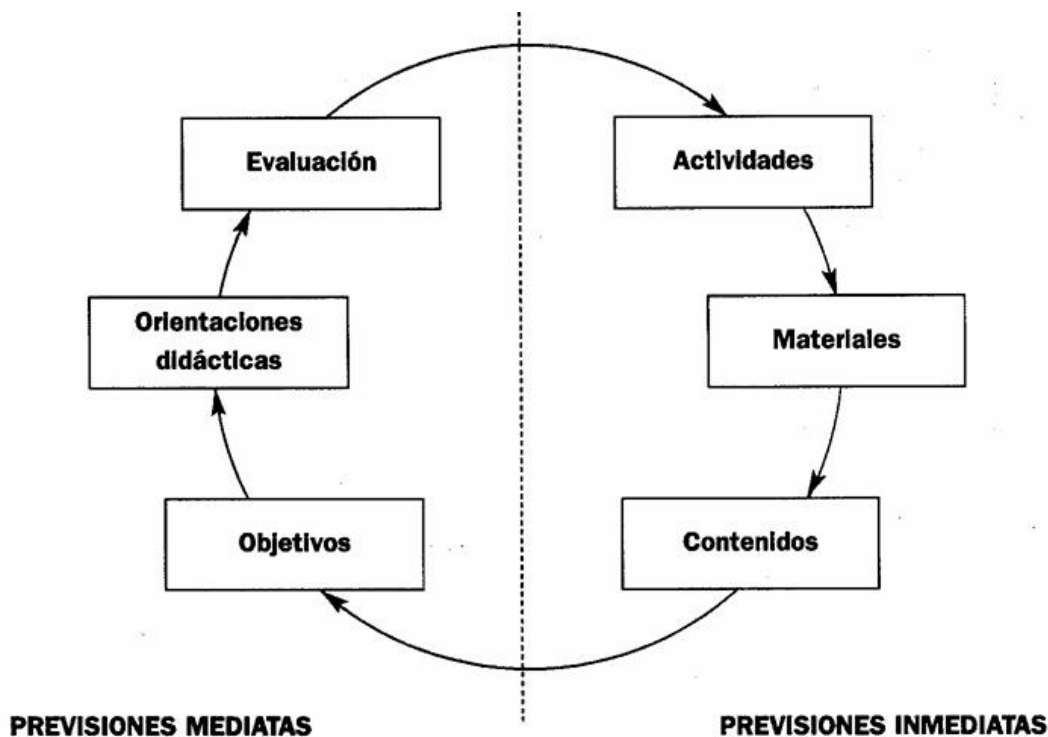


Figura 2.

De acuerdo con el modelo curricular adoptado, la última fase en el proceso de concreción, desarrollo y adaptación del currículo del francés lengua extranjera al contexto de aplicación consiste en la elaboración de unidades didácticas. La unidad

didáctica, básicamente, la concebimos como un plan de actuación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de un conjunto relacionado de contenidos relativos al desarrollo de unas capacidades profesionales, mediante una secuencia de actividades didácticas.

Así pues, la unidad didáctica vendría a ser la concreción de la programación en módulos de aprendizaje configurados por una agrupación de sesiones que desarrollan unos contenidos determinados, a partir de unas orientaciones metodológicas y de unos objetivos predeterminados.

El eje de la unidad didáctica son las actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten estructurar el proceso educativo, de ahí que centremos su diseño en la elaboración de un programa-guía de actividades. Como señalan Driver y Oldham (1986) la más importante implicación del modelo constructivista en el diseño curricular sería «concebir el currículo, no como un conjunto de conocimientos y habilidades, sino como el programa de actividades a través de las cuales dichos conocimientos y habilidades pueden ser contruidos y adquiridos.»

Las actividades de aprendizaje constituyen el conjunto de acciones propuestas por el docente, encaminadas al desarrollo de una unidad didáctica, que pretenden alcanzar los objetivos didácticos de ésta.

El desarrollo de la unidad didáctica se articulará en torno a una propuesta de actividades, constituyendo un programa guía (Gil, 1987). Con estas actividades se tratará, en la medida de lo posible, de colocar a los alumnos en situación de producir conocimientos y de explorar alternativas, superando la mera asimilación de conocimientos ya elaborados.

Finalmente y a título ilustrativo, a continuación exponemos un posible modelo de diseño de unidades didácticas, tomado del diseño curricular canario para la formación profesional específica (<<http://nti.educa.rcanaria.es/decurfp/intro/intro1.htm>>), que puede servir de ayuda igualmente en la enseñanza del francés de la diplomatura universitaria de turismo.

Unidad Didáctica n°...: Tiempo:.... horas. (nombre).	
Contenidos organizadores	Actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación
<u>Procedimientos</u> : responden a ¿qué se debe saber hacer? (se pueden deducir de las capacidades terminales y sus correspondientes criterios de evaluación relativos a la UT).	<u>ACTIVIDAD N° 1</u> : Evaluación inicial. - <u>ACTIVIDAD N° ...</u> - <u>ACTIVIDAD N° ...</u>
<u>Actitudes</u> : responden a ¿cómo debe hacerse?	

<p>(se pueden deducir de las capacidades terminales y sus correspondientes criterios de evaluación, así como de las capacidades actitudinales comunes relativas a la UT).</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>
<p>Contenidos soportes</p>	<p><u>Para cada Actividad señalar:</u></p>
<p><u>Conceptos:</u> son aquellos que ayudan a conseguir las capacidades: leyes, normas, etc., relativas a lo que se debe saber hacer.</p>	<p><input type="checkbox"/> Definición de la actividad (qué hacer).</p> <p><input type="checkbox"/> Método a aplicar (cómo hacerlo).</p> <p><input type="checkbox"/> Recursos a emplear (con qué hacerlo).</p> <p><input type="checkbox"/> Aspectos a evaluar y ponderación (para qué hacerlo).</p> <p><input type="checkbox"/> Tiempo necesario.</p>

ANEXO I

PROGRAMACIÓN DOCENTE DE LENGUA FRANCESA PARA FINES ESPECÍFICOS: FRANCÉS DEL TURISMO

PERTENECIENTE A LA DIPLOMATURA DE TURISMO DE LA UNIVERSIDAD SEK DE SEGOVIA

Unidades de Trabajo:

Unidades de Trabajo propuestas para el desarrollo de la Programación didáctica:

Unidad de Trabajo	Tiempo
Recepción de mensajes orales en francés e interpretación de los mismos para dar la respuesta adecuada	25 h
Información sobre las características del establecimiento turístico	20 h
Información sobre ofertas/ Ofertas de servicios de alojamiento, restauración, ocio y transporte	20 h
Recepción de clientes y respuesta a sus preguntas, peticiones de reserva o posibles reclamaciones	25 h
Explotación de la información sobre aspectos gastronómicos de la zona y transmisión en francés de esa información, oralmente o por escrito	25 h
Explotación de la información sobre aspectos socioculturales de la zona y transmisión en francés de esa información al cliente oralmente o bien en una hoja explicativa	20 h
Elaboración de información sobre aspectos culturales y posibilidades turísticas de zonas concretas y transmisión (oral o escrita) de las mismas	25 h

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEACCO, J.C. y LEHMANN, D. (1990). «Publics spécifiques et Communication spécialisée», *Le Français dans le Monde*, n° spécial août-septembre.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1991). Memorandum *sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea*, Bruselas.
- CARRÉ, P. (1991). *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- DRIVER, R y OLDHAM, V. (1986). «A constructivist approach to curriculum development in Science», *Studies in Science Education*, 13, pp. 105-122.
- GIL, D. (1987). «Los programas-guía de actividades: Una concreción del modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias», *Investigación en la Escuela*, 3, pp. 3-12
- HUTCHINSON, T. / WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*, Cambridge, CUP.
- MUNBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROBINSON, P. (1991). *ESO today: A Practitioner's Guide*, Hemel Hempstead, Phoenix ELT; UK, Prentice Hall.
- STREVENS, F. (1973). *Technical, Technological and Scientific English*, Oxford.

LA LINGUISTIQUE AU SERVICE DE LA DIDACTIQUE: LE CONNECTEUR POLYVALENT «ENFIN» ET SES CORRESPONDANTS ITALIENS

Simona Ruggia

Université de Nice Sophia-Antipolis

Introduction

Comment expliquer de manière exhaustive le fonctionnement pragmatique ainsi que les différentes valeurs sémantiques d'un connecteur polyvalent français à des apprenants italophones ?

Nous présenterons ici une approche qui est le fruit à la fois d'une étude didactique et d'une étude énonciative et contrastive menées dans le cadre de notre thèse.

Nous commencerons par illustrer les différentes étapes de notre démarche pour ensuite présenter un module d'apprentissage sur «*enfin*».

1. Étude didactique

Nous avons effectué une analyse critique de plusieurs outils d'apprentissage afin de voir de quelle manière le connecteur «*enfin*» était abordé. Nous nous sommes donc penchée sur différentes grammaires de FLE généralistes et sur celles spécialement conçues pour un public italoophone ainsi que sur différentes méthodes de FLE. Nous avons également étudié divers dictionnaires monolingues et bilingues¹.

1.1. Les grammaires de FLE

L'étude attentive des descriptions proposées nous a permis de constater que «*enfin*» est toujours traité de manière incomplète. Souvent il n'apparaît que dans les rubriques concernant les adverbes et donc seule sa valeur temporelle est mise en avant. C'est le cas de la *Grammaire progressive du Français* qui définit «*enfin*» comme un «adverbe de modalité» pouvant préciser «l'ordre des événements» et aussi «indiquer à

¹Voir bibliographie.

l'écrit l'organisation et la hiérarchisation des idées» (Boulares et Frérot, 1997: 102); mais il ne s'agit pas de ses seules fonctions. Par ailleurs, d'après ce type d'explication il semblerait que nous n'organisons nos idées qu'à l'écrit!

Dans la *Grammaire du Français* «*enfin*» est présenté dans un sous-paragraphe intitulé «les adverbes = les mots de liaison» (Delatour *et al.*, 1991: 181) pouvant relier deux phrases. Même si au niveau de la définition cette grammaire est plus précise que la précédente, elle aussi se contente de donner un seul exemple illustrant un seul type d'emploi.

La notion d'argumentation est en revanche abordée par *L'Étude descriptive de la phrase* qui présente «*enfin*» comme un adverbe qui «intervient dans le raisonnement pour annoncer l'aboutissement d'une argumentation» (Scheda, 1991: 116). Mais cet ouvrage ne propose qu'un seul exemple sans commentaire explicatif.

Dans un ouvrage destiné aux italophones *Côte à côte* (Sini & Merger, 1995) on trouve une rubrique consacrée aux «connecteurs et à l'articulation du discours», mais la présentation de «*enfin*» est abusivement simplifiée seuls deux de ses correspondants italiens sont signalés.

L'analyse des grammaires met en évidence le traitement approximatif destiné à «*enfin*», connecteur très fréquent, que sa polyvalence même rend très utile pour l'organisation discursive. Il est généralement classé parmi les adverbes car la plupart des grammaires ne présentent pas de rubrique sur l'argumentation. Cette attitude est certainement due à la difficulté de la notion d'argumentation et au fait qu'elle ne peut pas être expliquée de manière systématique; la plupart des grammaires sont en effet des grammaires de phrases. Quand cette notion est abordée, seules certaines fonctions de «*enfin*» sont mentionnées, mais il arrive aussi que le connecteur ne soit pas du tout traité.

1.2. Les méthodes de FLE

La méthode *Panorama* présente «*enfin*» dans une rubrique qui s'appelle «l'enchaînement des idées» et, plus précisément, dans la catégorie «succession d'argument» (Girardet & Frérot, 1997: 62); titre qui nous paraît très parlant et très approprié et qui permet de mettre en évidence la fonction temporelle de «*enfin*» mettant fin à une série d'états de choses, d'une série argumentative ou descriptive.

Dans *Café crème* «*enfin*» est défini en tant «qu'articulateur» (Trevisi *et al.*, 1997: 136) permettant d'introduire une conclusion; aucun exemple n'est donné mais la règle est accompagnée par des exercices.

Force est de constater que les deux méthodes ne présentent qu'une seule fonction du connecteur à savoir sa capacité de conclure. Par ailleurs, nous avons également remarqué une certaine hétérogénéité du métalangage utilisé, ce qui est particulièrement gênant et très peu pédagogique surtout quand cette disparité s'observe au sein du même ouvrage.

1.3. Les dictionnaires monolingues et bilingues

Certes les dictionnaires ne sont pas des traités de grammaire mais comme le souligne E. Littré dans la préface de son dictionnaire:

«il se rencontre de temps en temps des mots qui, par leur nature et par leur emploi, invitent à quelques recherches et à quelques décisions grammaticales.»

Dans le cadre de notre recherche, nous voulions voir si les dictionnaires peuvent être considérés comme des supports d'apprentissage efficaces.

Cet examen confirme que les dictionnaires² bilingues sont moins précis et moins intéressants que les monolingues. Il est bien connu en effet que ce sont les monolingues qui recensent le plus grand nombre de nuances pour un mot donné et, surtout, qui fournissent le plus grand nombre de contextes d'emploi. Les bilingues se contentent d'énumérer les divers correspondants, souvent de manière incomplète³, sans les commenter ni expliciter l'équivalence sémantique. De plus, certains connecteurs italiens correspondant chacun à une valeur différente de «*enfin*» sont présentés dans une même rubrique ce qui induit à comprendre qu'ils pourraient être considérés comme synonymes.

1.4. Bilan général des outils didactiques

Les résultats de notre enquête montrent l'imprécision des outils pédagogiques ainsi que le manque d'ouvrages ciblés pour l'apprentissage des connecteurs. Manque auquel nous avons décidé de remédier en élaborant un module didacticiel.

2. Etude linguistique

Notre étude linguistique du connecteur «*enfin*» se situe dans le cadre de l'analyse du discours, dans lequel nous avons élaboré une première description des différentes valeurs sémantiques et des fonctions pragmatiques de «*enfin*.»

2.1. Approche adoptée

La bibliographie concernant les connecteurs est très vaste, plusieurs classements ont été établis d'un point de vue syntaxique, sémantique et pragmatique et par conséquent la définition de connecteur varie d'un auteur à l'autre ainsi que les modes d'analyse. Nous avons choisi de nous placer dans la lignée de l'école de Genève. L'analyse sémantico-pragmatique prend aussi appui sur le fonctionnement syntaxique du connecteur.

Nous adoptons la distinction terminologique établie par J. M. Luscher et J. Moeschler (1990), dont la portée linguistique nous paraît intéressante et permet une présentation très claire des emplois, entre: *opérateur sémantique qui marque la fin d'un procès* et *connecteur pragmatique qui marque la fin d'un discours*. Plus précisément, l'*opérateur sémantique* indique la fin d'une série qui peut être descriptive (dernier procès, dernier élément d'un ensemble) ou argumentative (dernière proposition d'un argumentaire hiérarchisé) en classant le contenu des propositions. En revanche, le *connecteur pragmatique* indique la fin de l'acte d'énonciation, qui peut correspondre au refus d'une discussion ou à une renonciation, à une correction, à une rectification permettant d'atteindre une énonciation satisfaisante, ou encore à une synthèse

²Voir bibliographie.

³Aucun dictionnaire ne donne la liste complète de sept correspondants italiens de «*enfin*».

conclusive ou à une récapitulation. L'unité sémantique du connecteur est assurée par la notion de *parcours* conduit à son terme. En outre, l'approche contrastive déjà exploitée par C. Rossari (1994) permet d'intégrer à la méthode structurale classique la comparaison avec les marqueurs correspondants dans une autre langue, afin de mieux circonscrire chaque sous-système auquel s'intègrent les connecteurs et de répertorier ainsi l'ensemble de leurs significations et le jeu de leurs valeurs dans l'organisation du discours.

2.2. Démarche d'analyse

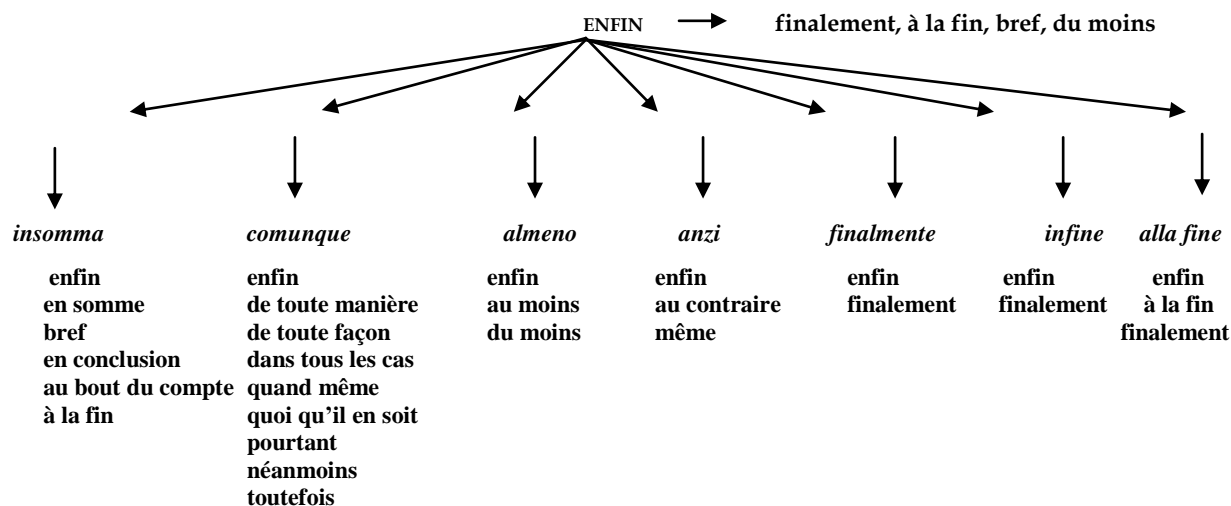
Notre démarche s'articule en trois temps:

1) une description des divers emplois du connecteur français en y associant ses parasyonymes;

2) une sélection des correspondants que peut recevoir chacun des emplois du connecteur français en italien;

3) une comparaison des marqueurs italiens répertoriés avec leurs correspondants français.

Le schéma suivant exemplifie et récapitule les différentes étapes:



2.3. Corpus des exemples

Le corpus utilisé pour cette étude est constitué des romans *Le rivage des Syrtes*, *Un beau ténébreux*, *Le roi pêcheur* de J. Gracq et de son essai *En lisant écrivain*; nous avons nous-même traduit les contextes des occurrences de «*enfin*.» Le corpus comprend aussi les exemples fournis par des dictionnaires monolingues et bilingues, par les études linguistiques antérieures et par des exemples fabriqués.

La variété du corpus permet d'étudier des exemples relevant tantôt de l'écrit tantôt de l'oral ainsi que de différents registres de langues pouvant illustrer les divers emplois

de «*enfin*.» «*Enfin*» connaît en effet des emplois typiques de l'oral, par exemple pour exprimer l'énervement.

3. Un module didacticiel ciblé sur «*enfin*»

Les résultats de nos études didactique et linguistique ont débouché sur l'élaboration d'un module didacticiel. En ce qui concerne les explications données nous avons exploité notre analyse sémantico-pragmatique en adaptant le métalangage utilisé à un public apprenant.

3.1. Public visé et exploitation pédagogique

Ce module s'adresse à des apprenants italophones de niveau très avancé. En effet l'exhaustivité des explications et le type de métalangage utilisé dans ce module le destinent aux apprenants qui veulent devenir bilingues.

Nous avons développé le côté réflexif de l'apprentissage avec un retour sur les faits linguistiques, qui permet de systématiser les acquis. Nous avons choisi d'utiliser le français pour toutes les explications ainsi que pour les consignes des exercices; ce qui contribue à l'apprentissage de langue cible.

La nouveauté du module est constituée par la richesse des explications, leur structuration hypertextuelle et non pas par les types d'exercices proposés.

Ce module peut être exploité dans le cadre de l'auto-apprentissage et de l'apprentissage semi-guidé. Ainsi il peut être utilisé par un apprenant selon ses besoins personnels ou il peut être un support pour un cours avec un enseignant.

3.2. Les explications

Nous avons opté pour une organisation hypertextuelle des données à l'aide de menus déroulants, ce qui permet de mieux structurer les informations, qui apparaissent dans des listes et d'en avoir une saisie globale et un accès immédiat.

Le menu *memento grammatical* permet d'accéder aux explications où nous avons mis en évidence les différences ainsi que les ressemblances entre les systèmes italien et français.

memento grammatical	▼
les connecteurs	
<i>Enfin</i>	

Et plus précisément on a accès à une présentation générale du terme de *connecteur* ainsi qu'à l'analyse sémantico-pragmatique et contrastive du connecteur et à un tableau récapitulatif.

Le terme de **connecteur** qui appartient au domaine de la pragmatique, a une large acception. En effet, les linguistes regroupent sous ce vocable les «**organiseurs textuels**» ou «**marqueurs discursifs**» ou encore les «mots de liaison» qui appartiennent à diverses catégories grammaticales: conjonctions, adverbes, locutions adverbiales, syntagmes verbaux, syntagmes nominaux.

De manière générale, c'est la fonction cohésive qui est mise en avant: les connecteurs permettent à la fois de relier des énoncés et d'établir une cohérence entre ces énoncés, en indiquant les relations entre les divers arguments ou raisonnements qu'ils expriment. Parmi les connecteurs il y en a qui sont polyvalents, autrement dit qui peuvent acquérir différentes valeurs sémantiques et fonctions pragmatiques au sein des énoncés.

Au sein des explications, il y a des mots qui sont en bleu et soulignés⁴, comme par exemple: énoncés, qui représentent des liens hypertextuels permettant d'accéder à des informations supplémentaires. En effet, il nous a semblé utile d'élaborer un lexique de certains termes de linguistique, qui pourraient poser des problèmes de compréhension à l'apprenant; cet outil permet également un approfondissement de certaines notions de linguistique. Cette organisation hypertextuelle est présente dans toutes les explications du module, ainsi que dans les exercices. Pour afficher les informations du lexique linguistique il suffit de cliquer sur un mot en bleu et souligné.

Quand l'apprenant clique sur «*enfin*» un deuxième menu déroulant apparaît:

mémento grammatical	▼	
les connecteurs		
<i>Enfin</i>	▶	présentation générale
		Adverbe
		tableau récapitulatif

permettant d'accéder à une présentation générale du connecteur:

Au niveau morpho-syntaxique le connecteur polyvalent «*enfin*» est un adverbe.

Au niveau sémantique «*enfin*» a deux valeurs: reformulative et temporelle.

Au niveau pragmatique «*enfin*» peut avoir deux fonctions différentes: celle de connecteur pragmatique et celle d'opérateur sémantique. De ces caractéristiques «*enfin*» peut être défini comme un connecteur polyvalent.

enfin

```

graph TD
    A[enfin] --> B[insomma]
    A --> C[comunque]
    A --> D[almeno]
    A --> E[anzi]
    A --> F[finalmente]
    A --> G[alla fine]
    A --> H[infine]

```

En cliquant sur «*adverbe*» un troisième menu apparaît, à partir duquel on peut accéder à une description détaillée de «*enfin*» et de ses correspondants italiens:

⁴Il s'agit de la présentation traditionnelle des hypermots qu'on retrouve dans les pages web. Ces mots apparaîtront ici en noir et soulignés à l'intérieur des encadrés contenant les explications.

mémento grammatical	▼		
les connecteurs			
<i>enfin</i>	▶	présentation générale	
		adverbe	▶ <i>insomma</i>
		tableau récapitulatif	<i>comunque</i>
			<i>almeno</i>
			<i>anzi</i>
			<i>finalmente</i>
			<i>infine</i>
			<i>alla fine</i>

«*Enfin*» vs «*insomma*»:

L'adverbe «*insomma*» correspond à l'adverbe «*enfin*» dans deux cas de figure, et plus précisément quand il a la fonction de:

1) **connecteur pragmatique reformulatif**,

2) **opérateur sémantique temporel**.

En tant que **connecteurs pragmatiques reformulatifs**, «*enfin*» et «*insomma*» permettent:

a) au locuteur d'apporter une rectification au contenu propositionnel du point de vue exprimé par un ou plusieurs termes du premier énoncé (p):

“Ton devoir est assez bon, *enfin* il n'est pas mauvais.”

“Il tuo compito è discreto, *insomma* non è male.”

“Les instructions que j'ai reçues m'avaient paru ... *enfin*, m'avaient fait croire...”

“Le istruzioni che ho ricevuto mi erano sembrate... *insomma*, mi avevano fatto credere...”

NOTA BENE

«*Enfin*» ne possède aucun parasynonyme pour cet emploi.

b) au locuteur de mettre fin à son discours:

“D'abord je voulais être médecin, ensuite avocat, peut-être architecte, *enfin* j'en sais rien”.

“Prima volevo fare il dottore, poi l'avvocato, forse l'architetto, *insomma* non so proprio”.

NOTA BENE

Dans cet emploi «*enfin*» pourrait commuter avec «*bref*» qui permet au locuteur de couper court à son discours.

c) d'opérer une synthèse des informations données en p (p *enfin* p):

“Il est discret, courtois, prévenant, *enfin* un vrai gentleman”.

“È discreto, cortese, premuroso, *insomma* un vero gentiluomo”.

NOTA BENE

Dans cet emploi «*enfin*» pourrait commuter avec son parasynonyme «*bref*».

En qu'**opérateurs sémantiques temporels**, «*enfin*» et «*insomma*» introduisent des énoncés qui visent la fin d'un procès en cours; ce qui correspond à ce que le locuteur souhaite ou souhaiterait.

Les deux opérateurs véhiculent également:

1) le sentiment de mécontentement:

“*Enfin*, c'est incroyable!”

“*Insomma*, è incredibile!”

voire d'exaspération:

"Je t'ai dit de m'aider, enfin!"

"Ti ho detto di aiutarmi, insomma!"

2) le sentiment d'anxiété:

"Enfin, dis-moi ce qui se passe!"

"Insomma, dimmi cosa succede!"

qui peut être renforcé par la conjonction «*mais*» «*ma*» et marquer l'impatience:

"Mais enfin, qu'y a-t-il derrière cette histoire!"

"Ma insomma, cosa c'è dietro questa storia!"

3) le sentiment de colère (rappel à l'ordre):

"Enfin, tu vas te taire!"

"Insomma, stai un po' zitto!"

On remarquera que dans cet emploi les deux opérateurs peuvent constituer un énoncé à eux-seuls:

"Enfin!"

"Insomma!"

NOTA BENE

Dans un registre de langue familier «*enfin*» pourrait commuter avec son parasynonyme «à la fin».

REMARQUE

Une utilisation démesurée de «*enfin*» à l'oral de la part du locuteur peut être liée à la difficulté d'organiser de manière linéaire et cohérente un discours (le locuteur bafouille ou cherche ses mots).

Dans ce cas «*enfin*» et «*insomma*» ont le statut de ponctuant:

"Je pensais pouvoir réussir l'examen, enfin je croyais que c'était facile et puis enfin en effet je n'ai pas beaucoup étudié, mais bon enfin bref ce n'est pas si grave."

"Pensavo di poter passare l'esame, insomma credevo che fosse facile e poi insomma in effetti non ho studiato molto, ma va bé insomma non è poi così grave."

«*Enfin*» vs «*almeno*»:

Quand «*enfin*» a le statut de connecteur pragmatique reformulatif pouvant opérer une rectification du contenu propositionnel de *p* et permettant au locuteur de limiter son engagement assertif en remettant en cause la véridicité de *p*, le correspondant italien est «*almeno*»:

"Il n'a pas d'enfants, enfin pas que je sache."

"Non ha figli, almeno per quel che ne so."

On remarquera que dans cet emploi les deux connecteurs peuvent constituer un énoncé à eux-seuls:

"Il n'a pas d'enfants, enfin..."

"Non ha figli, almeno..."

Synonyme: «*du moins*»

«*Enfin*» vs «*comunque*»:

Quand «*enfin*» a le statut de connecteur pragmatique reformulatif concessif son correspondant italien est «*comunque*».

Les deux connecteurs introduisent une reformulation qui permet de renoncer à l'acte illocutoire de *p*:

"Il vaudrait mieux que tu étudies au lieu de sortir tout le temps, enfin fais ce que tu veux."

*"Sarebbe meglio che studiassi invece di uscire in continuazione, **comunque** fai quello che vuoi".*

NOTA BENE

On remarquera que «*enfin*» et «*comunque*» peuvent constituer un énoncé à eux-seuls:

*"A vrai dire ton amie n'est pas très sympathique, **enfin**..."*

*"Sinceramente la tua amica non è molto simpatica, **comunque**..."*

Dans ce dernier exemple typique du langage parlé, les points de suspension indiquent graphiquement l'intonation qui exprime un sentiment d'acceptation.

NOTA BENE

Dans ces emplois «*enfin*» pourrait commuter avec son parasynonyme «*bref*».

«*Enfin*» vs «*anzi*»:

«*Anzi*» correspond à «*enfin*» quand celui-ci a le statut de **connecteur pragmatique reformulatif**.

Et plus précisément quand le locuteur abandonne totalement son intention:

*"Je te préviendrai lorsque ce sera prêt, **enfin** je te l'apporterai moi-même".*

*"Ti avviserò quando sarà pronto, **anzi** te lo porterò io stesso".*

souvent lors d'un dialogue:

L: *"Alors, tu es prêt pour l'examen de demain ?"*

I: *"Oui, assez... **enfin** pas vraiment, mais bon, on verra bien".*

L: *"Allora, sei pronto per l'esame di domani ?"*

I: *"Sì, abbastanza... **anzi** non proprio, ma boh vedremo".*

ou quand le locuteur renonce à une action pour une autre (soit à la suite d'un vrai changement dans son projet, soit simplement à la suite d'un lapsus):

*"Il faut que tu tournes à droite, **enfin** à gauche".*

*"Devi girare a destra, **anzi** a sinistra".*

NOTA BENE

Dans cet emploi «*enfin*» a pour parasynonyme «*ou plutôt*».

«*Enfin*» vs «*finalmente*»:

«*Enfin*» correspond à «*finalmente*» quand il a le statut d'**opérateur sémantique temporel**. Les deux connecteurs introduisent la fin d'un procès. Typiques des énoncés exclamatifs, les deux opérateurs véhiculent un sentiment de soulagement après une longue attente:

*"**Enfin** vous voilà!"*

*"**Finalmente** eccovi!"*

*"**Enfin** ils m'ont envoyé le chèque!"*

*"**Finalmente** mi hanno spedito l'assegno!"*

«*Enfin*» et «*finalmente*» peuvent constituer un énoncé à eux-seuls:

L: *"Marc est arrivé".*

I: *"**Enfin!**"*

L: *"È arrivato Marco".*

I: *"**Finalmente!**"*

NOTA BENE

Dans cet emploi «*enfin*» ne possède pas de parasynonymes.

«*Enfin*» vs «*alla fine*»:

«*Alla fine*» correspond à l'emploi de «*enfin*» **opérateur sémantique temporel** qui signale la fin d'un procès en cours quand:

1) il marque une décision qui a été prise après de nombreuses hésitations:

“*Enfin tu as réussi à venir!*”

“*Alla fine sei riuscito a venire!*”

dans les énoncés exclamatifs, ces opérateurs mettent fin à une attente permettant une stabilisation des états de choses:

“*Enfin tu y es arrivé! Je n'en doutais pas!*”

“*Alla fine ce l'hai fatta! Non avevo dubbi!*”

NOTA BENE

Dans cet emploi «*enfin*» ne possède pas de parasynonymes.

2) il introduit le dernier énoncé d'une énumération descriptive:

“*Je te conseille de faire la mousse au chocolat, c'est très facile. D'abord tu fais fondre le chocolat au bain-marie, ensuite tu ajoutes les jaunes, le sucre, tu mélanges bien et enfin tu unis les blancs battus en neige!*”

“*Ti consiglio di fare la mousse al cioccolato, è facilissimo. Prima fai sciogliere il cioccolato a bagnomaria, poi aggiungi i rossi d'uovo, lo zucchero, mescoli bene e alla fine unisci i bianchi montati a neve!*”

NOTA BENE

Dans ce contexte, «*enfin*» peut commuter avec «*pour terminer*», «*pour finir*», mais qui ne sont pas à proprement parler des connecteurs.

«*Enfin*» vs «*infine*»:

«*Infine*» correspond à «*enfin*» quand celui-ci a le statut d'**opérateur sémantique temporel**. Ils peuvent:

- clore une description:

“*A cette réunion sont venus Pierre, Paul, Jacques et enfin Marcel!*”

“*A questa riunione sono venuti Pietro, Paolo, Giacomo e infine Marcello!*”

- clore une série argumentative:

“*Je ne pense pas aller voir le spectacle, d'abord c'est trop tard pour trouver des places, ensuite je suis un peu fatigué et enfin il vaut mieux que j'étudie pour mon examen!*”

“*Non penso di andare a vedere lo spettacolo, prima di tutto è troppo tardi per poter trovare i biglietti, inoltre sono un po' stanco e infine è meglio che studi per il mio esame!*”

NOTA BENE

Dans cet emploi «*enfin*» ne possède pas de parasynonymes.

Tous les exemples au sein des explications peuvent être écoutés en cliquant dessus. En effet, l'intonation met en évidence les rôles argumentatifs des énoncés et explicite les sentiments véhiculés par les connecteurs. Dans ce sens, le support multimédia nous a paru le support le plus souple et le plus efficace d'un point de vue pédagogique.

L'apprenant peut également visualiser un tableau récapitulatif de «*enfin*»:

Position sur l'axe syntagmatique	Éléments contextuels	Valeurs sémantiques	Valeurs pragmatiques
<p>«<i>Enfin</i>» se rencontre en toute position:</p> <ul style="list-style-type: none"> • au début de l'énoncé: «<i>Enfin je crois</i>» • au milieu de l'énoncé: «<i>Il est enfin arrivé</i>» • à la fin de l'énoncé: «<i>Je t'ai dit de m'aider, enfin!</i>» • en construction absolue il peut être: - exclamatif: «<i>Enfin!</i>» - suspensif: «<i>Enfin...</i>» (de renoncement, ou à nuance concessive) 	<ul style="list-style-type: none"> • «<i>enfin</i>» peut être suivi par un autre connecteur reformulatif: «<i>Enfin, je veux dire...</i>» «<i>Enfin, bref...</i>» • précédé par une conjonction: «<i>et</i>», «<i>mais</i>» «<i>A cette réunion sont venus Pierre, Marc et enfin Louis</i>» «<i>Mais enfin arrête!</i>» • ou précédé par une conjonction explicative: «<i>(...) et parce qu'enfin je suis fatigué.</i>» «<i>Car enfin j'en ai marre.</i>» • «<i>enfin</i>» temporel peut être inséré dans une subordonnée: «<i>Quand enfin il eut compris.</i>» «<i>(...) pour qu'enfin il comprenne.</i>» 	<ul style="list-style-type: none"> • reformulative: - rectificative: «<i>Je crois que je ne peux pas aller à notre rendez-vous, enfin je n'en suis pas sûr.</i>» «<i>Marc a réussi l'examen, enfin c'est Laure qui me l'a dit.</i>» - renonciative: «<i>Il faut que tu tournes à droite, enfin à gauche.</i>» - synthétique: «<i>Il est discret, courtois, prévenant, enfin un vrai gentleman.</i>» • reformulative concessive: «<i>Le dîner n'était pas terrible, enfin...</i>» • temporelle: - véhiculant diverses valeurs perlocutoires: «<i>Enfin, ça suffit!</i>» - véhiculant un sentiment de soulagement: «<i>Enfin, te voilà!</i>» - marquant le terme d'une série d'états de choses ou d'une série de procès: «<i>Enfin la pluie cessa.</i>» «<i>Ce soir là il sortit se promener, fit quelques courses, mangea au restaurant, enfin alla au cinéma.</i>» 	<ul style="list-style-type: none"> • opérateur sémantique marquant la fin d'un procès, la fin d'une série qui peut être descriptive (dernier procès, dernier élément d'un ensemble) ou argumentative (dernière proposition d'un argumentaire hiérarchisé) en classant le contenu des propositions: «<i>Enfin, dis-moi ce qui t'agace.</i>» «<i>Enfin, seuls!</i>» «<i>Enfin tu as réussi à venir...</i>» «<i>Tous arrivèrent, d'abord la mère, ensuite le père et enfin le fils.</i>» • connecteur pragmatique indiquant la fin de l'acte d'énonciation, qui peut correspondre au refus d'une discussion ou à une renonciation, à une correction, à une rectification permettant d'atteindre une énonciation satisfaisante, ou encore à une synthèse conclusive ou à une récapitulation. «<i>C'est désagréable, enfin ça ne va pas durer.</i>» «<i>Elle est blonde, enfin plutôt rousse.</i>» «<i>Il est bien ce film, enfin pas mal.</i>» «<i>Marc n'est pas marié, enfin je crois.</i>» «<i>Elle est gentille, intelligente, élégante, enfin parfaite.</i>»

3.3. Les tâches et le feedback

Le module offre trois types d'activités d'apprentissage. Deux activités qui s'inscrivent dans le cadre de l'auto-apprentissage:

- **exercices de traduction,**
- **exercices de commutation,**

et une activité qui s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage semi-guidé:

- **exercices de synthèse.**

Les apprenants peuvent écouter les énoncés des exercices autant de fois qu'ils le souhaitent. Ils peuvent également essayer de trouver la bonne réponse sans aucune limite. Nous avons choisi cette dernière option parce que l'entraînement à l'aide de la correction/évaluation (avec des explications ciblées pour chaque type d'erreur possible) permet à l'apprenant de comprendre aussi bien les raisons de son erreur éventuelle que celles de sa réussite.

En outre, tous les énoncés que nous proposons dans les exercices de traduction et de commutation correspondent aux exemples que nous avons exploités pour notre analyse.

Diverses raisons nous ont amenée à opter pour des exercices de traduction. Tout d'abord, nous estimons qu'il s'agit d'une méthode aux objectifs très ciblés permettant d'apprendre et de pratiquer une classe de mots spécifique dans un contexte précis. Ensuite, d'un point de vue informatique, l'exercice de traduction est un exercice à structure fermée, autrement dit qui peut être corrigé par le système. Enfin, c'est la possibilité de multiples traductions qui met en évidence la polyvalence d'un connecteur au sein du discours.

CHOISISSEZ LA BONNE TRADUCTION PARMİ CELLES PROPOSEES.	
<div style="display: flex; justify-content: space-around; font-weight: bold;"> INSOMMA COMUNQUE ANZI ALMENO FINALMENTE INFINE ALLA FINE </div> <p style="text-align: center;"><i>“Ma nièce est mignonne, douce, sympathique, enfin un amour “.</i> <i>“Mia nipote è carina, dolce, simpatica,..... un amore“.</i></p>	
Insomma:	Bravo! Ici « <i>enfin</i> » <u>connecteur pragmatique reformulatif</u> opère une reformulation qui véhicule une reprise synthétique des informations énumérées dans la première partie de l' <u>énoncé</u> .
Comunque:	Attention! C'est « <i>insomma</i> » en tant que <u>connecteur pragmatique reformulatif</u> qui peut opérer une reformulation véhiculant une reprise synthétique des informations énumérées dans la première partie de l' <u>énoncé</u> . « <i>Comunque</i> » est un <u>connecteur pragmatique reformulatif concessif</u> qui permet de renoncer à l' <u>acte illocutoire</u> de <i>p</i> .
Anzi:	Attention! C'est « <i>insomma</i> » en tant que <u>connecteur pragmatique reformulatif</u> qui peut opérer une reformulation véhiculant une reprise synthétique des informations énumérées dans la première partie de l' <u>énoncé</u> . « <i>Anzi</i> » est un <u>connecteur pragmatique reformulatif</u> qui permet au <u>locuteur</u> d'abandonner totalement son intention.

Almeno:	Attention! C'est « <i>insomma</i> » en tant que <u>connecteur pragmatique reformulatif</u> qui peut opérer une reformulation véhiculant une reprise synthétique des informations énumérées dans la première partie de l' <u>énoncé</u> . « <i>Almeno</i> » est un <u>connecteur pragmatique reformulatif</u> qui permet d'opérer une rectification du contenu propositionnel de <i>p</i> .
Finalmente:	Attention! C'est « <i>insomma</i> » en tant que <u>connecteur pragmatique reformulatif</u> qui peut opérer une reformulation véhiculant une reprise synthétique des informations énumérées dans la première partie de l' <u>énoncé</u> . « <i>Finalmente</i> » est un <u>opérateur sémantique temporel</u> qui véhicule un sentiment de soulagement après une longue attente.
Infine:	Attention! C'est « <i>insomma</i> » en tant que <u>connecteur pragmatique reformulatif</u> qui peut opérer une reformulation véhiculant une reprise synthétique des informations énumérées dans la première partie de l' <u>énoncé</u> . « <i>Infine</i> » est un <u>opérateur sémantique temporel</u> qui peut clore une description, ou une série argumentative.
Alla fine:	Attention! C'est « <i>insomma</i> » en tant que <u>connecteur pragmatique reformulatif</u> qui peut opérer une reformulation véhiculant une reprise synthétique des informations énumérées dans la première partie de l' <u>énoncé</u> . « <i>Alla fine</i> » est un <u>opérateur sémantique temporel</u> qui signale la fin d'un procès à savoir une décision qui a été prise après des hésitations, ou la fin d'une énumération descriptive.

Toujours dans le cadre de l'auto-apprentissage les exercices de commutation permettent de comparer les différents parasyonymes d'un connecteur et de voir dans quel contexte et avec quel registre de langue un connecteur peut commuter ou pas avec un autre connecteur.

CLIQUEZ SUR LE CONNECTEUR QUI PEUT COMMUTER AVEC «*ENFIN*»

FINALEMENT
 A LA FIN
 BREF
 DU MOINS
 COMMUTATION IMPOSSIBLE

«*J'en ai marre, enfin arrête!*»¹

finalelement:	Attention! Dans cet <u>énoncé</u> l' <u>opérateur sémantique temporel</u> « <i>enfin</i> » ne peut pas commuter avec « <i>finalelement</i> », qui exprime la conclusion d'une analyse (en définitive, en dernière analyse) et non pas le sentiment d'indignation.
à la fin:	Bravo! Dans cet <u>énoncé</u> l' <u>opérateur sémantique temporel</u> « <i>enfin</i> » peut commuter avec « <i>à la fin</i> ». Il s'agit ici d'un emploi stéréotypique du langage familier, qui exprime le sentiment d'indignation. Dans ce cas, ce qui différencie l'utilisation de « <i>enfin</i> » et de « <i>à la fin</i> » est le registre de langue utilisé par le <u>locuteur</u> .
bref:	Attention! Dans cet <u>énoncé</u> l' <u>opérateur sémantique temporel</u> « <i>enfin</i> » ne peut pas commuter avec « <i>bref</i> », qui permet d'opérer une synthèse, ou de mettre fin à un discours.

¹Exemple fabriqué.

du moins:	Attention! Dans cet <u>énoncé</u> l' <u>opérateur sémantique temporel</u> « <i>enfin</i> » ne peut pas commuter avec « <i>du moins</i> », qui opère une rectification de <i>p</i> , permettant au <u>locuteur</u> de limiter son engagement assertif.
commutation impossible:	Attention! Dans cet <u>énoncé</u> l' <u>opérateur sémantique temporel</u> « <i>enfin</i> » peut commuter avec « <i>à la fin</i> .» Il s'agit ici d'un emploi stéréotypique du langage familial. Dans ce cas, ce qui différencie l'utilisation de « <i>enfin</i> » et de « <i>à la fin</i> » est le registre de langue utilisé par le <u>locuteur</u> .

Le module propose aussi des exercices de synthèse pour lesquels une maîtrise des connecteurs est indispensable permettant ainsi de mettre en œuvre les acquis. La nature des documents varie en permettant aux apprenants italophones de comprendre les différences entre les divers registres de la langue française. De plus, cette partie du module se révèle particulièrement intéressante pour la préparation des épreuves écrites du DALF Diplôme d'Études Approfondies de Langue Française. Ce type d'exercice se situe dans le cadre d'un apprentissage semi-guidé car l'outil informatique n'est pas en mesure d'analyser une production écrite. La correction/évaluation sera effectuée en un deuxième temps par un enseignant.

Lors de la pratique de tous les exercices, les apprenants pourront accéder aux outils d'aide: «*le mémento grammatical*» et «*la base de données textuelle*» leur offrant différents modes d'accès aux contextes d'emploi réel des connecteurs².

Conclusion

Les résultats de notre étude montrent que la linguistique et la didactique sont deux disciplines complémentaires. Dans ce sens une approche d'apprentissage qui est le fruit d'une étude linguistique et didactique permet de mieux analyser les relations entre l'écrit et l'oral, entre le sens et la forme permettant de formuler des explications claires et détaillées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Linguistique³

- CADIOT, A., *et al.* (1985). «*Enfin* marqueur métalinguistique», *Journal of Pragmatics*, 9, pp. 199-239.
- LUSCHER, J. M., MOESCHLER, J. (1990). «Approches dérivationnelles et procédurales des opérateurs et connecteurs temporels: les exemples de *et* et de *enfin*», *Cahiers de Linguistique Française*, 11, pp. 77-104.
- ROSSARI, C. (1994). *Les opérateurs de reformulation*, Berne, Peter Lang.
- (2000). *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

²La base comprend toutes les occurrences de notre corpus de référence, classées selon la traduction du connecteur en italien.

³Bibliographie sélective.

- ROULET, E. *et al.*, (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- VINCENT, D. (1983). *Les ponctuations de la langue et autres mots du discours*, Québec, Nuit Blanche.

Grammaires de FLE

- BOULARES, M., FRÉROT, J. L. (1997). *Grammaire progressive du français*, Paris, Clé International.
- DELATOUR, Y. *et al.* (1991). *Grammaire du Français: cours de civilisation française de la Sorbonne*, Paris, Hachette.

Grammaires de FLE pour Italophones

- BIDAUD, F. (1994). *Grammaire française pour italophones*, Florence, La Nuova Italia, 1999⁴.
- CELOTTI N., COHADE, M. T. (2000). *Des mots dans tous les sens - initiation au lexique pour italophones*, Florence, La Nuova Italia.
- SCHÉNA, L. (1991). *Étude descriptive de la phrase française*, Milan, Publications de l'I.S.U., Université Cattolica.
- SCHEINA, L. (1993). *Outils de grammaire*, Naples, Morano.
- SINI, L., MERGER, M. F. (1995). *Côte à côte. Préparation à la traduction de l'italien au français*, Florence, La Nuova Italia.

Méthodes de FLE

- CAPELLE, G., GIDON, N. (1999). *Reflets 1 et Reflets 2*, Paris, Hachette
- TREVISI, S. *et al.*, (1997). *Café Crème 2*, Paris, Hachette.
- DELAISNE, P., McBRIDE, N. (1998). *Café Crème 3*, Paris, Hachette.
- GIRARDET, J. (1998). *Panorama 4*, Paris, Clé International.
- & CRIDLIG, J. M. (1996). *Panorama 2*, Paris, Clé International.
- & FRÉROT, J. L. (1997). *Panorama 3*, Paris, Clé International.

Dictionnaires de français

- GR. *Le Grand Robert de la langue française*, (1990²), REY, A. (dir.), Paris, Le Robert, 9 vol.
- LITTRÉ. *Littré Dictionnaire de la langue française*, (1972), LITTRÉ, P. E. (éd.), Paris, Gallimard.
- PR. *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, (1996), REY-DEBOVE J., REY A. (dirs.), Paris, Le Robert.
- TLF. *Trésor de la Langue Française*, (1977), IMBS P. (dir.), Paris, Éditions du CNRS.

Dictionnaires bilingues

- BOCH. *Il Boch terza edizione Dizionario francese/italiano – italiano/francese*, (1996³), BOCH, R. (éd.), Bologne, Zanichelli.
- GARZANTI. *Dizionario Garzanti francese/italiano – italiano/francese*, (1981), CUSATELLI, G. (éd.), Garzanti.

- LAROUSSE. *Larousse français/italien – italien/français*, (1998), MARGUERON, C. (éd.), Paris, Larousse.
- ROBERT FI-IF *Le Robert & Signorelli dictionnaire français/italien – italien/français*, (1996), ROBERT, P. (éd.), Milan, Signorelli.

**POUR UN MOMENT COMPARATIF EN CLASSE DE LANGUE
ÉTRANGÈRE
APPLICATION AUX COMPLÉTIVES INFINITIVES
EN FRANÇAIS ET EN PORTUGAIS**

Gaétan de Saint Moulin

Université de Lisbonne

Ce travail plaide en faveur d'un moment de comparaison explicite, dans un cours de langue étrangère, entre la langue des apprenants et la langue cible. Cette position s'inscrit dans le débat autour de l'analyse contrastive (AC), ouvert sur le plan scientifique depuis une cinquantaine d'années¹. Mon propos consistera à délimiter, au travers de l'étude d'une structure en français et en portugais, un champ où gagnerait à s'inscrire une intervention didactique comparative.

Le point de langue choisi, la complémentation verbale infinitive, est dicté par les productions de mes étudiants de français à Lisbonne, qui écrivent des phrases comme «*Il fait la dame montrer les vins» ou «*Il la veut voir.» Pourquoi ces constructions ne sont pas grammaticales en français, alors que «Il voit la dame montrer les vins» ou «Il la fait entrer» le sont? En tant que francophone, je peux leur donner les structures correctes: «Il fait montrer les vins à la dame» et «Il veut la voir». Mais ma compétence de locuteur natif ne suffit pas pour proposer une explication à la grammaticalité de l'une et l'agrammaticalité de l'autre. Le choix du sujet est donc issu d'un doute posé par des apprenants portugais sur le fonctionnement du français.

¹D'abord porteuse de grands espoirs, dans le sillon du structuralisme et du behaviorisme, l'AC est apparue comme une réponse idéale aux difficultés d'acquisition d'une langue étrangère (LE), dans les travaux de Fries (1945) et Lado (1957). Les difficultés des apprenants étaient prévues par la comparaison systématique entre les structures de leur langue et celles la langue enseignée. Il ne restait qu'à renforcer le transfert positif et à lutter contre les interférences (comme l'a montré Debyser, 1970). L'AC a ensuite perdu de son crédit aux yeux de tous ceux qui voulaient (re)mettre l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Cependant, depuis quelques années, la comparaison revient à l'ordre du jour dans le contexte de construction d'une compétence plurilingue pour les citoyens européens (Blanche-Benveniste *et al.*, 1997; Klein et Stegmann, 2000).

Il apparaît rapidement que les complétives à l’infinitif de la langue portugaise présentent une propriété qui expliquerait peut-être les productions de mes apprenants de français: chacun sait que le portugais offre la possibilité de *flexionner* les infinitifs. Mais cela suffit-il pour expliquer les erreurs rencontrées? Et peut-on toujours expliquer une erreur dans ce contexte par une différence entre les deux langues?

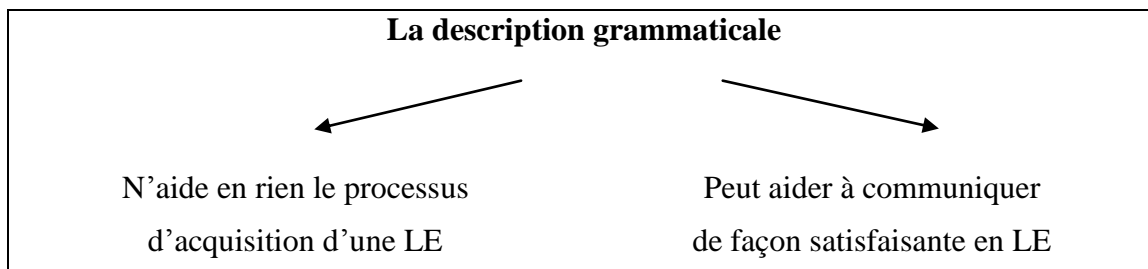
Par l’étude du «cas» des complétives à l’infinitif dans l’apprentissage du français par des lusophones, j’aborderai ces deux questions plus générales:

- Quel rôle la langue maternelle (L1) joue-t-elle dans les stratégies d’apprentissage d’une langue étrangère (LE)?
- Quel rôle donner à la L1 dans les stratégies d’enseignement d’une LE?

Je rappellerai d’abord les arguments qui ont alimenté les positions pour et contre la grammaire explicite en classe de langue, et en particulier l’AC. Je proposerai ensuite une typologie d’erreurs rencontrées en contexte de complémentation infinitive dans des productions écrites d’apprenants portugais. Et afin de proposer une explication pour ces erreurs, je comparerai les possibilités dont dispose le français et le portugais pour construire des complétives infinitives. Je conclurai par quelques pistes didactiques.

Quel statut pour la grammaire dans l’enseignement des langues?

Deux positions extrêmes, qui ont traversé l’histoire des méthodologies, peuvent se schématiser de cette façon simpliste:



Mais quels sont les arguments sur lesquels reposent ces convictions? Un argument fort pour les tenants de la première conviction est fourni par les psycholinguistes et en particulier Krashen (Krashen 1981; Ellis 1995) selon qui il n’y a pas d’interface entre les connaissances déclaratives [la description grammaticale] et les connaissances procédurales. Il est absolument impossible que des connaissances déclaratives deviennent procédurales. Ce qu’on peut toutefois attendre des connaissances déclaratives, selon Krashen, c’est qu’elles jouent le rôle d’un *moniteur* et permettent à l’apprenant, surtout quand il a le temps, à l’écrit par exemple, de s’autocorriger. Par ailleurs, toujours selon les partisans de cette opinion, il est courant d’apprendre une langue, même étrangère, sans être capable d’explicitier les règles de son fonctionnement.

Une réponse intéressante à la dichotomie défendue par Krashen est formulée par Besse et Porquier (1991: 77). Pour eux, dans la pratique quotidienne d’une langue, la production et le contrôle de la production sont constamment imbriqués. L’activité métalinguistique, qui relèverait selon Krashen uniquement de l’apprentissage, est

pourtant intimement liée à la faculté de langage. Les défenseurs de la grammaire en classe de langue répondent aussi en rappelant que la situation d'apprentissage d'une langue en milieu naturel est radicalement différente de celle dans un cadre institutionnel. Seule la seconde concerne la didactique des langues, plaide Jean-Pierre Cuq (2002: 110).

Sur chacune de ces convictions sont basées des pratiques de classe (Besse et Porquier, 1991: 74). Soit on essaye de recréer dans la classe les conditions de la vie réelle, en favorisant l'imitation (dans les méthodes SGAV) et l'interaction (dans les méthodes communicatives). Soit on valorise le côté «laboratoire» de la classe de langue, en favorisant la réflexion (dans les méthodes traditionnelles) et en s'appuyant aussi sur les connaissances existantes dans la langue première des apprenants (en particulier dans les méthodes visant la compréhension multilingue).

Que peut-on espérer, précisément, de la comparaison entre la langue première et la langue étrangère? Pour certains, elle n'atteint pas les objectifs espérés. Pour d'autres, elle apporte sa contribution à la construction d'une compétence de communication. L'argument fort des premiers, c'est que la comparaison de deux systèmes linguistiques en tant que tels néglige la prise en compte de ces systèmes tels qu'ils sont appréhendés, médiatisés par les apprenants (Dabène, 1996; Marquilló Larruy, 2003). Ceci a été l'erreur d'une première version de l'analyse contrastive, qui correspondait à une vision behavioriste de l'apprentissage, et dont la devise était en quelque sorte: «mieux nous décrirons les langues, mieux nous les enseignerons.» Aujourd'hui, on ne peut plus faire abstraction du processus en cours dans le chef de l'apprenant, de construction d'un système par approximations successives dont les erreurs sont les témoins.

L'argument le plus convaincant en faveur de la comparaison, toujours valide, part du constat que nous n'apprenons pas une langue étrangère comme nous apprenons notre langue maternelle. La projection de l'organisation de la langue première sur la langue cible est naturelle. Elle donne souvent de bons résultats dans le cas de langues voisines. En phonétique, cette idée est largement admise et associée au nom de Troubetzkoy pour la notion de «crible phonologique»: confronté à une langue étrangère, on n'y discrimine d'abord que les phonèmes qui existent dans notre langue maternelle. La comparaison permet alors d'objectiver les différences et d'ajuster les hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible.

Par ailleurs, on met souvent en garde contre la survalorisation de l'interprétation interférentielle d'une erreur en montrant que des erreurs se retrouvent souvent chez des apprenants de langues maternelles diverses. On invoque alors d'autres sources possibles de l'erreur, par exemple une analogie intralinguale. Dans la construction que j'étudie, en effet, peut-être que l'apprenant produit «*Je fais les enfants travailler» par analogie à «Je laisse les enfants travailler. D'autres sceptiques remarquent que des erreurs attribuées à une interférence existent dans la langue cible, marquées géographiquement, socialement ou comme archaïques. À nouveau, pour la construction que j'étudie, un locuteur belge du français dira qu'il entend chez lui des phrases du type «Il m'a demandé pour venir». Et tout francophone se rappellera de phrases comme «autant que faire se peut» ou «autant qu'on le peut espérer», traduisant un registre soigné, vieilli, ou dans un contexte figé.

On pourra répondre à ces derniers arguments que les langues maternelles diverses d'une classe d'apprenants peuvent partager un trait pour lequel le français se distingue. Pensons par exemple à la distinction en français entre les pronoms relatifs *qui* et *que*, qui correspondent dans différentes autres langues romanes à une même forme phonique [ke]: il peut y avoir une interférence entre chacune des langues et le français. Ce qui est commun à ces apprenants, ce sont leurs stratégies d'approche vers la langue cible. Il est vrai toutefois que la nature exacte des processus d'approximations en cours dans le chef d'un apprenant garderont (sans doute encore longtemps) leur part de mystère. Mais l'analyse des erreurs permet au moins de poser une hypothèse explicative susceptible de résoudre un conflit entre la L1 et l'interlangue de l'apprenant. Par ailleurs, sur le plan des stratégies d'enseignement, comparer deux langues en classe est l'occasion de faire mention de la variation dans le temps, l'espace et la société. Ne serait-il pas gratifiant pour un Portugais de savoir que sa phrase «Il le peut voir» aurait été parfaite au XVI^e siècle en français?

En résumé, voici quelques conditions favorables à la comparaison didactique entre la langue première et la langue cible:

- Le public est adulte, homogène, apprenant le français en contexte institutionnel, dans un pays non francophone;
- La comparaison apparaît comme une réponse à une question posée par les apprenants;
- Chaque cas est situé dans le système auquel il appartient;
- L'analyse comparative ne constitue pas l'unique ressort de l'apprentissage. Elle résout ponctuellement, par la co-construction d'une connaissance déclarative, un conflit entre les deux systèmes qui cohabitent chez l'apprenant;
- L'intervention didactique s'appuie sur une description linguistiquement fondée. **Vers une typologie d'erreurs en contexte de complémentation verbale**

infinitive

A partir d'ici, je chercherai à illustrer cette démarche comparative qui peut servir la classe de LE, à travers l'étude d'une construction particulière: la complémentation verbale infinitive. Toutes les erreurs regroupées dans la typologie ci-dessous ont été relevées dans des productions écrites d'étudiants de deuxième ou troisième année du français à la Faculté de Lettres de Lisbonne.²

Présence d'un sujet lexical dans la complétive

Cette erreur consiste à réaliser phonétiquement le sujet du verbe infinitif dans des cas où cette réalisation est impossible en français³:

²Les phrases (a) transcrivent les productions des apprenants. Les phrases (b) donnent un équivalent grammatical.

³Ce problème est aussi observable dans des infinitifs noyaux de subordonnées adverbiales (i) ainsi que dans des complétives de noms (ii) ou d'adjectifs (iii).

(i) *Malgré *le livre* raconter la passion de deux femmes pour le même homme (...). (TM, F2, 02)

(ii) *La possibilité de *ce suicide* être vue comme un fait divers (...). (FT, F2, EAT, 03)

(iii) *Selon celle-ci, ce n'est pas normal *une femme* avoir cette profession. (TC, F3, 02)

- a.*Hélée lui a demandé pour il lui lire la lettre de sa mère. (TC, F2, 02)
- b. Hélée lui a demandé de lui lire la lettre de sa mère.
- a.*Elle dit au soldat pour il dormir. (TC, F2, 02)
- b. Elle dit au soldat de dormir. Position du sujet dans la complétive

Dans ce cas-ci, il est possible en français de réaliser le sujet de l'infinitif dans le domaine subordonné, mais pas à l'endroit que l'étudiant a choisi.

- a.*Il y a des allusions aux petits livres qui font *les femmes* rêver. (EG, F2, EAT, 03)
- b. Il y a des allusions aux petits livres qui font rêver les femmes.
- a.*J'ai fait *la dame* me montrer tous les vins. (TC, F3, 02)
- b. J'ai fait montrer tous les vins à la dame.

Phénomènes affectant la préposition ou le complémenteur

Ces phénomènes sont la suppression (5), l'insertion (6) et la substitution (7) de la préposition ou du complémenteur.

- a.*Tout le monde accepte payer n'importe quoi. (TC, F3, 03)
- b. Tout le monde accepte de payer n'importe quoi.
- a.*J'aimerais *de* faire des études de traduction. (TM, F3, 03)
- b. J'aimerais faire des études de traduction.
- a. *La petite fille lui disait *pour* être attentif. (SP, F2, EC, 03)
- b. La petite fille lui disait d'être attentif.

Le placement du clitique

Cette erreur consiste à placer un clitique argument du verbe subordonné dans le domaine du verbe principal. Le résultat rappelle une construction possible jusqu'en français classique mais aujourd'hui, on place le clitique en adjacence au verbe qui le régit. Ce phénomène affecte les pronoms clitics, qu'ils soient directs (8), indirects (9) ou réfléchis (10).

- a.*Ce livre a été écrit pour les gourmands qui aiment les bons repas et qui *les* aiment partager avec leurs amis. (TS, TM, 03)
- b. (...) et qui aiment les partager avec leurs amis.
- a.*Frédéric se rencontre de nouveau avec Karl pour *lui* essayer de prouver qu'il n'est pas un imposteur. (SA, F2, TM, 03)
- b. Frédéric rencontre de nouveau Karl pour essayer de *lui* prouver que (...).
- (10) a.*Ils *se* devraient intéresser à la vie. (TM, F2, 03)
- b. Ils devraient s'intéresser à la vie.

Ces quatre types d'erreurs sont ceux qui sont directement liés à la construction de complémentation infinitive d'un verbe. On rencontre aussi d'autres erreurs plus générales comme la distinction casuelle entre clitics (confusion entre les paradigmes des pronoms directs et indirects) ou le placement de la négation.

Comparaison des complétives infinitives en français et en portugais

L'objectif de cette comparaison est de donner les outils aux professeurs de FLE du Portugal pour dépasser le conflit qui a lieu entre deux systèmes dans le chef de ses apprenants. C'est pourquoi je ne décrirai ci-dessous que les constructions de l'une et l'autre langue pour lesquelles l'analyse des erreurs a révélé une difficulté d'acquisition. J'envisagerai différents types de verbes principaux qui sélectionnent une complétive infinitive; ces types sont ceux pour lesquels l'analyse des erreurs a montré une difficulté d'appropriation par les apprenants. La présentation qui suit n'est donc pas destinée aux étudiants de français mais bien à leurs professeurs. S'il importe peu, pour un apprenant, de connaître le nom d'une classe de verbe ou d'une construction syntaxique, il importe par contre que son professeur puisse situer une phrase dans le système auquel elle appartient.

Les verbes déclaratifs d'ordre

Les phrases (1) du français et du portugais présentent une construction semblable. On l'appelle une construction de contrôle⁴ parce que un élément de la phrase principale (ici, *aux élèves*, l'objet indirect de *demander*) contrôle la référence du sujet de l'infinitif.

- a. Le professeur demande aux élèves de travailler.
- b. O Professor pede aos alunos para trabalhar.

La seule différence entre le français et le portugais dans ces phrases (1), c'est le choix du complémenteur: *para* en portugais, *de* en français. Cette petite différence peut expliquer des phrases du type «*Le professeur demande aux élèves pour travailler», qui apparaissent dans la typologie d'erreurs (voir 3.3. Substitution du complémenteur).

Le contraste entre les phrases (2) du portugais et du français montre une autre différence pour ces verbes déclaratifs d'ordre, cette fois-ci une différence de construction. Le portugais peut recourir à une construction avec infinitif flexionnel, dans laquelle le sujet *os alunos* se trouve réalisé dans le domaine subordonné.

- a. O Professor pede para os alunos trabalharem.
- b. *Le professeur demande de/pour les enfants travailler.

Cette différence peut entraîner les productions du type «*Le professeur demande pour les élèves travailler», c'est-à-dire l'insertion d'un sujet lexical dans la complétive. Ainsi, le professeur de FLE au Portugal gagnerait à montrer que des deux constructions possibles en portugais pour exprimer un même sens, une seule est possible en français.

Les verbes de contrôle

Un deuxième type de verbes qui sélectionnent des complétives non finies sont ceux qui entrent dans des constructions de contrôle, c'est-à-dire dans lesquelles un des arguments du verbe principal contrôle la référence du sujet enchâssé. Dans les phrases (3), le sujet *Jean* contrôle la référence du sujet de *voir*.

- (3) a. Jean veut voir le film.

⁴Dans le cadre de la grammaire générativiste.

b. O João quer ver o filme.

Les deux langues admettent donc cette construction mais il existe cependant un contraste à relever. Les verbes du type *querer* en portugais peuvent former avec l'infinitif qu'ils sélectionnent une séquence que l'on appelle un prédicat complexe (Gonçalves, 1999, 2002), c'est-à-dire une séquence de deux verbes qui présentent un tel degré de cohésion que la barrière entre le domaine principal et le domaine subordonné tend à s'effacer, ce qui permet la montée d'un clitique argument du verbe infinitif dans le domaine principal (3c). Cette montée n'est plus possible en français moderne (3d).

c. O João não o quer ver.

d. *Jean ne le veut pas voir.

Un second type de verbes de contrôle en portugais, dont fait partie *decidir*, ne forment pas, eux, de prédicat complexe: la montée du clitique n'est pas possible (4a-b). Le français présente alors le même comportement (4c-d).

(4) a. O João decidiu ver o filme.

b. *O João não o decidiu ver.

c. Jean a décidé de voir le film.

d. *Jean ne l'a pas décidé de voir.

Dans les productions des apprenants, les erreurs qui concernent le placement du clitique ont lieu avec les verbes de contrôle du type *querer* et non avec ceux du type *decidir*. Cette observation mène à croire que les auteurs de ces erreurs ont projeté les propriétés syntaxiques des verbes portugais sur leurs équivalents sémantiques en français. L'hypothèse d'une erreur due à la L1 serait donc légitime.

Les verbes d'élévation

Les verbes d'élévation sont ceux qui entrent dans des constructions d'élévation, c'est-à-dire que leur sujet est généré dans le domaine enchâssé et il *monte* ensuite dans le domaine principal. On peut montrer qu'il est généré dans le domaine subordonné car il répond aux restrictions de sélection du verbe infinitif et non pas à celles du verbe principal. Comme pour les verbes de contrôle, il existe deux types de verbes d'élévation en portugais, ceux qui peuvent former avec leur infinitif un prédicat complexe (5a-b), et ceux pour qui c'est impossible (6a-b).

(5) a. O João deve apreciar o chocolate.

b. O João não o deve apreciar.

(6) a. O João parece apreciar o chocolate.

b. *O João não o parece apreciar.

En français, aucun verbe d'élévation ne peut former de prédicat complexe avec son complément infinitif: ni paraître (7a) ni les modaux (7b).⁵

⁵Possible jusqu'en français classique, la montée du clitique dans le domaine principal avec des verbes de contrôle et d'élévation a été abandonnée au profit d'un placement du clitique en adjacence au verbe qui le régit: l'infinitif. J.-P. Seguin (*in* Chaurand, 1999: 328) rapporte que Corneille, en 1660, a corrigé huit vers

- (7) a. *Jean ne le semble pas apprécier.
b. *Jean ne le doit pas apprécier.

Dans le relevé d'erreurs des apprenants, on ne rencontre pas de phrases du type «*Il le semble apprécier», tandis qu'on trouve beaucoup de productions comme «*Ils se devraient intéresser à la vie.» Aussi, l'apprenant semble exporter vers l'équivalent sémantique français les informations syntaxiques attachées à un item lexical du portugais.

Les verbes causatifs

Les verbes causatifs peuvent sélectionner, en portugais et en français, des complétives infinitives. Mais le portugais peut recourir à une grande variété de constructions (Gonçalves et Duarte, 2001), tandis que le français n'a pas un tel choix. En portugais, il existe trois possibilités:

- (8) a. A mãe mandou os miúdos estudarem.
b. A mãe mandou os miúdos estudar.
c. A mãe mandou estudar os miúdos.

Dans (8a), on utilise l'infinitif flexionné, avec le sujet de l'infinitif au nominatif, à sa gauche. Dans (8b), l'infinitif n'est pas flexionné, mais son sujet est toujours à sa gauche. On appelle cette construction «marcation exceptionnelle de cas», parce que le sujet apparaît à l'accusatif (comme le montre la pronominalisation du sujet *os miúdos* «A mãe não *os* mandou estudar»). Dans (8c), un prédicat complexe est formé: c'est la construction qui présente le moins d'autonomie pour le domaine enchâssé.

En français, après le verbe *faire*, la seule construction possible est la formation d'un prédicat complexe (9a-b). Elle a été décrite par Kayne (1975), qui l'appelle la construction *faire-infinitif*.

- a. *Françoise a fait les enfants travailler.
b. Françoise a fait travailler les enfants.

Elle est commune aux deux langues: en français comme en portugais, quand le verbe infinitif est mono-argumental, son sujet apparaît à l'accusatif (10a-b).

- (10) a. Françoise a fait manger les enfants. / A mãe mandou comer os miúdos.
b. Françoise les a fait manger. / A mãe não os mandou comer.

Et quand la place d'objet direct est déjà occupée, le sujet apparaît alors au datif (11a-b).

- (11) a. Fr. a fait manger de la soupe aux enfants./A mãe mandou comer sopa aos miúdos.
b. Françoise leur a fait manger de la soupe. / A mãe não lhes mandou comer a sopa.

de sa comédie *La place royale*, en déplaçant, du domaine principal vers le domaine enchâssé, les clitiqes arguments d'infinitifs. Et ceci contrairement aux *Remarques sur la langue française* de Vaugelas (1647) qui recommandait le tour ancien, «incomparablement plus usité»!

Dans les productions des Portugais, on trouve très souvent des phrases du type «Pedro a fait *toute la cour* embrasser la main d'Inês», ce qui s'explique peut-être par l'existence en portugais de deux constructions (infinitif flexionnel et marcation exceptionnelle de cas) où le sujet est réalisé à gauche de l'infinitif. Pourquoi ne pas montrer aux apprenants que des trois constructions possibles en portugais, une seule, la formation d'un prédicat complexe, est admise en français après le verbe *faire*, et que les deux langues fonctionnent alors de façon identique?

Faire est le seul verbe recteur après lequel on trouve, dans les productions des portugais, des difficultés de placement du sujet du complément infinitif. Pourquoi? Parce que *laisser* (verbe causatif), de même que les verbes perceptifs (*voir, entendre, sentir...*), admettent en français la construction de «marcation exceptionnelle de cas» (12a-b). Le sujet peut apparaître à gauche de l'infinitif.

(12) a. Françoise a laissé *les enfants* manger.

b. Françoise a vu *les enfants* manger.

Ces verbes principaux (*laisser* et les perceptifs), lorsque leur complément infinitif présente un objet direct, se comportent de la même façon dans les deux langues. On place le sujet de l'infinitif à sa gauche (13a) plutôt que de recourir à la formation d'un prédicat complexe (13b).

(13) a. Jean a vu *Marie* faire les courses. / O João viu *a Maria* fazer as compras.

b. *Jean a vu faire les courses *à Marie*. / *O João viu fazer as compras *à Maria*.

Le tableau suivant, en guise de résumé, place les types d'erreurs rencontrées au point 2 en regard des types de verbes qui sélectionnent leur infinitif.

	Verbes déclaratifs d'ordre	Verbes causatifs (<i>faire</i>)
Présence d'un sujet lexical dans la complétive	Hélée lui demande pour <u>il</u> lui lire la lettre de sa mère.	
Position du sujet dans la complétive		J'ai fait <u>la dame</u> me montrer tous les vins.
	Verbes de contrôle	Verbes d'élévation
Suppression, insertion ou substitution de la préposition ou du complémenteur.	Il accepte payer. J'aimerais de payer. Elle lui dit pour être attentif.	
Placement du clitique	Elle ne l'a pas réussi à faire.	Mon projet n'est pas si cher qu'on le pouvait penser.

La présence du sujet lexical dans la complétive est une erreur qui a lieu après des verbes déclaratifs d'ordre. La position du sujet dans la complétive pose problème uniquement après le verbe *faire*. La suppression, insertion ou substitution de la préposition ou du complémenteur affecte des verbes de contrôle (classe très productive). Souvent, ces erreurs s'expliquent par une projection sur le français de la régence des verbes équivalents en portugais. Enfin, le placement du clitique dans le domaine

principal, aussi bien pour les verbes de contrôle que pour les verbes d'élévation, s'explique par la possibilité pour certains verbes en portugais de former un prédicat complexe. Les apprenants portugais semblent alors faire l'hypothèse que les équivalents sémantiques de ces verbes en français présentent aussi les mêmes propriétés syntaxiques.

Pistes didactiques

Que retenir de cette analyse «pré-pédagogique», lorsqu'il s'agira de s'adresser à un public d'étudiants de langue française? Partir de leurs productions semble en tout cas une piste prometteuse. À la différence de la première version de l'AC, on ne prédit pas *a priori* les difficultés, mais on dépasse un doute effectivement rencontré. Il faut ensuite mettre les apprenants en situation heuristique. Ceci implique d'organiser les données de façon à ce que les régularités puissent être perçues. L'objectif est de montrer qu'une erreur n'est pas isolée mais s'intègre dans un système; et que ce système diffère ponctuellement entre le français et le portugais. C'est à ce *moment* d'objectivation que doit se limiter la comparaison en classe de langue. Le milieu formel d'apprentissage est un endroit où l'on peut se donner le loisir de faire ressortir des différences entre langues et cultures (Blondel *et al.*, 1998). Une fois ce conflit dépassé, il faut s'entraîner à maîtriser le code de la langue cible.

Les exercices d'entraînement à proposer doivent viser les constructions qui présentent des divergences entre les deux langues. En effet, le relevé d'erreurs en contexte de complémentation verbale infinitive a montré que les erreurs apparaissent surtout lorsqu'il existe un contraste entre les deux langues. Et enfin, il ne s'agit pas d'évaluer la compétence descriptive des apprenants, ni les résolutions d'exercices à objectif spécifique, mais bien l'utilisation de la construction en cause dans les pratiques qui suivent l'intervention didactique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Didier.
- BLANCHE-BENVENISTE, Cl., VALLI, A. *et al.* (1997). *EuRom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Aix-en-Provence, Salamanque, Rome et Lisbonne, Ed. Papier.
- BLONDEL, A., BRIET, G., COLLÈS, L., DESTERCCKE, L., SEKHAVAT, A. (1998). *Que voulez-vous dire? Compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles, Duculot.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
- CHAURAND, J. (1999). *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris, Seuil.
- CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- DABÈNE, L. (1996). «Pour une contrastivité "revisitée"», *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, 104.

- DEBYSER, Fr. (1970). «La linguistique contrastive et les interférences», *Langue française*, 8, pp. 31-63.
- ELLIS, N. (1995). *Explicit and Implicit Learning of Languages*, London, Academic Press.
- GALET, Y. (1971). *L'évolution de l'ordre des mots dans la phrase française de 1600 à 1700. La place du pronom personnel complément d'un infinitif régime*, Paris, PUF.
- GERMAIN, Cl. et SÉGUIN, H. (1998). *Le point sur la grammaire*, Paris, Clé International.
- GONÇALVES, A. (1999). *Predicados Complexos Verbais em Contextos de Infinitivo não Preposicionado do Português Europeu*, Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- COSTA, T. (2002). *(Auxiliar a) Compreender os verbos auxiliares. Descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*, Lisboa, Colibri.
- et DUARTE, I. (2001). «Construções causativas em Português Europeu e em Português Brasileiro», in *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 657-671, Lisboa, APL e Colibri.
- KAYNE, R. (1975). *French Syntax: the Transformational Cycle*, Cambridge, MIT Press, Mass. (Traduction française: *Syntaxe du Français. Le Cycle transformationnel*, Paris, Seuil, 1977).
- KLEIN, H. et STEGMANN, T. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprache sofort lesen können*, Aachen, Shaker Verlag.
- KRASHEN, S.D. (1981). *Second Language acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé international.
- MIRA MATEUS, M. H., BRITO, A. M., DUARTE, I., HUB FARIA, I. *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, 5^a ed., Lisboa, Caminho, pp. 593-652.

L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS: «TOUT EST BON»

Pedro San Ginés Aguilar
Universidad de Granada

Introduction

Avant tout, il nous faut souligner que l'expression «tout est bon», ne signifie en aucun cas «n'importe quoi». Il s'agit tout simplement d'une image qui veut dire que «tout est bon» si cela mène aux résultats voulus. Il s'agit de flexibiliser les systèmes d'enseignement au maximum, afin de les adapter aux différentes conditions qui peuvent exister, et de les rentabiliser le plus possible de façon positive. Selon notre point de vue, les divers systèmes d'enseignement ont une partie inflexible (le noyau, c'est à dire, tout ce dont l'élève doit savoir), une seconde flexible (les compléments à travers des périphériques: nouvelles technologies, exercices spécifiques,...) et un intermédiaire (professeur, méthode, multimédia, Internet...); la première doit être minimum, et la seconde maximum, tout en tenant compte d'un troisième facteur médiateur, le professeur, en général, qui doit utiliser une méthode en fonction des conditions concrètes existantes.

Cette expression «tout est bon», nous est venue à un groupe de recherche en technologies nouvelles de l'Université de Grenade qui travaille sur un projet d'enseignement multimédia de langue française comme langue étrangère en Espagne. Ce groupe est formé de cinq chercheurs: Miguel Heredia Mesa, Carmen Morales Briones, Rosana García Tallón, Isabel Martínez Robles et moi-même. Cela fait à peu près cinq ans que nous travaillons sur ce projet. Dans nos réunions de travail nous sommes arrivés au fait qu'il était nécessaire de flexibiliser notre système d'enseignement si nous voulions avoir de bons résultats, en tenant compte des nombreux facteurs qui apparaissent quand on veut enseigner une langue: l'attitude et le nombre des élèves, la capacité des professeurs, les conditions réelles de l'enseignement qui se présentent dans un lieu concret et les possibilités que nous offre une institution déterminée.

Souvent, en tant que parents d'élèves ou comme apprentis de langues, nous nous sommes vus confrontés à des méthodes singulières, dont certaines ne nous allaient absolument pas; parfois nous n'avons pas aimé la façon de travailler du professeur, et combien de fois on a râlé de ne pouvoir atteindre les résultats que l'on voulait obtenir. Finalement, il s'agissait de vrais échecs qui souvent nous ont fait fuir de l'étude et critiquer l'apprentissage que nous recevions.

Il est certain qu'il existe sur le marché de multiples méthodes de tous genres, ainsi que de nombreux points de vues sur l'apprentissage des langues. Nous ne pouvons donc pas nous plaindre d'un manque de produits, mais bien, peut être, d'un excès. La résolution des problèmes entrevus ne serait pas directement liée à la qualité des méthodes, mais à la surabondance de celles-ci, qui souvent sont réalisées indépendamment des réalités concrètes et des besoins de l'enseignement, et en particulier de l'enseignement des langues.

En premier lieu, il nous est fondamentale de séparer les diverses institutions existantes: les écoles primaires et secondaires publiques et privées d'un côté, et de l'autre, les centres d'enseignement spécifique des langues. Si l'on prend en compte les écoles primaires et secondaires, l'on se demande souvent, comment il est possible qu'en sept, huit ou dix ans d'enseignement des langues étrangères, les élèves ont bien des difficultés à communiquer dans les langues qu'ils sont sensés avoir apprises. Nous croyons qu'il y a là un grand échec des institutions de l'état face à l'enseignement et une politique non adéquate à celle-ci. Souvent, il y a très peu de relation, si ce n'est aucune relation, entre les lois et les normes qui sont développées et présentés par nos représentants politiques et les conditions concrètes de l'enseignement où l'on tient très peu compte de son fonctionnement, de la réalité matériel existante, du niveau de connaissance et des nécessités en fonction des quartiers et des conditions économiques des parents, ainsi que la qualité des enseignants...

L'on dépense bien de l'argent en projet de recherche, pour des produits que l'on veut de qualité et qui, finalement, ne rendent pas compte de résultats importants. Il y a là donc un problème fondamental. L'on se lance à l'étude de multimédia, de l'utilisation d'Internet et de nouvelles technologies, croyant que l'on va résoudre, d'un seul coup, tous les problèmes. Mais la réalité est bien têtue, et les phénomènes sont toujours là qui attendent une réponse. Sur le marché apparaissent un produit, puis un autre, puis un troisième, et ainsi de suite, sans fin...

L'éducation

Il ne s'agit plus de transmettre simplement des données, mais bien d'apprendre et d'enseigner pour un certain comportement social. Le fait de ne pas «transmettre simplement des données ou des listes» ne signifie absolument pas ne pas mémoriser, mais bien d'utiliser la mémoire d'une autre manière, là où elle est absolument nécessaire. La mémoire a un rôle important dans la connaissance, c'est un des fondements du savoir, bien qu'elle doit apparaître là où elle doit agir ou être utilisée: apprendre par cœur, ce n'est pas mauvais, cela fait partie de l'apprentissage; c'est un acte difficile et transcendant, et certainement ennuyeux, mais nécessaire dans certaines

conditions d'apprentissage. Sans mémoire, sans savoir graver nos connaissances futures, il ne peut exister de référence, en fin de compte, d'apprentissage.

L'éducation est donc devenue le véhicule nécessaire de l'état et de la société, à travers des idéologies démocratiques de nos pays, pour former les citoyens tant en quantité qu'en qualité. L'étude des langues étrangères n'a pas simplement comme objectif le fait de savoir des langues, mais de transmettre aussi des valeurs, aussi bien dans la façon d'enseigner du professeur comme dans la manière d'apprendre de l'élève. L'apprentissage d'une langue c'est une façon d'acquérir, de même, une autre culture, de la faire nôtre afin de comprendre les autres, et par là même nous-même, notre culture, ce qui nous uni et ce qui nous fait différent, mais non antagonique, mais bien complémentaire. Ce que n'a pas vu une culture l'a développé une autre.

Apprendre des langues, c'est donc communiquer, mettre en contact des cultures différentes, unir et comprendre. Le rôle des langues n'est pas mince, mais bien plus compliqué et fondamental. Souvent, dans les centres publics ou privés, l'enseignement des langues est secondaire, alors qu'en fait, toutes les matières que l'on enseigne et que l'on apprend ont une même importance, parce qu'elles transmettent des mondes humains de compréhension et de vie.

Enseigner ou apprendre ne sont pas des tâches faciles, mais plutôt difficiles. Bien souvent, les parents d'élèves font une grande différence entre le «monde du travail» et le monde de «l'apprentissage», croyant qu'en envoyant les enfants à l'école, l'éducation, à travers de l'enseignement, est réalisée. Cela n'est pas vrai du tout, l'éducation ce n'est pas simplement l'école, mais elle se poursuit à la maison et partout ailleurs. Le travail d'un élève ou un étudiant ne prend pas fin à l'école ou au lycée, mais continu et se poursuit infiniment partout ailleurs.

Souvent, l'on a souvent l'impression qu'apprendre n'est qu'un jeu, et que cela est facile. Il est important de montrer aux parents d'élèves et aux élèves, qu'apprendre est un acte de se transcender soi-même. Apprendre, en fin de compte, est une affaire bien compliquée, parce qu'on n'en finit jamais. Ce que l'on apprend à l'école doit être revu et corrigé en dehors, c'est-à-dire chez soi ou ailleurs. Certains systèmes éducatifs ont interdit le travail à la maison, ce qui est, aussi, une grave erreur. Apprendre c'est l'école de la vie, c'est, sans nul doute, le travail le plus difficile qu'a produit l'homme. Apprendre, représente un effort suprême, une école de l'effort, du travail et du sacrifice. Combien de sorties, de jeux, bien des élèves ne peuvent les réaliser parce qu'ils doivent préparer un examen, une leçon... afin d'atteindre un degré de connaissance à acquérir: en fait d'apprendre et de comprendre.

Apprendre, c'est vouloir comprendre quelque chose, par exemple, une langue étrangère; c'est en définitif, pouvoir communiquer, en se plaçant d'un autre point de vue, c'est un acte d'acceptation d'autrui, de comprendre un autre monde.

En ce qui concerne l'éducation des élèves, il existe trois composantes: les parents, le professeur et l'élève. Souvent, l'on réduit les relations de l'enseignement entre le professeur et l'élève, ce qui n'est pas du tout juste, puisque les parents vont avoir un

rôle fondamentale dans l'enseignement qui est donné. Dans cet article nous ne pouvons pas développer cette question, mais il est bien plus important de ce que l'on peut croire.

Il n'y a pas d'apprentissage sans effort, travail et sacrifice des parents, de l'élève et du professeur. Celui-ci n'est pas seulement un professionnel qui, à travers des concours de l'état, a reçu le mandat d'enseigner tout simplement, mais de réaliser un acte éducationnel qui va plus loin que le fait d'être un simple fonctionnaire de l'état, qui une fois la place acquise, n'a plus à apprendre, et peut faire ce qu'il veut; c'est un poste qui requiert bien des comportements: l'utilisation de l'autorité qui lui doit être donné et exigé, la connaissance des élèves qui sont venus là pour apprendre, et l'usage de ses connaissances qui doivent s'amplifier pour obtenir les résultats adéquats que la société lui demande.

Conditions

Pour enseigner une langue, il ne suffit pas d'avoir une méthode, un «programme» de référence que l'on trouve à travers le Bulletin Officiel de l'Etat (BOE), mais de savoir quelles sont les conditions objectives que l'on trouve dans le travail quotidien.

La première a trait aux conditions du lieu: il s'agit du centre et de ses salles de classe qui doivent offrir le minimum pour que l'élève puisse écouter le professeur et qui, de plus, ne doit pas avoir de problème, non plus, pour voir et comprendre ce qui s'écrit sur le tableau. De plus, peut-on se demander si le centre offre des possibilités d'utilisation de technologies actuelles: ordinateurs, internet, multimédia, etc.? Ces technologies sont-elles utilisables de façon rapide et adéquate au temps imposé et aux objectifs désirés?

Il est certain que l'utilisation des technologies et autres moyens stratégiques (musique, chansons, jeux...) doivent être utilisés quand ils deviennent nécessaires, sur certains points, à la clarification d'un thème, un aspect de la langue, la compréhension, ... et que l'on ne peut abuser de ces moyens qui ne sont en fait que des compléments à l'enseignement principal.

La seconde se réfère aux méthodes: le professeur doit en choisir une, cependant, il est nécessaire, de même, que la méthode qui est prise puisse continuer les années précédentes et être suivie les cours suivants. Il est certain, que souvent, un des problèmes de l'échec d'un élève soit dû à l'utilisation, réitérée pendant des années, de méthodes différentes, ce qui confond l'élève et sa formation linguistique. Il est donc nécessaire de respecter, avant tout, l'élève et ses besoins.

C'est pour cela, selon notre point de vue, qu'il serait nécessaire qu'il se produise un changement fondamental sur cette question. Je pense qu'un livre de référence est utile s'il est inflexible et réduit. Un livre de référence d'une méthode donnée devrait pouvoir durer plusieurs années dans un établissement précis, et non cette quantité de méthodes qui souvent ne peuvent être menées à bien, surtout selon le temps réel d'apprentissage. En fonction de cette référence, je serais enclin à produire du matériel complémentaire en fonction des élèves et des erreurs qui apparaissent individuellement ou collectivement, que l'on pourrait trouver sur le marché, ou que le professeur serait

capable de préparer. Par exemple, un seul livre de références et l'utilisation de fascicules ou de méthodes multimédias sur des aspects concrets serait bien plus utile à l'élève que ces méthodes compliquées, que l'on change chaque année par obligation et qui désoriente l'apprenti de langue française ou de n'importe quelle autre langue étrangère.

La troisième a trait au temps réel d'étude. Si l'on tient compte du fait que l'élève doit faire face à de nombreuses matières dans une même année, il est nécessaire qu'il puisse exister une bonne harmonie entre elles. Le centre et les réunions de professeurs doivent établir les priorités, et donc les capacités réelles des élèves pour atteindre les objectifs proposés. Il est certain que les normes et les lois existantes freinent souvent la bonne marche des études et proposent des objectifs bien difficiles à réaliser, et sont souvent inflexibles et, donc, il est impossible de les appliquer dans leur totalité, ce qui se transforme en un handicap pour les élèves; en conséquence, une possibilité de discrimination en fonction des capacités économiques et environnantes de l'élève, c'est à dire, que l'égalité de droit ne pourrait se réaliser comme il se doit.

La quatrième a trait aux apprentis: le nombre d'élèves dans une classe en fonction du centre d'enseignement. Pour un apprentissage correct, il ne faudrait pas dépasser les quinze élèves, ce qui parfois est impossible. Plus il y a d'élèves moins il y a de temps d'apprentissage pour chacun d'eux, et plus il est difficile de contrôler le rythme d'étude de chacun. De plus, chaque élève est un cas particulier, ce qui fait, qu'en général, le niveau de la classe n'est pas identique, et le caractère de chaque élève ne correspond toujours pas à la façon de travailler du professeur; c'est pour cela qu'il est important que le professeur soit flexible et utilise, de la meilleure façon possible, la capacité singulière de chaque élève qu'il a en charge. Il est important que le professeur puisse suivre l'évolution de près des élèves et les bien connaître pour résoudre les problèmes d'apprentissage des apprenants de façon individuelle. Chaque élève a ses propres capacités, ses manies, sa façon d'étudier et ses propres erreurs; et c'est pour cela que le professeur doit agir en fonction de la singularité de l'élève.

La cinquième condition se réfère au temps d'apprentissage: Si l'on considère qu'en général, le nombre d'heures d'enseignement des langues est de deux à trois heures par semaine, cela correspondrait, plus ou moins, de soixante à soixante dix heures pour une année scolaire. Ce temps est bien réduit, ce qui fait que l'élève doit continuer ses études chez lui, afin de réitérer ou de comprendre ce qu'il a vu en classe; cela pourrait correspondre, si l'on prend le même temps d'étude en classe et l'étude à la maison, à soixante ou soixante dix heures d'étude supplémentaire par année scolaire. Ce qui nous fait un total de cent vingt à cent quarante heures dans l'année.

La sixième condition a trait aux niveaux de langue: on pourrait diviser ces niveaux en trois: niveau élémentaire; niveau intermédiaire et niveau élevé. Chacun de ces niveaux pourrait se subdiviser en trois autres niveaux (débutant, moyen, supérieur); ce qui nous ferait le cadre suivant:

Elémentaire débutant, Elémentaire moyen et Elémentaire supérieur.

Intermédiaire débutant, Intermédiaire moyen et Intermédiaire supérieur.

Elevé débutant, Elevé moyen et Elevé supérieur.

Si l'on considère que chaque niveau correspond à trois ans d'études dans un centre public ou privé (le cas des centres d'enseignement spécifique des langues étrangères ne rentrerait pas dans cette catégorie, puisque le nombre d'heures employé à l'apprentissage serait différent et, en principe, non homogène), on aurait un enseignement de neuf ans d'étude, bien plus ajusté à la réalité.

Il faudrait, de plus, que l'on considère que chaque niveau devrait avoir les éléments suivants:

Niveau élémentaire: 500 mots en trois ans

Niveau Intermédiaire: 1.500 mots en trois ans (inclus les 500 mots antérieurs)

Niveau Elevé: 3.000 mots en trois ans (inclus les deux niveaux antérieurs)

Ici, nous avons l'éternel problème de la relation existante entre quantité et qualité. Souvent, dans la pratique, l'enseignement se réduit, bien plus, à la quantité qu'à la qualité. Une grande quantité ne correspond pas toujours à une grande qualité, ce qui fait qu'il soit nécessaire d'ajuster la relation quantité/qualité à la relation objectifs posés/résultats obtenus.

J'ai donc introduit, dans mon schéma, le vocabulaire, qui, pour moi est la base quantitative de l'enseignement des langues, alors que la syntaxe représente le lieu du jeu, de la comparaison, finalement, de la qualité et de l'organisation du vocabulaire afin de construire le texte, le lieu du discours et de la communication, c'est à dire l'objectif à atteindre, le lieu de la relation quantité/qualité.

Sans la connaissance des mots, il nous est difficile de pouvoir communiquer. Les mots sont comme les briques ou les matériaux nécessaires pour la construction d'un édifice linguistique. Chaque mot, une fois mémorisé, représente des cases où se construisent des univers encyclopédiques significatifs, dans lesquelles nous allons pouvoir emmagasiner une quantité précise et précieuse d'information de tout genre: linguistique, sociale, culturelle,...

Les mots, enfin, ont une vie en elle-même, comme dépôt ou sédiment de la langue; comme acteurs dans les constructions horizontales syntaxiques où se trouve le lieu de la grammaire, de ses règles et catégories; et dans le discours, ils deviennent argument, logique et abstraction comme interprètes de l'univers qui les enveloppe.

Si l'on pose le problème de l'enseignement des langues étrangères, chacune d'entre elles a plus ou moins de difficultés en fonction de l'éloignement existant entre familles de langues. Il est certain que pour un espagnol, la langue française, en principe, devrait être plus facile. Mais, si je ne me trompe, à la fin du processus d'apprentissage, nous nous trouvons face au même échec; après bien des années d'étude de la langue, le niveau reste bien bas.

En résumé, les causes pourraient être les suivantes: manque de connexion entre les années, un programme trop imposant, un temps réduit pour un objectif qui ne correspond pas, manque de relation professionnel entre les professeurs d'une même

matière, chacun d'entre eux allant à des rythmes différents, manque de relation entre professeur et élève, manque de relations entre parents et élèves et parents et professeur, et, finalement, déficits et pénuries des conditions matérielles des centres.

Il ne s'agit pas, non plus, de croire qu'en ayant les moyens nécessaires nous avons résolu les problèmes posés, car à des moyens matériels donnés, il faut un personnel technique donné, afin que ces moyens technologiques puissent fonctionner comme il se doit. Souvent, l'on trouve dans les centres des moyens techniques qui ne peuvent être utilisés parce qu'il existe un manque de personnel spécifique qui puisse aider les élèves en dehors des cours, pendant les heures de repos, etc. Finalement, parler de technologies nouvelles, c'est aussi parler d'un personnel spécialisé qui puisse, non seulement aider l'élève, mais aussi appuyer l'enseignement des professeurs, et donc, améliorer substantiellement la qualité de l'enseignement.

Dans un même niveau, ayant des professeurs différents, il n'y a souvent aucune correspondance, et, comme je le disais plus haut, les rythmes d'enseignement et d'apprentissage sont divers. De plus, et ce qui est le plus grave, il y a une sensation, chez l'élève, d'un manque de cohérence qui se traduit par une impression de discrimination et d'arbitraire dans les décisions prises. Souvent, les résultats obtenus dans une classe et dans une autre, à un même niveau, sont distincts, en fonction de l'enseignement du ou des professeurs. C'est un mal qui se répète d'année en année, et qui ne pourrait être résolu que par une inspection adéquate des autorités, de telle manière qu'il ne puisse exister d'arbitraire qui favorise les uns et puni les autres. Il nous faut partir du principe, qu'à des conditions identiques, ils nous faut des solutions identiques, et donc, qu'à des conditions différentes, il nous faut des solutions différentes, ce qui, finalement, ne s'applique pas ou dans très peu de cas. En réalité, on se réfère, de nouveau, à une égalité de droit, donc, d'un principe démocratique.

La mémoire

Je voudrais, dans ce paragraphe, revendiquer le rôle fondamental de la mémoire et du rôle de la mémorisation. C'est souvent un sujet tabou dans l'enseignement en général, et dans l'enseignement des langues en particulier. Pour nier la mémorisation, souvent on a recours au passé, et donc, il se produit le phénomène opposé, personne ne veut enseigner ou apprendre de mémoire. Cependant, il est certain que la mémorisation est importante et nécessaire, sans elle, il n'y a pas de mémoire, c'est à dire que les références disparaissent. Le fait de minimiser la mémoire entraîne, en général, des réflexions démagogiques; en conséquences, aussi, des solutions démagogiques, non réalisables.

La mémoire joue, donc, un rôle primordial si on l'utilise quand il devient nécessaire à l'enseignement et l'apprentissage des langues dans notre cas. Il est certain que la mémoire a un rôle de classification, d'emménagement et de dépôt, c'est en fait, une vaste bibliothèque mentale où l'on va trouver les éléments nécessaires à la communication. Mais ce vaste centre de données ou de documentation, ou cet immense dictionnaire encyclopédique, n'est pas indépendant, il a besoin d'être lié à l'action, à la

syntaxe, lieu de la grammaire, en fait de l'analogie, au monde de la comparaison, du jeu, comme nous l'avons mentionner un peu plus haut.

Cet univers analogique, c'est aussi l'univers de la création, de l'interprétation, de la spéculation et de la suggestion. En fait c'est le lieu de la rhétorique, de la stylistique, c'est à dire, de l'image et du jeu. Si le monde de la mémoire est plutôt statique, le monde de la syntaxe, par contre, est dynamique.

La mémoire est aussi dépendante d'un autre facteur médiateur: le monde de la logique où se trouve l'univers de l'abstraction. C'est en fait, dans les langues, l'univers du discours, de l'argumentation, de la description, de la narration, du dialogue, de la transcendance linguistique, en résumé de la communication, c'est à dire, l'objectif final de tout enseignement des langues.

En conséquence, nous avons trois aspects:

La mémoire, c'est à dire, du point de vue linguistique, le lieu des mots, de leur classification: du vocabulaire ou lexique.

L'analogie, le lieu de l'organisation des mots: de la syntaxe.

La logique, le lieu du texte, c'est à dire de l'organisation des mots et de la syntaxe: du discours.

Selon notre schéma, nous aurions, donc, dans l'apprentissage des langues une structure hiérarchique qui va de la mémoire au discours. Nous pouvons représenté mentalement la mémoire comme le lieu de l'infrastructure linguistique, les fondations de l'édifice lingüe. Si ces fondations sont fragiles, il est difficile d'atteindre l'objectif communicatif qui se trouve être le lieu du texte. De là l'importance de la mémoire et d'un enseignement progressif adéquat qui prend en compte le rôle de celle-ci.

Nous devons, donc, lier la mémoire, comme nous avons pu le voir plus haut, dans notre processus d'apprentissage, au niveau, surtout, du vocabulaire. Cela ne veut pas dire que l'on oublie le rôle de la grammaire et de la rédaction qui est le lieu du texte. Cela veut tout simplement dire que nous devons aller du vocabulaire au texte, en passant par la phrase; c'est à dire, de la base à l'objectif, de l'infrastructure à la superstructure, du départ à l'arrivée en passant par la route, le chemin, qui unit un point à un autre: le déroulement du procès. L'élève doit donc mémoriser, de façon systématique, des mots, afin qu'il puisse les utiliser dans les phrases et dans les rédactions. Il mémorise, donc, dans un premier temps, le vocabulaire de façon systématique: par cœur. Ensuite, il mémorise dans son utilisation syntaxique et, finalement, dans la rédaction, dans la production discursive.

Les procès de mémorisation peuvent être divers; cependant, le premier pas est peut être le plus difficile et le plus ennuyeux, mais fondamental, puisqu'il s'agit d'apprendre un nombre de mots que l'on emmagasinera dans notre cerveau pour pouvoir créer une nouvelle bibliothèque linguistique ou dictionnaire mental, afin de pouvoir les réutiliser par la suite. Ensuite, on mémorise en contexte, dans la phrase et dans la production textuelle. C'est alors que les mots se convertiront en des cases où l'on pourra introduire toutes les informations pertinentes (linguistiques, sociales,

culturelles...) qui nous serviront tout au long de notre apprentissage. Les mots deviendront, peu à peu, des objets linguistiques significatifs qui ne prendront leur valeur qu'à l'intérieur des textes, c'est à dire en communication.

Le professeur et l'élève

En tenant compte de tout ce que nous avons exposé jusqu'à présent, nous pouvons ajouter que c'est dans la relation entre professeur et élève que l'on trouve le lieu de la flexibilité. S'il est vrai que le professeur doit se plier aux nécessités des élèves, en fonction des objectifs proposés, il est vrai aussi que le professeur doit tenir compte des capacités de cet élève. Nous considérerons, de plus, que chaque élève a ses tendances singulières liées à ses capacités en fonction de la mémoire, de l'analogie ou de la logique.

Le professeur doit, donc, aidé l'élève pour qu'il puisse connaître ses points forts et ses points faibles. Il doit faire que l'élève utilise ses points forts là où il faut, et agir et insister sur ses points faibles pour les dépasser. Que l'on veuille ou non, tout procès d'apprentissage produit une quantité constante d'erreurs qui doivent être corrigées durant tout le parcours afin d'atteindre les objectifs voulus. Chaque erreur non résolue peut produire, par la suite, des obstacles insurmontables. Aider l'élève à trouver ses erreurs, c'est aussi l'aider afin de trouver les moyens pour les résoudre.

De plus, l'élève doit user, de même, de tous les recours possibles qu'il possède. En premier lieu, sa langue mère, qui, dans un premier moment est d'une grande aide, surtout en ce qui concerne la mémorisation. En cela, le recours à la traduction est fondamentale, aussi bien au niveau du lexique qu'au niveau syntaxique et au niveau textuel. La langue mère permet, au début d'un apprentissage, ainsi qu'à tout autre niveau, de renforcer la langue d'apprentissage et de créer les premières informations pertinentes du lexique. Par la suite, lorsque les mots de la langue à apprendre se trouvent définis, la langue mère tend à disparaître par elle-même à travers d'un processus naturel à l'homme d'acquisition des connaissances: de substitution naturelle et d'oubli...

Si l'élève, de plus, a des connaissances diverses dans d'autres langues, il est bon qu'il puisse les utiliser. C'est en cela que consiste l'expression «tout est bon». Il est positif d'utiliser tous les moyens que l'on possède pour arriver à la capacité communicative. Restreindre ces capacités, les moyens que tout apprenti possède, c'est le rendre incapable de communiquer, en définitif, d'apprendre et d'enseigner.

Il s'agit, dans le principe de flexibilité, d'introduire la liberté d'apprentissage, la connaissance de soi-même, et la capacité d'utiliser des recours personnels afin de mener une action positive d'apprentissage.

Conclusion

Pour conclure cet article, il nous faudrait poser la question de l'évaluation de l'élève qui, de notre point de vue, devrait se réaliser en fonction de la qualité, qui ne peut être mesurée qu'à travers une évaluation continue et une connaissance exhaustive

de l'élève et de son évolution personnel, en fonction, bien sûr des objectifs proposés. L'examen ne peut, en aucun cas, être le seul élément d'évaluation de l'élève. L'administration ou les centres doivent avoir les moyens adéquats pour pouvoir réaliser ces évaluations. Pour cela, il est nécessaire que le nombre d'élèves soient, au maximum, réduit. De plus, plus il y a d'élèves, et plus nous entrons dans un procès d'évaluation non contrôlé, mais plutôt arbitraire, et donc, quantitatif.

Un professeur qui a un nombre réduit d'élèves, et se trouve avec un échec de plus de 40% (en général pour tout nombre d'élèves: on ne peut considérer la même évaluation ou un nombre réduit que pour un nombre plus ample) signifie que le problème se trouve dans l'enseignement du professeur, dans l'incapacité de centres pour mener à bien les objectifs proposés qui doivent, d'autre part, être adaptés à chaque centre en fonction de ses conditions réelles de fonctionnement, et non dans l'apprentissage des élèves. Il est donc, d'autre part, important, que les autorités publiques aient un corps d'inspecteurs, autonome et spécialisé dans ce genre d'enseignement, et qui puisse contrôler, de manière effective, non seulement le déroulement adéquat de l'enseignement, mais aussi tout le processus d'apprentissage.

A travers cette communication, ce que nous avons voulu faire, c'est de réitérer notre message de liberté qui devrait s'inscrire dans un cadre d'apprentissage qui fonctionne selon le principe relationnel flexibilité/inflexibilité. La liberté est aussi unie au concept de responsabilité individuelle, et ne peut être définie sans elle.

Comme nous avons voulu montrer dans notre discours, la flexibilité, qui représente, non seulement une liberté de choix maximum en fonction des réalités, mais aussi une façon d'étudier et d'enseigner, un comportement dont l'inflexibilité est minimum, ce qui permettrait d'atteindre les objectifs proposés, c'est à dire, de développer les capacités communicatives sur toutes ses faces.

Il nous est resté bien des choses à développer, et, donc, nous pouvons terminer en disant de nouveau et tout simplement, que «tout est bon» si les résultats obtenus sont effectifs.

**FRANÇAIS DES SCIENCES HUMAINES /
FRANCES PARA HUMANIDADES**

Gema Sanz Espinar

Universidad Autónoma de Madrid

Mon propos ici est de défendre l'idée que les Sciences Humaines ou les Sciences de l'Homme sont un domaine à expliciter dans l'ensemble des domaines du savoir qui servent de base aux langues spécialisées. Parmi les domaines que l'on évoque en parlant des langues spécialisées (y compris dans les matières de traduction spécialisée), les Sciences Humaines sont souvent absentes. On dirait que les domaines de la linguistique, de la littérature et de l'histoire sont si proches du domaine de la langue, qu'on ne les voit pas, qu'on ne les reconnaît pas comme ayant besoin d'une description de leur spécificité. La raison peut être que l'on pense que cela appartient à un ensemble indéfini nommé 'culture' ou 'civilisation', qui aurait un statut, si j'ose dire, moins 'scientifique'. En tout cas, cela est souvent intégré dans l'enseignement de la langue d'une façon aléatoire et non structurée. Enfin, je ne pense pas pouvoir donner LA raison de cet oubli ou négligence, mais il me semble tout de même important de souligner ce fait dans un moment où les Sciences Humaines, et plus précisément les Philologies, vont disparaître tel qu'on les connaît aujourd'hui et que le but de cette formation linguistique et humaniste est remis en question. En fait, ce qui est mis en question, c'est la formation des étudiants qui deviendront spécialistes du français, ainsi que la formation générale en langue dans les études universitaires. À mon avis, la formation des étudiants de français (de Philologie Française, voire d'autres philologies) devrait se centrer sur une langue de spécialité (en l'occurrence le français des Sciences Humaines). Il faudrait parler des contenus plus précis de cette formation autant pour les spécialistes que pour les non spécialistes, ce qui veut dire que la formation en français des Sciences Humaines peut être aussi celle que d'autres étudiants de philologie (anglaise, espagnole,...) qui font des cours de FLE peuvent trouver intéressante et complémentaire.

Il me semble que la crise annoncée des Sciences Humaines puisse être en rapport justement avec cet oubli. En effet, l'avantage de considérer les Sciences Humaines comme un domaine du savoir à la base d'une langue de spécialité nous force à prendre

conscience de l'utilité de l'emploi du français dans des situations communicatives claires, y compris dans des situations professionnelles. Cependant, il suffit de demander aux étudiants de Philologie sur leurs débouchés professionnels pour se rendre compte que le lien entre ces études et des situations professionnelles précises se restreignent normalement à l'enseignement et encore beaucoup d'entre eux ne sont pas motivés par cet avenir professionnel. C'est-à-dire que la réflexion sur les débouchés professionnels, sur l'utilité des Sciences Humaines et des études de langues n'a pas été menée par l'ensemble de la communauté universitaire (autorités du monde de l'enseignement, enseignants et étudiants). Il y a donc un travail important d'explicitation à faire dans ce sens-là.

J'ai aussi pu constater que par rapport à d'autres cours de langue française dite 'générale', ceux qui sont de langue de spécialité (d'après mon expérience, le français scientifique, le français du tourisme), comptent avec des étudiants plus motivés pour l'apprentissage de la langue que les étudiants de Philologie Française ou les étudiants de Philologie Anglaise ou Espagnole qui font le français comme première ou deuxième langue étrangère et qui ne sont pas si motivés pour l'apprendre. Cette impression que certains collègues confirment de leurs groupes, me semble un problème si fréquent qui pourrait être en rapport avec le manque d'orientation thématique et professionnelle des études et plus précisément des cours de langue française. Ainsi, les étudiants de tourisme ou de Sciences savent parfaitement qu'ils vont devoir soit lire une bibliographie, des brochures,...., soit parler en français pour des raisons très précises. Souvent, ils ont déjà fait l'expérience d'employer le français ou au moins ils ont éprouvé le besoin de l'utiliser.

Peut-on donc revendiquer que les Sciences Humaines constituent un domaine et la base d'une langue spécialisée?

Voyons comment on décrit les langues de spécialité:

- a) par la thématique: la langue à enseigner serait délimitée par le domaine du savoir.
- b) au niveau linguistique, par le lexique et la grammaire spécifiques qui sont liés à certains types de discours ou textes.
- c) au niveau pragmatique, par des besoins communicatifs et professionnels précis ainsi que par des fonctions communicatives précises.

En effet, on pourrait donc justifier que le français des Sciences Humaines est une langue de spécialité:

- a) d'abord parce que si une langue spécialisée est fondée sur une thématique spécifique, on peut délimiter / circonscrire / cerner facilement cette thématique pour les Sciences Humaines (essentiellement littérature, langue, linguistique, art et histoire, civilisation, bien qu'on puisse élargir avec la philosophie,... et certaines applications telles que la traduction, la didactique,...).
- b) ensuite, parce qu'une langue spécialisée peut dégager un certain lexique et des caractéristiques grammaticales plus fréquentes dans certains types de discours, ce qui est aussi le cas. On peut trouver des caractéristiques propres à la rédaction de

textes historiques, de textes de linguistique, de textes littéraires, soit propres au discours académique versus le discours de vulgarisation,...

c) et enfin, ce qui est le plus important, au niveau pragmatique, on peut expliciter certaines fonctions communicatives et des besoins communicatifs spécifiques:

c.1) des fonctions communicatives générales (qui doivent faire partie de la formation universitaire) du type: exposer, décrire, justifier, donner son accord, s'opposer, expliquer,...

c.2) ainsi que des besoins communicatifs spécifiques, c'est-à-dire, des pratiques professionnelles telles que:

– dans le monde de l'enseignement: enseigner, organiser un cours de langue française adressé à différents publics;

– dans le monde de l'édition (lié ou non à l'enseignement): créer des outils pédagogiques, que ce soit des outils multimédia ou traditionnels comme l'élaboration d'exercices de langue, créer des livres adaptés, expliquer des règles linguistiques, expliquer la littérature française, l'animation à la lecture de textes français, faire la correction grammaticale, stylistique, orthotypographique de textes en français;

– dans le monde académique et de la recherche: faire des travaux de littérature ou de civilisation orientés vers la publication spécialisée (comme des articles, des recensions,...) ou pour la diffusion grand public,

– dans le monde culturel ou de l'entreprise: présenter des régions ou des événements historiques ou de la culture espagnole ou française dans des situations de contact des deux cultures (dans le cadre de relations économiques ou culturelles entre organismes ou entreprises espagnoles et francophones, etc.),

– dans différents contextes (recherche, édition, entreprise,...): traduire des textes français en espagnol, traduire des textes espagnols en français (notamment des textes en Sciences Humaines).

Enfin, il s'agit de différentes activités qui tournent autour de l'élaboration de textes écrits ou oraux et qui impliquent la maîtrise de la langue ainsi qu'une flexibilité importante pour l'adaptation à différents publics: enfants, adolescents, adultes; spécialistes ou non spécialistes). Ce dernier aspect (c'est-à-dire, la prise en compte des interlocuteurs de la communication autour des sujets propres aux Sciences Humaines) me semble clé pour la prise de conscience des débouchés professionnels, puisqu'ils constituent des cas précis où cette communication pourrait avoir lieu et qu'ils nous permettent de penser à des cas concrets qui détermineraient le niveau de langue, le degré de spécialisation de la communication, etc.

Par contre, même s'il n'est pas difficile de justifier l'existence d'un français pour les Sciences Humaines, ce que l'on enseigne souvent à des étudiants en Philologie Française, ainsi qu'aux Philologues qui apprennent le français comme deuxième langue ou d'autres étudiants de Sciences Humaines, est souvent une langue «hors contexte» pour ces apprenants, en ce sens que l'on enseigne la grammaire de façon «isolée», ou bien que l'on enseigne la langue à travers des textes ou des activités langagières qui

renvoient au «français général». L'approche que je présente ici, c'est-à-dire le «français des Sciences Humaines», tient compte de ce que l'on attend à présent des études universitaires européennes qui vont être réformées et développées dans les prochaines années.

Les études de Philologie française vont bientôt disparaître tel qu'on les connaît actuellement et cette année sera menée une restructuration importante et une réflexion approfondie sur la place et le rôle des études des langues étrangères à l'université espagnole. Il m'a semblé alors urgent de penser à la spécificité de la relation entre les langues étrangères, les études des Sciences Humaines (qui comprennent aussi les Philologies) à l'université et la formation universitaire qui visent la professionnalisation, à laquelle on accorde tant d'importance actuellement. On pourrait donc réfléchir sur ces trois pôles:

- a) la formation universitaire en tant que «professionnalisation», cadre général pour l'analyse des contenus des nouvelles matières d'enseignement;
- b) les sciences humaines comme domaine du savoir, base pour la matière de français des sciences humaines et
- c) la matière de français des sciences humaines proprement dite.

La formation universitaire en tant que professionnalisation

En effet, la réforme des études des langues à l'université vise, sur le plan théorique, la formation professionnelle des étudiants. On connaît mieux maintenant ses enjeux grâce à plusieurs documents qui sont parus tout au long de ces dernières années, qui restent au niveau théorique et qu'il faudra bien évidemment adapter afin de pouvoir les mettre en oeuvre de façon pratique pour chaque diplôme. On sait que ce n'est pas une réforme au niveau national, mais au niveau européen et qu'elle est plutôt imposée par les autorités politiques. Cela veut dire que les enseignants n'ont pas fait partie de cette réforme jusqu'à présent, même si maintenant on s'efforce de nous faire participer dans la réélaboration des plans d'études. Ainsi, la loi de l'université espagnole prévoit la réforme de tous les diplômes universitaires en suivant les documents issus de la Conférence de la Sorbonne (1998) et de Bologne (1999) et de Prague (2001), pour constituer ce qui est appelé l'«Espace européen d'enseignement supérieur».

On sait ce que cela implique au «niveau général»:

- a) des questions pratiques telles que l'homogénéisation du nombre d'années, des crédits (nombre d'heures de cours théoriques et pratiques,...), etc. Enfin, il s'agit de rendre comparables et similaires, en durée et en contenu, les diplômes universitaires européens pour faciliter la mobilité des étudiants et des travailleurs diplômés;
- b) d'autre part, on cherche l'adaptation aux exigences du marché (c'est-à-dire les débouchés professionnels précis): le diplômé doit ainsi acquérir, lors de sa formation, des compétences de base pour bien mener des tâches professionnelles prévisibles;
- c) du point de vue de l'enseignant, il faudra développer l'innovation pédagogique;

d) plus précisément, cette innovation se ferait à l'aide de nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que le développement chez les étudiants de l'autonomie dans l'apprentissage, qui peut être renforcé à l'aide des nouvelles technologies;

e) l'université doit assurer à partir de maintenant la formation continue des diplômés;

f) enfin, la formation du 1er cycle universitaire devra fournir les bases théoriques ainsi que les techniques nécessaires à la profession et doit développer les capacités et les attitudes utiles et nécessaires pour les différents débouchés professionnels;

g) tandis que la formation du 2^e cycle universitaire viserait l'approfondissement des connaissances humanistes, culturelles, scientifiques ou technologiques ainsi que la préparation pour le doctorat.

En ce qui concerne «l'apprentissage des langues», la réforme prévoit des changements importants qui vont déterminer des pratiques pédagogiques différentes:

a) on vise l'apprentissage d'au moins 2 langues étrangères;

b) l'utilisation de nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage des langues;

c) l'enseignement des langues suivra les critères du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2000), dans tout ce qui est l'organisation des études des langues, de façon à rendre homogène les niveaux d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les méthodes d'évaluation dans tous les pays d'Europe. Le *Cadre européen commun* met l'accent sur certains aspects spécifiques comme le développement de l'autonomie chez l'apprenant des langues, l'analyse de besoins communicatifs liés à une situation professionnelle (types et genres de textes à produire et à comprendre), et analyse des éléments linguistiques (lexique, grammaire, orthographe, phonétique,...) propres à ces types et aux genres textuels ou discursifs.

Voilà donc le cadre institutionnel qui détermine des objectifs généraux de la formation universitaire qui peuvent servir comme cadre global pour cette matière de «français des Sciences Humaines».

Le domaine des Sciences Humaines

En ce qui concerne la matière proprement dite, on peut définir thématiquement le domaine de spécialité, comme on l'avait déjà mentionné.

D'une façon très générale, les contenus des matières des études de Philologie contiennent des éléments de langue, de linguistique, de littérature, d'histoire et de civilisation, et aussi des pratiques telles que la traduction et la didactique. Il y a également des liens avec la philosophie, le droit, la sociologie, la politique,... (accessibles pour l'instant à travers des matières à libre élection ou les matières spécifiques que d'autres départements proposent aux étudiants de Philologie, bien que l'on ne sache pas à quel point va se reproduire ce système dans le modèle des études universitaires à venir).

Enfin, je ne détaillerai pas ici les contenus de langue, de linguistique, de littérature. Je me contenterai de bien distinguer le cours de français des Sciences Humaines et les cours de linguistique, littérature, histoire,... proprement dits. En fait, les cours de langue de spécialité doivent mettre l'accent sur la compréhension et la production de textes spécialisés du point de vue formel, ainsi que du contenu.

Le français des Sciences Humaines

Par ailleurs, les contenus d'un cours de français des Sciences Humaines devront inclure un vocabulaire propre au contexte universitaire académique et scientifique à la manière dont le fait le *Cadre européen commun de référence* (2000) pour le contexte du travail ou du tourisme. Ainsi, à titre d'exemple, pour le vocabulaire propre du contexte éducationnel on pourrait trouver:

- des lieux tels que *auditorium, salles de conférences, laboratoires, etc.*;
- des institutions d'enseignement en France et dans les pays francophones que l'on peut comparer avec les institutions espagnoles;
- des personnes de la communauté universitaire (*enseignants, chercheurs, personnel des différents services: bibliothèque,...*);
- des objets et des équipements;
- des événements et des actes (*assemblée, conseil, conférence, cours, travaux pratiques, travaux dirigés, séminaires,...*);

Les textes qui peuvent servir de base sont soit oraux, soit écrits, mais doivent prioritairement appartenir au domaine:

- des textes oraux (on-line ou off-line – vidéo, cassette, cd-rom): discours, conférences, exposés, rites (les soutenances de mémoire, de thèse,...), spectacles (théâtre, chansons, cinéma), documentaires ou émissions télévisés ou à la radio, des interviews, des conversations académiques (professeur-étudiant; conférencier-public; chercheur ou encadreur-apprenti chercheur; allocataires); conversations en milieu universitaire ou scolaire.
- des textes écrits (sur support papier ou numériques, c'est-à-dire l'internet, les cd-rom): livres, romans, revues littéraires, magazines, journaux, manuels scolaires, brochures ou dépliants (éducatifs, touristiques,...) publicités, dictionnaires monolingues et bilingues, grammaires, livres d'exercices, ouvrages d'histoire, de géographie, de critique et d'analyse littéraire, de linguistique, ouvrages sur la langue (histoire de la langue, description et évolution de la langue,...), sur la culture et la façon de vivre dans le milieu francophone. D'autre part, on peut penser aussi à la correspondance (des messages plus ou moins formels: courrier électronique, lettres, fax ou télécopies, forums en ligne, lettres de motivation,...) ainsi qu'aux sources d'information ou bases de données textuelles, lexicographiques, terminologiques ou bibliographiques (ce qui impliquerait aussi l'enseignement de la méthode pour la recherche d'information).

En outre, tout cela ne serait pas borné au monde français mais francophone, éventuellement lié à d'autres cultures proches ou qui ont eu des rapports au long de l'histoire y compris les relations avec le monde hispanophone.

Le *Cadre européen* (2000) prévoit aussi une ébauche de vocabulaire du contexte professionnel qu'il faudrait adapter aux débouchés professionnels spécifiques du domaine des Sciences Humaines.

On devrait enfin tenir compte du fait que le Français des Sciences Humaines, en tant que langue de spécialité, contient un vocabulaire très spécifique que les étudiants doivent connaître aussi en espagnol. N'oublions pas que les étudiants pourront avoir affaire à des tâches de traduction et qu'ils seront amenés à mettre en contact les deux cultures autant en espagnol qu'en français.

Enfin, en tant que cours de langue, il faudra mettre l'accent sur 3 approches tout à fait complémentaires qui sont comprises dans le *Cadre européen* (2000):

- a) les compétences linguistiques: orthographe, phonétique, grammaticale, sémantique, lexicale, orthoépique (c'est-à-dire la lecture et la connaissance de la ponctuation et des symboles phonétiques en vue d'améliorer la lecture);
- b) la compétence sociolinguistique: la maîtrise des marques des relations sociales, la connaissance des règles de politesse, des différences de registre, dialectes et accents;
- c) les compétences pragmatiques, dont on a déjà parlé:
 - c.1) la compétence discursive: la compréhension et la production orales et écrites, à savoir, l'organisation des phrases dans des textes cohérents, cohésifs, logiques, la connaissance de différents types de textes, le maintien du style et du registre, l'efficacité rhétorique, la capacité pour lancer, poursuivre ou conclure une conversation,...
 - c.2) la compétence fonctionnelle: savoir identifier, corriger, demander, répondre, exprimer l'accord, le désaccord ou l'intérêt, attirer l'attention sur, décrire, expliquer, démontrer,...

Enfin, ces trois niveaux interagissent pour chaque type de texte ou de discours (qui auront des buts communicatifs précis). Dans ce sens, l'analyse des éléments linguistiques spécifiques employés dans chacun d'eux peut montrer que ces éléments sont déterminés par les fonctions communicatives mobilisées, à leur tour, déterminées par les buts communicatifs.

Pour conclure, étant donné l'ensemble des contenus explicités ici, il faudrait d'une part, penser à un travail interdisciplinaire entre les cours de littérature, linguistique, histoire et les cours de langues proprement dits (où l'on fournit des concepts et des termes spécifiques sans trop travailler la compréhension détaillée ou l'expression cohérente en français) et il faudra également penser à l'étendue temporelle de cette matière. Serait-il nécessaire de se poser la question de différents niveaux, d'une progression tout au long de plusieurs semestres? À mon avis, c'est peut-être le cas. Cela exigerait évidemment un travail plus approfondi pour établir ces niveaux ainsi que la progression de contenus. Il faudrait peut-être envisager la création de matériaux didactiques spécifiques et adaptés à différents niveaux. D'ailleurs, il semble raisonnable

que ces niveaux soient les niveaux proposés par le *Cadre européen* (2000), bien que, en même temps, les niveaux A1 et A2 du *Cadre européen* ne semblent pas pouvoir intégrer des contenus si spécifiques, étant donné que ces niveaux sont très élémentaires du point de vue des fonctions communicatives à remplir. La réflexion pour l'adaptation du *Cadre européen* à une langue de spécialité peut devenir une tâche enrichissante et pour la réflexion pédagogique générale et pour la planification d'une matière comme le français des Sciences Humaines.

Enfin, j'espère avoir montré qu'il y a lieu de parler d'un français des Sciences Humaines et que l'explicitation des débouchés professionnels ainsi qu'une adaptation des cours de langue française aux besoins de professionnalisation pourraient renforcer la place des Sciences Humaines et plus précisément des études de langues dans l'ensemble des études universitaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABAD, F. (1992). *Nueve conceptos fundamentales para los estudios filológicos*, Madrid, Cuadernos de la UNED.
- BARBOT, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*, Paris, Clé International.
- BERTIN, J.-Cl. (2001). *Des outils pour des langues. Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses.
- CANO AGUILAR, R. (2000). *Introducción al análisis filológico*, Madrid, Edición Castalia.
- CHEVREL, Y. (1992). *L'Étudiant-chercheur en littérature*, Paris, Hachette.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Didier.
- GUZMÁN GUERRA A. et TEJADA CALLER, P. (2000). *¿Cómo estudiar filología?* Madrid, Alianza Editorial.
- LERAT, P. (1995). *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.
- Les 500 sites internet Français Langue Étrangère*. 2003. Guide Belin Internet.
- Les 500 sites internet Français, Lettres Classiques*. 2003. Guide Belin Internet.
- PAYRATO, L. (1998). *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona, Ariel.
- MILLIOT, V. et WIEVIORKA, O. (2001). *Méthode pour le commentaire et la dissertation historiques*, Paris, Nathan/Her.
- MONTOLIO, E. (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona, Ariel. 3 vols.
- VÁZQUEZ, G. (coord.) (2001a): *Actividades para la escritura académica*, Madrid, Edinumen.
- (2001b). *Guía didáctica del discurso académico escrito*, Madrid, Edinumen
- (2001c). *El discurso académico oral*, Madrid, Edinumen.

APPRENTISSAGE LUDIQUE DU FLE À TRAVERS LA CHANSON FRANÇAISE

Patricia Scarampi

Universidad Europea de Madrid

Les méthodes communicatives d'enseignement du Français Langue Étrangère ont montré que l'aspect ludique est de plus en plus utilisé comme moyen d'apprentissage. Les manuels intègrent à leurs leçons de plus en plus de jeux divers qui permettent à l'apprenant de mettre en pratique les contenus acquis. Nous remarquerons également que si, dans un premier temps, les activités ludiques apparaissaient dans les manuels avec pour unique fonction l'amusement, aujourd'hui, il est possible d'intégrer toute activité ludique à un processus d'apprentissage.

C'est dans ce contexte que nous proposons aujourd'hui d'utiliser la chanson comme activité ludique dans un cours de F.L.E. et nous verrons comment l'intégrer à l'apprentissage de sorte qu'elle ait une raison d'être dans un séquençage de FLE. bien au delà de son caractère purement ludique. Pour cela, nous présenterons d'abord les intérêts qu'offre la chanson en tant que support didactique, nous analyserons ensuite les facteurs qui doivent entrer en jeu dans le choix de la chanson et nous proposerons enfin une méthode, l'élaboration de fiches pédagogiques, qui permettra de transformer la chanson choisie en un véritable outil pour l'enseignement.

Intérêt de la chanson

Si nous avons choisi d'utiliser les chansons francophones dans le cadre de l'apprentissage du F.L.E. c'est tout d'abord pour le caractère ludique de l'activité qui constitue une motivation pour l'apprenant. Le chant et l'écoute de chansons sont des éléments qui font partie de la vie quotidienne de chacun d'entre nous sans que nous l'associons à une activité d'apprentissage. C'est donc une activité qui va séduire tous les apprenants alors qu'un exercice traditionnel n'intéresserait que les bons élèves ou du moins les plus appliqués.

Par ailleurs, nous soulignerons que cet aspect ludique est toujours accompagné d'une acquisition naturelle de la langue. En effet, la chanson représente pour chacun d'entre nous quelque chose d'agréable. Nous chantons naturellement et spontanément depuis l'enfance et c'est ce plaisir éprouvé par le chant que les apprenants vont retrouver dans la classe. Mais derrière ce plaisir se cache une activité d'apprentissage. En effet, après plusieurs écoutes, des structures vont se figer dans les esprits et par la répétition du chant, l'apprenant va acquérir ces structures et pourra les réutiliser par la suite dans un autre contexte, à l'oral comme à l'écrit. Les mots et expressions qui apparaissent dans la chanson seront donc retenus naturellement par la simple activité de répétition que réclame le chant et ils seront de plus retenus avec une prononciation correcte. Il est en effet plus facile de reproduire les sons d'une langue étrangère en chantant qu'en parlant puisque d'une part, la mélodie qui accompagne les mots permet d'allonger certaines syllabes parfois difficiles à prononcer et d'autre part, le chant est une imitation d'un modèle que l'on essaie forcément de respecter pour que le résultat ressemble à l'original. La chanson est donc avant tout un moyen naturel d'apprentissage d'une langue étrangère.

Un autre critère important qui justifie l'intégration de chansons francophones à l'enseignement du F.L.E. est le caractère authentique du document. En effet, les manuels utilisent souvent des supports élaborés pour intégrer la méthode qui peuvent parfois sembler artificiels et isolés de la réalité linguistique et culturelle francophone. En utilisant un document authentique, nous offrons aux apprenants un support qui reflète une manifestation réelle de la langue, un support qui leur permettra de découvrir le français parlé avec toutes ses particularités qui n'apparaissent pas toujours dans les manuels. De plus, un document authentique est à la portée de tous et dans le cas de la chanson, il est possible d'écouter à la radio ou à la télévision ce qui a été travaillé en classe. La chanson offre donc la possibilité d'établir un lien permanent avec le monde réel et c'est là un atout considérable dans l'apprentissage d'une langue vivante.

Choix de la chanson

Si nous sommes convaincus de l'intérêt de la chanson comme support didactique, il s'agit maintenant de connaître les facteurs qui vont nous aider à déterminer le choix d'une chanson. Ce choix peut se faire selon différents critères.

Nous pouvons choisir une chanson parce qu'elle s'écoute à la radio ou à la télévision dans le pays de l'apprenant¹. Dans ce cas, il est conseillé de travailler la chanson en classe même si elle ne présente guère d'intérêt sur le plan linguistique ou si son contenu ne s'adapte pas au programme du cours. Ce qui compte c'est de pouvoir constater une application directe entre le contenu du cours de français et la vie quotidienne à l'extérieur du contexte d'apprentissage. S'il écoute une chanson en français dans son contexte quotidien, l'apprenant doit pouvoir la comprendre et être capable de la chanter. Il réalisera ainsi qu'il peut mettre en pratique les contenus du

¹Actuellement, dans le contexte espagnol, c'est le cas de *Quelqu'un m'a dit* de Carla Bruni mais nous pouvons aussi penser à *Désenchantée* de Mylène Farmer en 2002 ou à *Lolita* de la jeune chanteuse Alizée en 2001.

cours ce qui n'est pas toujours facile lorsque l'apprentissage a lieu dans un contexte étranger à la culture francophone.

Nous pouvons aussi choisir une chanson parce que l'on considère qu'elle fait partie de la culture musicale francophone et qu'il s'agit d'un élément incontournable. De même que tout apprenant de la langue française doit connaître certains écrivains qui ont marqué l'histoire littéraire, certains scientifiques, certains peintres ou certaines figures du monde politique, il est tout aussi indispensable de lui faire découvrir les grands chanteurs qui ont marqué le monde de la chanson française².

Cependant, la plupart du temps, nous choisirons une chanson parce que ses paroles présentent un intérêt du point de vue didactique. En effet, certaines paroles de chansons vont nous paraître intéressantes par la présence de verbes conjugués à un certain temps³, par l'abondance d'un lexique particulier⁴ ou par la répétition d'un son difficile⁵. Dans ce cas, nous choisirons d'exploiter ce contenu particulier et la chanson ne sera plus qu'un prétexte pour devenir un exercice qui complétera ou initiera l'apprentissage.

Enfin, nous pouvons et nous devons également choisir une chanson parce que les apprenants la réclament. Dans ce cas, la motivation est l'élément principal pour décider de travailler cette chanson en classe. Cela permet aussi à l'apprenant de prendre part à l'élaboration du cours puisque c'est lui qui choisit le support. En fournissant au professeur le matériel qui va être utilisé en classe l'apprenant ressent une participation active qui l'obligera inconsciemment à s'impliquer davantage dans l'apprentissage. Les résultats seront donc satisfaisants.

Intégration de la chanson à l'apprentissage

Nous avons donc constaté que la chanson a sa raison d'être au sein de l'apprentissage d'une langue étrangère et nous devons par conséquent l'intégrer en l'utilisant comme support oral et parfois aussi comme support écrit afin de travailler certains contenus. Pour cela, après avoir procédé au choix de chansons selon les critères cités plus haut, nous élaborerons des fiches pédagogiques qui nous permettront de classer les chansons et de pouvoir les exploiter le moment venu (figure 1).

TITRE DE LA CHANSON	Né en 17 à Leidenstadt
INTERPRÈTE	Goldman, Fredericks, Jones (1991)
CONTENU LINGUISTIQUE	si + imparfait + conditionnel si + plus-que-parfait + conditionnel passé
NIVEAU	Avancé

²Nous pensons à certaines chansons de Jacques Brel, d'Édith Piaf ou de Charles Aznavour ou plus récemment de Daniel Balavoine, Johnny Hallyday ou France Gall par exemple.

³Par exemple, l'emploi du futur dans *Octobre* de Francis Cabrel.

⁴Par exemple, le vocabulaire des fruits et légumes dans *Les marchés de Provence* de Gilbert Bécaud.

⁵Par exemple, les voyelles nasales dans *Tu ne me dois rien* de Stéphane Eicher.

VOCABULAIRE	<i>Bercé</i> : ici, imprégné <i>Haine</i> : sentiment contraire à l'amour <i>Nourri</i> : alimenté <i>Torrent</i> : rivière aux courants violents <i>Docklands</i> : port <i>Bourreau</i> : personne chargée de tuer un condamné <i>Troupeau</i> : groupe d'animaux <i>Épargner</i> : éviter
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE	Écouter la chanson puis demander aux apprenants de dire les temps verbaux qu'ils ont reconnus. Distribuer les paroles puis demander de compléter à l'aide d'une deuxième écoute les verbes qui manquent. Corriger puis observer les temps pour établir les deux structures de concordance des temps qui apparaissent. Demander de compléter les phrases suivantes en respectant la concordance des temps: <i>Si nous avions eu le temps,</i> <i>S'il était venu plus tôt,</i> <i>Si j'avais vu ce film,</i> <i>Si, nous serions venus te voir.</i> <i>Si, elle aurait déjeuné avec nous.</i> <i>Si, je serais partie en Italie</i>

Figure 1

Le système de fiches offre la possibilité de retrouver facilement l'exploitation d'une chanson en faisant une recherche par interprète, par contenu ou par niveau. De plus, chaque fiche pédagogique sera accompagnée du texte original de la chanson et, si besoin est, d'une fiche élève à distribuer pour réaliser l'activité (figure 2).

<p>NÉ EN 17 À LEIDENSTADT (fiche élève)</p> <p>Et si j' en 17 à Leidenstadt Sur les ruines d'un champ de bataille -je meilleur ou pire que ces gens Si j' allemand?</p> <p>Bercé d'humiliation, de haine et d'ignorance Nourri de rêves de revanche -je de ces improbables consciences Larmes au milieu d'un torrent?</p> <p>Si j' dans les docklands de Belfast Soldat d'une foi, d'une caste -je la force envers et contre les miens De trahir, tendre une main?</p>

Si j'..... blanche et riche à Johannesburg
 Entre le pouvoir et la peur
-je ces cris portés par le vent
 Rien ne sera comme avant?

On saura jamais ce qu'on a vraiment dans nos ventres
 Caché derrière nos apparences
 L'âme d'un brave ou d'un complice ou d'un bourreau?
 Ou le pire ou le plus beau?
-nous de ceux qui résistent ou bien les moutons d'un troupeau
 S'il plus que des mots?
 Et si j'..... en 17 à Leidenstadt

Sur les ruines d'un champ de bataille
-je meilleur ou pire que ces gens
 Si j'..... allemand?
 Et qu'on nous épargne à toi et moi si possible très longtemps
 D'avoir à choisir un camp

Figure 2

Chaque fiche pédagogique comporte six parties: le titre de la chanson, l'interprète, le contenu linguistique, le niveau, le vocabulaire et l'exploitation pédagogique.

En indiquant le titre de la chanson et l'interprète nous pouvons également indiquer d'autres renseignements tels que l'année de la chanson et une petite biographie du chanteur qui permettront à l'apprenant de situer la chanson dans son contexte. Ces informations supplémentaires peuvent même s'avérer indispensables dans certains cas⁶.

Le contenu linguistique nous permettra de définir l'objectif de la chanson en indiquant l'aspect que nous allons travailler. Nous parlerons ici d'un point de grammaire précis, d'un champ lexical, d'une difficulté phonétique ou d'un autre aspect qui constituerait le but de l'exercice. La chanson va en effet nous permettre de travailler toutes les facettes d'une langue: le lexique, la morphosyntaxe, la phonétique et l'aspect socioculturel.

Le niveau permet de choisir un public pour chaque chanson en fonction des difficultés que présentent les paroles ou bien en fonction du contenu travaillé. Ainsi une même chanson peut faire l'objet de deux approches différentes en travaillant le contenu linguistique à deux niveaux différents⁷. Une chanson peut en principe se travailler à tous les niveaux (débutant, intermédiaire, avancé) en choisissant un type d'exercice adapté

⁶Par exemple, pour *Les restos de coeur* de Jean-Jacques Goldman chantée par les Enfoirés, il faudra parler de Coluche et de l'association des Restos du coeur afin de mieux comprendre la chanson dans son contexte et de découvrir également un phénomène important en France.

⁷La chanson de Patrick Bruel *Place des grands hommes* pourra par exemple faire l'objet d'une fiche pour un niveau intermédiaire en travaillant le présent de l'indicatif, le futur et le passé composé et d'une autre pour un niveau avancé en tenant compte de tous les temps verbaux.

au niveau. Nous préférerons ainsi les activités de reconnaissance de structures ou de lexique connus pour un niveau débutant alors que les activités de compréhension orale et d'élargissement (débats, rédactions) seront plus fréquentes pour un niveau avancé.

Nous expliquerons aussi dans chaque fiche le vocabulaire difficile que le professeur devra présenter avant la première écoute. Les explications des mots ou expressions difficiles seront données en français.

Enfin, la partie la plus importante de la fiche explique la démarche à suivre pour l'exploitation pédagogique de la chanson. Ici, nous indiquerons les étapes que l'apprenant devra suivre et les activités qu'il devra réaliser pour atteindre l'objectif de l'exercice. Ces activités peuvent être variées et peuvent se réaliser à partir de l'écoute du document (avec ou sans les paroles) ou bien à partir du support écrit (l'écoute servant à corriger l'exercice). Pour élaborer l'exploitation pédagogique, nous choisirons parmi les exercices suivants:

- le texte à trous: l'apprenant doit remplir les mots manquants sur sa fiche élève à partir de l'écoute de la chanson.
- l'exercice de compréhension orale: l'apprenant doit répondre à des questions de compréhension ou doit dire si certaines affirmations sont vraies ou fausses en écoutant la chanson.
- le texte en désordre: il s'agit de distribuer les paroles de la chanson en bandelettes dans le désordre et l'apprenant doit reconstituer les paroles dans l'ordre à l'écoute de la chanson.
- la dictée: pour travailler les graphies de phonèmes difficiles, le professeur élimine ces graphies du texte original et l'apprenant doit compléter le texte en reconnaissant les sons à l'écoute.
- le texte truqué: à l'écoute de la chanson, l'apprenant doit corriger des paroles truquées où certains mots ont été remplacés par d'autres proches phonétiquement.
- la recherche lexicale: avec le texte ou bien à l'écoute de la chanson, l'apprenant doit retrouver des mots à partir de définitions ou de synonymes.
- la recherche de rimes: il s'agit de retrouver à l'écoute de la chanson des mots ayant les mêmes sonorités ou bien, à partir des paroles, de retrouver certaines rimes manquantes.
- les élargissements: pour aller plus loin, nous pourrions choisir des activités complémentaires à réaliser aussi bien à l'oral (débats, exposés à préparer) qu'à l'écrit (exercices de production écrite, recherches sur Internet).

Il est important que le choix des activités se fasse en fonction du niveau des apprenants et que la progression des exercices soit claire et cohérente. Nous essaierons pour cela de partir d'une phase d'observation et de créer des exercices autour du contenu linguistique de la chanson en essayant d'aller le plus loin possible dans la pratique de ce contenu.

La variété d'exercices permet d'exploiter les textes des chansons et de transformer un document authentique en un support didactique. Ainsi, la chanson peut s'intégrer à

un processus d'apprentissage en obtenant les mêmes résultats chez l'apprenant qu'avec un exercice traditionnel. Par ailleurs, le contenu linguistique des paroles permettra au professeur de classer une fiche-chanson avec d'autres exercices portant sur le même contenu et de l'intégrer à un séquençage pédagogique. Nous pouvons ainsi proposer plusieurs approches possibles à partir de la chanson. Celle-ci peut par exemple constituer un exercice d'application où l'apprenant devra mettre en pratique des contenus supposés connus. L'activité s'intégrera donc en fin de séquençage pour vérifier l'acquisition des contenus en question. Mais elle peut aussi s'utiliser dans la première phase de l'apprentissage et constituer un exercice d'observation. Dans ce cas, le texte de la chanson permettra au professeur de présenter un contenu nouveau, d'observer son emploi en contexte afin de le travailler plus tard. En général, même dans le cas d'une approche inductive, la fiche pédagogique offrira la possibilité de mettre en pratique les nouveaux contenus à l'aide d'exercices supplémentaires spécialement créés pour compléter l'exploitation de la chanson et atteindre les objectifs souhaités. Avec cette approche, la chanson dépasse donc son stade ludique et devient un élément important du processus d'apprentissage. Nous insisterons sur le fait que l'écoute de la chanson suscite une motivation chez l'apprenant qui lui permet de réagir positivement par rapport à l'activité. Mais derrière cette écoute qui, comme nous l'avons vu, n'est qu'un prétexte, se cache toute un travail pédagogique construit à partir de concepts très clairs, avec des exercices à l'appui et suivant une bonne progression afin d'obtenir des résultats satisfaisants.

En conclusion, nous retiendrons donc que la chanson peut constituer le support d'une méthode cohérente et bien structurée de F.L.E. puisqu'en alliant l'utile à l'agréable, elle permet d'élaborer toute une série d'activités qui, bien coordonnées, deviendront les étapes d'un solide apprentissage. De plus, l'utilisation de documents authentiques dans l'apprentissage d'une langue présente deux avantages fondamentaux. D'une part, le professeur peut construire son programme sur des supports qui existent déjà et qu'il n'a donc pas besoin de créer. D'autre part, et c'est là le plus important, ces documents sont le reflet de la langue telle qu'elle se parle et telle qu'elle évolue au sein de la communauté francophone. Nous touchons là un aspect important à ne pas perdre de vue lorsque l'on apprend une langue étrangère à savoir l'acquisition des compétences socioculturelles nécessaires pour «bien communiquer» en respectant les codes de communication existant au-delà des règles linguistiques. En effet, la chanson, tout comme le cinéma, constitue un support didactique authentique qui permet à l'apprenant d'acquérir cette compétence tout en acquérant aussi les connaissances linguistiques nécessaires.

En fait, l'intégration de la chanson à l'apprentissage du F.L.E. est une tâche aisée et souhaitable puisque nous n'avons qu'à puiser dans les ressources existantes et y appliquer la méthode d'élaboration de fiches pédagogiques pour obtenir des documents d'une grande richesse didactique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOIRON, M. (2001). «Chansons en classe. Mode d'emploi», *Le français dans le monde*, 318. <<http://www.fdlm.org/fle/318/methode.php3>>
– (2001). *Génération française 4. Livret pédagogique*, Vichy, CAVILAM.
- DEMARI, J. C. et VARROD, D. (2002). «Les milles et uns visages de la chanson francophone», *Le français dans le monde*, 323, pp. 45-48.
- DUMOUGIN, F. et DUMONT, P. (1999). *Cinéma et chanson: pour enseigner le français autrement*, Toulouse, CRDP.

**COMMENT RELEVER LE DÉFI DES MÉDIAS EN COURS DE
LANGUE?
ANALYSE ARGUMENTATIVE D'UNE ANNONCE
PUBLICITAIRE TÉLÉVISÉE A DES FINS DIDACTIQUES**

Daniela Ventura

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Introduction

L'annonce publicitaire, sur support-papier ou télévisée, joue un rôle important dans nos cours de français langue étrangère notamment en tant qu'exemple par excellence de discours argumentatif. Très proche des étudiants, à la différence des plaidoyers des avocats ou des discours politiques, l'annonce a aussi l'avantage d'être brève, concise et relativement plus facile à saisir et à analyser en classe.

Notre but, dans le cadre de ce congrès, consiste à proposer l'analyse d'une annonce publicitaire télévisée concernant l'eau minérale Badoit dont la campagne publicitaire débutait, avec beaucoup de succès, il y a trois ans environ. S'inspirant des fables de La Fontaine, cette campagne multimédia a retenu notre attention car nous y avons vu un matériel fort intéressant susceptible d'être travaillé en cours. Il est indéniable, en effet, que l'on vit à une époque où tout passe par la vue à travers l'écran, quel qu'il soit: cinéma, télévision ou console de jeux. C'est que les images transmises par l'écran touchent, frappent voire enivrent les sens. La fiction prend de plus en plus le dessus sur la réalité. En tant qu'enseignants du XXI^e siècle nous nous devons donc de nous engager dans ce nouveau système de communication en faisant appel à ses moyens pour mener à bien et, au mieux, notre activité didactique. Si l'écran attire surtout les jeunes gens, y recourir, tout en considérant ses limites, peut se révéler un atout précieux dont on ne saurait pas se passer pour relever le défi des médias dans ce siècle nouveau.

L'annonce, qui sera objet d'étude dans cet article, a été enregistrée en l'an 2000 sur une chaîne française (TF1)¹. Grâce à des images de synthèse, elle mettait en jeu deux insectes fort connus, la cigale et la fourmi, dont les prouesses sont désormais devenues proverbiales. Profitant de l'intérêt que la vidéo éveille chez les jeunes, nous avons choisi cette annonce pour deux raisons essentielles, qui, en fait, n'en font qu'une: pour sa dimension culturelle et pour sa structure argumentative, dans ce cas concret, l'une n'allant pas sans l'autre. C'est en effet à partir de certaines prémisses culturelles implicites et d'un certain bagage de connaissances partagées, que le récepteur de cette annonce est amené, par la voie de l'inférence, à formuler son propre raisonnement et finalement à réagir par rapport aux suggestions induites par l'énonciateur. Notre approche de l'argumentation publicitaire s'inscrit, en ce sens, dans le cadre de la linguistique pragmatique et textuelle et elle a pour but d'induire les étudiants à cerner le raisonnement implicite consubstantiel à l'argumentation publicitaire.

1. Analyse ARGUMENTATIVE d'une annonce publicitaire télévisée (Applications didactiques)

Interrogés sur la (ou les) fonction(s) du discours publicitaire, les étudiants en repèrent d'emblée deux: d'une façon instinctive, ils signalent que le premier but de l'annonce consiste à informer le consommateur au sujet de tel ou tel autre produit en vente sur le marché. Le deuxième but qu'ils décèlent, consiste à convaincre l'éventuel client à acheter le produit annoncé.

Sans le savoir, les étudiants ont avancé deux des fonctions du langage déjà envisagées par Jakobson. On fera remarquer alors aux étudiants que, comme le souligne ce linguiste lui-même, «le langage doit être étudié dans toute la variété de ses fonctions» Jakobson (1963: 213) et qu'il serait donc à la fois limité et limitant d'analyser l'annonce du seul point de vue de ses deux fonctions prédominantes.

Au sujet de la fonction informative ou référentielle, nous insisterons auprès des étudiants sur le fait que si, en principe, cette fonction devrait caractériser toute annonce publicitaire, dans celle de la Badoit, elle se trouve être, du moins explicitement, la moins développée. Des deux types d'énoncés publicitaires envisagés par Marc Bonhomme (1991: 11), au lieu d'argumenter en suivant le parcours normal ou habituel qui se fonde sur la description-éloge des différents atouts du produit que l'on veut vendre, l'énoncé de l'annonce de la Badoit, cherche à se distinguer des autres en suivant le chemin de l'unicité. Dans le cas de l'annonce qui nous occupe ici, l'argumentation prône l'originalité ou l'excellence de l'eau Badoit par rapport aux autres marques. En effet, l'annonce ne nous renseigne ni de la composition chimique de l'eau, ni de son degré de pureté, ni non plus de ses origines comme le font généralement d'autres annonces d'eau minérale. Les informations sur sa nature ne sont pas données comme des affirmations explicites, mais doivent être déduites à partir des images ou des implicites du texte: on sait que l'eau est pétillante parce qu'on voit les petites bulles dans le verre que la cigale sert à la fourmi. On est amené à le déduire aussi du fait que la

¹Voir en annexe la transcription du texte de l'annonce télévisée.

cigale incite la fourmi à boire la Badoit en argumentant que sa vie pétillera. Le manque d'informations explicites a une claire raison d'être: il s'agit d'une annonce de fidélisation qui présuppose donc que les consommateurs habituels n'ont aucun besoin d'être renseignés sur la nature du produit (comme c'est le cas, par exemple, pour les annonces du Coca). Etant donné sa longue tradition, la maison Badoit estime suffisant d'en rappeler le nom d'une façon évocative voire suggestive. En effet, la maison Badoit «s'affiche» elle-même au sein de l'annonce à travers sa propre marque qui parle à elle toute seule de la maison et de sa qualité.

C'est là que la fonction expressive (ou émotive) du discours publicitaire entre en jeu; il s'agit d'une fonction méconnue par les étudiants bien qu'ils se rendent parfaitement compte du fait que certaines annonces sont plus frappantes que d'autres et que quelques-unes sont vite mémorisées voire même réintroduites dans le langage quotidien. En effet, l'image qu'il en résulte se fixe, dans certains cas à jamais, dans l'esprit du récepteur en faisant appel à une certaine émotion que l'annonce inspire. On pourrait même dire que la Badoit est devenue en France sinon l'emblème du moins l'un des prototypes des eaux minérales pétillantes. En effet, tout Français est habitué à distinguer dans un restaurant l'eau qui accompagnera son repas en demandant l'une des marques qui sont devenues des antonomases telles que Vittel, Evian ou Vichy (pour l'eau non gazeuse) et Badoit, St. Yorre ou Perrier, entre autres, pour l'eau gazeuse ou pétillante.

Après avoir signalé aux étudiants la présence du slogan (en voix off dans la vidéo) sous forme d'interrogation, on leur en fera remarquer la nature rhétorique. En effet, le slogan «Peut-on envisager un repas sans Badoit?» ayant le rôle supposé d'établir une relation directe, dialoguée avec le récepteur, en réalité n'est qu'un «dialogisme feint», comme le définissent Adam et Bonhomme. On est là en plein cœur de la fonction phatique qui assume un rôle important dans le monde publicitaire.

Cette fonction va de pair avec la fonction conative ou appellative selon laquelle l'énonciateur essaie d'attirer l'attention des éventuels clients. Pour ce faire, toute une panoplie de stratégies iconiques et textuelles sont mises en place. L'annonce y parvient avec un déploiement de moyens qui contribuent à la fonction poétique dans la mesure où, aussi bien le texte que l'image cherchent à faire passer, comme l'affirmait Jakobson (p. 219) «la meilleure configuration possible du message» Jakobson (1963: 219). En ce sens, nous signalons aux étudiants que dans cette annonce le jeu d'assonances assume un rôle important: l'énonciateur joue avec la sonorité du /a/ dans «Badoit, repas, pétillera, rabat-joie, chez moi» et du /y/ dans «la bise est venue et on n'est pas dépourvu(es)», etc. Ici, comme on a pu le constater, la fonction poétique (à juste titre) se voit enrichie du fait que non seulement il est question de rime tout court mais aussi d'un clair emprunt à un texte littéraire en vers, tel que la fable de La Fontaine. Cet emprunt n'a pas le seul but d'enjoliver le texte de l'annonce mais de le réévaluer aux yeux du récepteur. Or, parmi d'autres textes métriques, certains bouts-rimés publicitaires, «font usage de la fonction poétique sans toutefois assigner à cette fonction le rôle contraignant, déterminant qu'elle joue en poésie» comme le soulignait Jakobson (1963: 222). En effet, le véritable rôle contraignant dans cette annonce est représenté par la

fonction persuasive: nul ne niera que le discours publicitaire se définit par son but premier: celui de vendre. Or, en tant que fonction dominante, la fonction persuasive résume en elle-même un grand nombre de techniques qui viennent tout droit de la rhétorique en se servant constamment d'autres fonctions du langage. La fonction poétique s'inscrit dans ce que nous définirions la «mégafonction» persuasive de cette annonce de la Badoit. Bien qu'elle ne soit pas «contraignante», cette fonction poétique assume ici un rôle clé à des fins essentiellement persuasives.

2. De l'intertexte au discours argumentatif

Pensée pour un public français, l'annonce de la Badoit naît et s'inscrit dans la culture française. Tout renvoi à un savoir commun, représenté ici par un genre littéraire tel que la fable, est recherché et étudié par le publiciste pour atteindre un objectif précis. Dans le cas qui nous occupe ici, il est évident que l'on assiste à un changement d'utilisation d'un texte (et de sa fonction poétique) par rapport à l'usage traditionnel. Si l'intertextualité est détectée, comme le remarque Perrin, «dans le jeu de rappels, d'échos, de citations voilées ou ostensibles qu'un énoncé instaure avec un ou plusieurs textes antérieurs, dans une relation connotative dont le pastiche et la parodie sont les manifestations les plus explicites» (Perrin Naffakh, 1989: 27), l'annonce de la Badoit est un excellent exemple de discours pastiché. Or, il ne sera peut-être pas inutile de souligner aux étudiants que le discours publicitaire, tout imbibé qu'il soit de rappels ou d'échos littéraires, n'est pas un discours littéraire à proprement parler. Portine rappelle en ce sens que «coupé, morcelé, repris, ré-inséré, un texte cité change d'entourage contextuel et situationnel. Il n'est pas non plus pris en charge de la même façon.» (Portine, 1983 : 80) En effet, le discours publicitaire ne partage pas les mêmes objectifs que la fable, ces derniers pouvant se résumer au précepte horacien d'instruire tout en divertissant. Néanmoins il est clair qu'un renvoi si flagrant à la célèbre fable de La Fontaine doit avoir ses raisons d'être. La question qui se pose alors, c'est de savoir pourquoi et comment l'émetteur (soit le publiciste, soit l'énonciateur) aurait conçu cette greffe littéraire.

1) A la première question, il est aisé de répondre que le recours à l'intertexte de La Fontaine fait partie d'une stratégie exclusivement argumentative. Dans le cas des annonces narratifs, comme le remarquent fort bien Adam et Bonhomme «le récit est toujours subordonné à la visée info-persuasive du discours publicitaire.» (Adam et Bonhomme, 1997: 141) Si nous visons, en effet, ce texte publicitaire sur le plan illocutoire (selon la terminologie d'Austin), c'est-à-dire dans ces facettes argumentatives, il va de soi qu'en feignant de nous raconter une fable, le publiciste ou l'énonciateur masquent un message clairement persuasif dont l'objectif final consiste tout simplement à vendre de l'eau.

2) Quant à la question de comment se réalise l'emprunt littéraire, nous répondrons tout d'abord que la greffe commence dès le niveau iconique car, s'il est vrai, comme le remarquait Barthes, que l'image est polysémique, les images de cette annonce sont déjà connotées. Cela s'explique du fait que la tradition du récit bref moralisant nous a transmis tout au long des siècles des représentations imagées

des animaux qu'elle mettait en scène: en témoignent, entre autres, les belles miniatures qui ornaient et illustraient les manuscrits du Moyen Âge; nous avons hérité de ces peintures délicates et hautement artistiques la vision allégorique et humanisée des animaux. Non seulement nous l'avons héritée mais, en outre, nous l'avons passée à l'écran et avec beaucoup de succès (voir sinon les films de Disney!). De là que les étudiants puissent facilement interpréter et connoter les images de l'annonce de la Badoit qui recourt aux mêmes représentations aussi bien à la télévision que sur support papier.

Car s'il est vrai que toute image est polyvalente, il n'en est pas moins vrai que certaines images sont déjà suffisamment codifiées en évoquant des "champs enthymématiques" (selon les mots du sémioticien Eco) dans le sens où elles sous-entendent des argumentations conventionnalisées. Force est d'ajouter néanmoins que comme l'affirme encore Eco (1978: 301-302), la vraie argumentation rhétorique se développe seulement dans le texte verbal ou par l'action réciproque entre le registre verbal et le visuel. Dans l'annonce de la Badoit l'argumentation se bâtit à la fois par l'image et par le texte qui la complète et, d'une certaine façon, la corrige en amenant le récepteur à construire son raisonnement à partir de certains signes donnés² et à tirer ses propres conclusions. C'est justement à ces conclusions que nous allons amener les étudiants.

La cigale et la fourmi, telles qu'on les représente dans cette annonce, sont suffisamment codifiées dans le sens où elles nous renvoient tout droit à une fable et en même temps à la vérité morale qu'elle nous a transmise de père en fils. Si l'on prend la définition générique du mot "fable" dans le Petit Robert, on trouvera en effet qu'il s'agit d'un "Récit de fiction dont l'intention est d'exprimer une vérité générale". Or, d'après Claude Simon, entre autres, ce n'est pas de la fable que l'on tire un principe moral mais, à l'inverse, c'est le récit qui est tiré de la moralité. Ainsi souligne-t-il [in J.-M.-Adam, 1997: 56] que «pour le fabuliste, il y a d'abord une moralité [...] et ensuite seulement l'histoire qu'il imagine à titre de démonstration imagée, pour illustrer la maxime, le précepte ou la thèse que l'auteur cherche par ce moyen à rendre plus frappants.»

Interrogés sur la vérité morale illustrée par la fable de *La cigale et la fourmi*, nos étudiants se trouvent d'accord sur celle qui s'inscrit dans le message chrétien et qui caractérise d'ailleurs la pensée occidentale, soit:

Il faut gagner son pain à la sueur de son front

C'est en effet à cette moralité que l'on pense lorsqu'on voit les toutes premières séquences de l'annonce de la Badoit: la fourmi a plein de nourriture tandis que la cigale vient lui en demander parce qu'elle n'a rien à manger. En effet, la première image de l'annonce respecte tout à fait le début de la fable telle qu'on la connaît. La réponse de la fourmi ("T'as qu'à danser...") est canonique aussi, bien que nettement plus familière. Jusqu'à là, tout rentre dans l'ordre des choses: les prémisses sur lesquelles repose la

²Ce raisonnement *ex signo* a bel et bien un nom: enthymème. Voir en ce sens: Vega y Vega (2000).

fable sont respectées ainsi que le raisonnement enthymématique sur lequel elle se fonde, soit:

Si on ne travaille pas on ne mange pas.
La cigale n'a pas travaillé.
Donc, elle ne mange pas.

Par ailleurs, ce raisonnement se fonde sur l'opinion commune (soit la doxa d'Aristote) selon laquelle la fourmi est, parmi les animaux, la plus travailleuse et la plus économe, mais aussi sur des stéréotypes tels que: la fourmi est égöiste.

Comme les étudiants ont pu bel et bien le remarquer au moment de l'interprétation des images, l'annonce ne respecte pas tout à fait le contenu de la fable. Ils soulignent, en effet que la fourmi de l'annonce devient tout à coup gentille et sympathique³. Qui ou quoi opère ce changement? L'eau Badoit, ça va de soi! En effet, dès que la Badoit fait son entrée en scène, de la main de la cigale, politesse oblige, plus rien n'est comme dans la fable: ni le principe moral et sa vérité admise ni les stéréotypes qui s'y accompagnent. La Badoit fait en sorte que les prémisses de la fable s'écroulent comme un château de cartes. La soi-disant fable mise en place par l'énonciateur de la Badoit fait semblant d'illustrer un autre précepte ou maxime que le récepteur est censé cerner et comprendre.

C'est par le biais d'un discours apparemment narratif, masqué en fable, que l'énonciateur attire l'attention du récepteur et cherche à le séduire et à le convoüter afin de le convaincre de l'unicité de son produit: le seul qui serait capable de modifier les vérités admises et de rompre les schémas de comportement établis en constituant un nouveau système de valeurs où la cigale et la fourmi deviendraient de bonnes amies.

Mais pour convaincre le récepteur de cette nouvelle vérité, il ne suffit pas de l'induire à la croire; la persuasion n'est jamais atteinte sans la collaboration du récepteur: Montaigne affirmait, bien avant Grice, que «la parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute.» (M. de Montaigne, in Charles, 1977: 289) En d'autres mots, pour que la persuasion soit réussie, il doit se produire ce que U. Eco (cité par Adam et Bonhomme, 1997: 125) définit la «coopération interprétative» et que Grice (1979: 66) appelle le «Principe de Coopération.» C'est en effet, grâce à cette coopération que le récepteur remplirait, par une activité rationnelle⁴, les ellipses de tout énoncé. C'est en effet le récepteur de l'annonce qui est censé colmater les vides en recomposant les données et en reconstituant la cohérence du discours pour enfin bâtir son raisonnement et tirer ses propres conclusions qui devraient correspondre, en fait, à celles souhaitées par l'énonciateur.

³Ce changement est un signe qui n'échappera pas à l'œil du spectateur. L'image de la fourmi symbolise automatiquement dans notre culture le travail et la prévision mais aussi l'indifférence vis-à-vis des autres; la fourmi, l'avare par excellence du monde animal, se métamorphose dans cette annonce.

⁴Selon F. Armengaud (1986: 68) «la décision prise par Grice de tenir l'activité discursive pour une activité rationnelle rend plausible la formulation de son célèbre Principe de Coopération et des maximes subséquentes. Ces dernières fournissent les prémisses manquantes au syllogisme elliptique (enthymème) dont l'implicature est en général la conclusion.»

Cela dit, c'est-à-dire cette coopération interprétative ayant lieu, le raisonnement enthymématique, tout naturel chez l'homme, que nous sommes amenés à faire en tant que récepteurs pourrait se résumer vraisemblablement à ceci:

Avec la Badoit le repas pétillera
La fourmi boit de la Badoit
Donc, son repas pétillera

Ou à ceci:

On voit la vie autrement avec la Badoit
La fourmi boit de la Badoit
Donc, elle voit la vie autrement⁵

A ce stade de l'analyse du discours argumentatif, on fera remarquer aux étudiants que la nouvelle version revue et soigneusement corrigée de la fable de La Fontaine que l'annonce met en place n'illustre guère de précepte ni de vérité admise. Car si, comme le soulignait Lessing, «la fin de la fable, ce pourquoi on l'invente, c'est le principe moral»⁶, la fin de cette annonce publicitaire masquée en fable, ce pourquoi le publiciste l'a inventée, c'est le principe économique: convaincre pour vendre. Et pourtant c'est bien un principe moral apparent ou déguisé que l'énonciateur cherche à nous faire passer en nous induisant à croire aux bienfaits extraordinaires de l'eau Badoit, capable, à elle toute seule de produire, comme par magie, une authentique révolution morale et conceptuelle. C'est-à-dire que nous ne sommes pas tous bons ou tous méchants: la fourmi n'est plus aussi radine que tout le monde le croit; et la cigale, de sa part, n'est pas non plus "dépourvue" d'une façon systématique: aujourd'hui elle n'a pas fait les courses, mais demain elle aura de quoi inviter la fourmi chez elle. Tout est possible grâce à la Badoit: nous en voulons pour preuve le changement radical de la fourmi qui arrive jusqu'à faire la bise à la cigale.

A partir de ces conclusions fondées sur des prémisses vraisemblables (celles établies par le discours de fiction de l'annonce), les dérivées peuvent être multiples; nous n'en citerons que deux parmi celles suggérées par nos étudiants

Si la fourmi boit de la Badoit et ça lui change la vie, pourquoi ne changerait-elle pas la mienne?

Si la cigale et la fourmi, éternelles ennemies, deviennent de bonnes amies grâce à la Badoit, ça veut dire que cette eau a quelque chose de spécial. Pourquoi pas l'essayer?

On est arrivé là à l'effet final souhaité et attendu par l'énonciateur: soit que le récepteur de l'annonce se transforme en acheteur car, si comme l'affirme Grize (1981:

⁵Comme le rappelle Vega (2000: 85) en faisant référence à l'enthymème chez Aristote, «l'enthymème doit être *bref* pour éliminer les redites, les choses trop connues, et éviter d'ennuyer ou confondre un auditoire qui n'est suffisamment habitué à la structure du raisonnement complexe.» C'est encore le cas à notre époque où, sauf exception, ceux et celles qui sont censés regarder la télévision à une certaine heure du soir n'ont point envie d'être sermonnés et encore moins de faire des élucubrations. Ainsi le message publicitaire doit aller droit au but.

⁶Cité in Adam (1997: 56).

30) argumenter c'est «chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine action», l'argumentation publicitaire cherche à amener le destinataire à l'achat du produit réclamé. Pour que l'acte de langage soit réussi, il doit nécessairement avoir un effet perlocutoire. Selon Kerbrat-Orecchioni (1986: 59) cet effet «dépend largement du contexte institutionnel dans lequel s'actualise l'énoncé, mais aussi, de ses propriétés internes, *i.e.* de la valeur illocutoire qui s'y trouve inscrite —un acte de langage étant 'réussi' dès lors que la valeur illocutoire à laquelle il prétend aboutit effectivement perlocutoirement.» Perlocutivement réussie ou non (et pour cela il faudrait examiner les statistiques de vente de la Badoit en France pour cette année-là), cette annonce a mis en place toute une panoplie de techniques argumentatives fondées sur un présupposé fondamental: la connaissance implicite de la part du récepteur de la fable de La cigale et la fourmi et, plus précisément de la fable de la Fontaine, pour un public francophone.

En conclusion:

Pour comprendre et interpréter cette annonce de l'eau Badoit, à l'apparence si banale, il a fallu amener les étudiants non seulement à découvrir l'intertexte littéraire mais aussi, comme le soulignent Adam et Bonhomme (1997: 108), «accéder à un ensemble d'hypothèses intentionnelles qui motivent et expliquent l'acte d'émission verbale» de l'annonce. Pour ce faire, nous leur avons montré les différentes fonctions du langage publicitaire pour qu'ils en saisissent pleinement la portée. Dans le but de leur faire découvrir la nature du discours argumentatif, nous les avons guidés à décortiquer les énoncés ainsi qu'à enchaîner leurs raisonnements qui ont été ensuite explicités en classe.

A notre sens, l'étude d'une annonce publicitaire telle que nous venons de proposer, fournit aux étudiants un exemple de techniques d'analyse suffisamment poussées dont ils pourront profiter non seulement pour une meilleure maîtrise de la langue, mais aussi dans leur quotidien face aux médias dont ils sauront —c'est au moins ce que nous souhaitons— relever le défi en connaissance de cause.

ANNEXE (Transcription de l'annonce publicitaire)

Cigale: «Dis, fourmi ...».

Fourmi: «C'est pas vrai...!!!».

C.: «Tu m'invites à dîner? J'ai froid et j'ai pas fait les courses».

F.: «T'as qu'à danser. Ça te réchauffera...!!!»

C.: «Qu'est-ce que t'es rabat-joie!! Tiens prends un peu de Badoit.»

F.: «De la Badoit?»

C.: «Oui, ton repas pétillera et tu verras la vie autrement, tu verras!»

F.: «Ah!!! Bon, tu restes dîner?»

C.: «Et demain, c'est chez moi.»

F.: «Allez, on se fait la bise? Dis donc, la bise est venue et on n'est pas dépourvu(es).»

C.: «T'es marrante quand tu veux!»

SLOGAN, Voix off: Peut-on envisager un repas sans Badoit?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. (1997). *Les Textes: types et prototypes* (3^e éd. rev. et corr.), Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M., BONHOMME, M. (1997). *L'Argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris, Nathan., col. Université.
- ARISTOTE (1967-1989). *Rhétorique*, publié par M. Dufour et A. Wartelle, Paris, Les Belles Lettres, 3 vols.
- (1990). *La Poétique*, publié par R. Dupont-Roc et J. Lallot, Paris, Seuil, 1980.
- ARMENGAUD, F. (1986). *La Pragmatique*, Paris, PUF.
- AUSTIN, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*, Paris, Éditions du Seuil.
- BONHOMME, M. (1999). «Topoï et argumentation publicitaire», *Analyses du discours publicitaire*, Toulouse, Champs du Signe.
- BARTHES, R. (1964). «Rhétorique de l'image», *Communications* (nov. 1964), in *Œuvres complètes*, pp. 14-17.
- ECO, U. (1978). *La estructura ausente*, Barcelona, Editorial Lumen.
- FRANÇOIS, J., LEMMENS, H. (1992). «Enquête sur la pratique de la vidéo en cours de Langue», *Les Langues Modernes*, 1, pp.
- GRICE, H. P. (1979). «Logique et conversation» (trad. fr.), *Communications*, 30, pp.
- GRIZE, J.-B. (1981). «L'argumentation: explication ou séduction», in *Linguistique et sémiologie: l'argumentation*, Presses Universitaires de Lyon.
- JAKOBSON, R. (1963). «Linguistique et poétique» in *Essais de Linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, Coll. Points.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1977). *La Connotation*, Lyon, P.U.L.
- (1986). *L'Implicite*, Paris, Armand Colin.
- LA FONTAINE, J. (1966). *Fables*, Paris, Garnier-Flammarion.
- MONTAIGNE, M. de (1977), in Charles, M.: *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil.
- PERRIN NAFFAKH, A.-M. (1989). *Stylistique pratique du commentaire*, Paris, PUF.
- PORTINE, H. (1983). *L'argumentation écrite. Expression écrite et communication*, Paris, Hachette/Larousse
- VEGA Y VEGA, J.J. (2000). *L'Enthymème. Histoire et actualité de l'inférence du discours*, Lyon, P.U.L.

LES ADJECTIFS POSSESSIFS EN DIDACTIQUE DU FLE DES FORMES AUX EFFETS

Jacky Verrier

Universidad Rovira i Virgili. Tarragona

Xavier Burrial

Universidad de Lleida

1. Le problème en deux questions

La maîtrise des possibilités communicatives qu'offre l'expression de la possession en français requiert, en milieu exolingue au moins une condition pré-méthodologique et doit remplir, entre autres, deux objectifs didactiques:

La condition est d'ordre cognitif, étant donné que la base de départ relève des possibilités langagières dont dispose le locuteur par le biais de la langue et, faisant pendant à cette condition, il est nécessaire de disposer d'un descriptif de la possession selon une perspective interprétative suffisamment accessible et cohérente pour être opérationnelle en milieu scolaire.

Les deux objectifs didactiques visent l'acquisition d'une compétence discursive, c'est-à-dire «la capacité de produire et d'interpréter des discours» (Roulet, 1999:10) moyennant une double démarche: (a) heuristique conduisant à une réflexion en situation d'enseignement-apprentissage sur «les processus d'inférence qui conduisent du sens d'un énoncé à son interprétation dans un contexte particulier» (Roulet, 1999:34) concernant, dans notre cas, l'emploi des possessifs dans des contextes discursifs authentiques et (b) environnementale centrée sur une étude en altérité des formes et des fonctions des possessifs en langue maternelle et en langue cible afin de ressortir les principes communs qui régissent dans les deux langues. La formulation de ces objectifs peut reprendre les termes ci-dessus avec quelques réajustements.

L'enseignement des adjectifs possessifs selon des critères morphosyntaxiques pose peu de problèmes étant donné que les manuels de fle proposent une liste complète

des formes. Le français décline les possessifs en masculin et féminin pour le singulier (mon/ma) et l'espagnol le fait pour le pluriel (nuestro/nuestra) et en nombre (son/leur) alors que l'espagnol n'a qu'un adjectif pour le singulier et le pluriel (su), l'intérêt se centre sur la relation de possession selon des critères de sens et d'emploi en parallèle dans les deux langues. La perspective d'analyse à double sens français ↔ espagnol est un auxiliaire important pour la compréhension des deux systèmes (et de leurs ambiguïtés) et pour les démarches didactiques (Voir Roulet, 1980).

Notre propos est donc de dépasser la vision morphosyntaxique des adjectifs possessifs (possessif = possession), tout en essayant de donner les outils nécessaires pour développer les capacités de représentation et d'interprétation des apprenants des adjectifs possessifs en contexte, afin que ces derniers deviennent pertinents selon la terminologie de Sperber et Wilson (1989).

2. Une représentation des événements par la langue

Dans les exemples suivants:

- (1) *A quelle heure part **ton** train?*
- (2) *Oui, **mon** père*
- (3) *Allons, **mon** petit, ne pleure pas!*
- (4) *Paul va chercher **son** pain*

Les adjectifs possessifs ne marquent pas une relation d'appartenance de l'objet ou de l'être à un autre être ou objet si l'on s'en tient au modèle descriptif de la grammaire traditionnelle; en (1), le train n'est pas un bien de la personne, en (2), l'abbé n'appartient pas au fidèle, en (3), la personne ne possède pas l'enfant et en (4) le pain n'est pas à Paul puisqu'il ne l'a pas encore acheté. Cependant, certaines grammaires ont abordé la question des possessifs depuis un point de vue du locuteur.

M. Grévisse (1969: 358) remarque que «l'adjectif possessif n'exprime pas seulement la possession réelle, il sert encore à marquer des rapports variés. [...] et dans un sens atténué, il peut marquer divers rapports entre l'être ou la chose dont il introduit le nom et le "possesseur"; il traduit alors l'affectation, le mépris, l'ironie, etc. de la personne qui parle.»

En 1989, *La grammaire utile du français* (E. Bérard et Ch. Lavenne, 1989) dit que «la phrase: "Rouen, c'est ma ville", ne signifie pas que Rouen m'appartient, mais plutôt c'est la ville où j'habite. C'est la même chose lorsque vous dites: Je passe à ma banque» (p. 93), en 1991, *La grammaire du français. Cours de civilisation de la Sorbonne* (Y. Delatour et al.) remarque que «l'adjectif possessif peut avoir une valeur affective ou exprimer l'habitude: "Elle nous ennuie avec ses histoires", "A quelle heure prends-tu ton petit déjeuner"» (p. 132) et en 1996, la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du fle* (G-D. de Salins) souligne que «le déterminant possessif (mon, ton, son, etc.) est très souvent employé, non pas pour marquer une réelle relation de possession, d'appartenance entre un possesseur et ce qu'il possède, mais pour faire l'économie de toute une proposition relative: "ce matin, j'ai téléphoné à ma banque"» (p. 57). De son côté, le dictionnaire de linguistique de J. Dubois et al. (2001) définit les possessifs comme «des adjectifs ou des pronoms indiquant que les êtres ou

les objets auxquels ils s'ajoutent (adjectifs) ou dont ils représentent le nom (pronoms) appartiennent à quelqu'un ou à quelque chose. Par appartenir, on entend des rapports de toutes sortes qui sont loin de se réduire à la seule possession, comme on le constate dans «J'ai entrepris ce voyage pour mon malheur.» (p. 373).

Les noms (ville, banque, histoires, petit-déjeuner, malheur) acquièrent une propriété et des caractéristiques qui sont marquées par le possessif, en effet, dans l'exemple «Je passe à ma banque», il ne s'agit pas de n'importe quelle banque, mais de celle que j'identifie comme étant celle dont je suis client et dont je peux parler. Il y a donc création d'une nouvelle référence de l'entité «banque» moyennant le possessif «ma». Cette banque a dès lors ses propres caractéristiques qui la distinguent d'autres banques, par exemple, je trouve que le service est rapide et efficace, que les employés sont aimables et qu'en plus, elle n'est pas loin de chez moi, etc. Autrement dit, j'ai construit une représentation d'une entité.

Pour accéder à cette représentation, Il faut avoir une connaissance de l'objet ou la personne et qui plus est, une expérience avec cet objet ou cette personne

Nous avons vu que le locuteur construit une représentation du monde par l'expérience qui se traduit en langue et que l'allocutaire interprète l'énoncé grâce à une opération d'inférence. Cette opération (l'inférence) se situe dans un modèle cognitif de la communication qui «se fait au moyen d'indices que le locuteur fournit afin que l'interlocuteur puisse en inférer ses intentions» (Sperber et Wilson, 1989:43). L'inférence est un processus cognitif qui a pour fonction de compléter des contenus absents du message du locuteur par l'ajout d'éléments sémantiques et symboliques à partir de connaissances préalables de l'allocutaire afin de donner aux éléments explicites l'interprétation la plus adéquate au contexte. L'inférence a donc une fonction communicative qui vise à faciliter la transmission de messages au moyen d'une économie de surcharge d'information. Pour que l'inférence ait des garanties de succès, il est nécessaire qu'il existe un savoir partagé, un certain nombre d'expériences communes dans lesquelles les membres d'un groupe puissent se reconnaître, s'identifier et être aptes à reconnaître le vouloir-dire de l'autre, autrement dit «les raisons que le locuteur a de penser que l'auditeur pourra fournir le contexte correspondant à celui envisagé par le locuteur» (Sperber et Wilson 1989:32) Il y a des représentations partagées entre tous les locuteurs sans quoi la communication serait impossible et un sens distinctif, privé (comme on parle d'une allée privée, d'un domaine privé, de la vie privée). On pourrait donc avancer la communication passe par des processus autres que ceux qui renvoient directement au domaine purement linguistique; ils font appel à des capacités psychologiques de représentation et d'inférence de ce que le locuteur veut dire au-delà de la suite de phonèmes qu'il émet et de ce que l'allocutaire comprend au-delà du sens de ce qu'il entend.

3. Une catégorisation sémantico-discursive des adjectifs possessifs

Nous emprunterons à P. Charaudeau (1992) la catégorisation qu'il a élaborée des adjectifs possessifs pour les raisons suivantes:

– Cette catégorisation entre dans le cadre de l’approche du sens et des effets de sens qu’une didactique du discours peut contempler dans ses objectifs d’enseignement.

– Elle peut aider à introduire une dimension réflexive sur la langue signalée par E. Roulet (1980, 1999) du fait qu’elle rompt l’idée de réciprocité traditionnellement admise: adjectif possessif = possession, et par là-même incite à appréhender le sens des possessifs depuis la perspective du discours.

– Elle se situe à un niveau d’adaptation aisée pour le fle grâce à une présentation accessible des contenus et des exemples (aspect important pour la classe de langue étrangère) qui permettent de les insérer dans des unités d’apprentissage de manuels.

P. Charaudeau propose, d’abord, une définition des possessifs comme étant des marques formelles qui peuvent être utilisées pour exprimer une opération sémantique (p. 192) qui consiste à établir une relation d’interdépendance entre, au moins, deux êtres dont l’un constitue le pôle de référence de la relation (p. 193). Le concept de possession dans son acception traditionnelle étant mis hors jeu, P. Charaudeau classe les possessifs selon deux grandes catégories, l’une appartenant au sens et la seconde au discours. Pour ce qui est du domaine sémantique, deux catégories sont envisagées:

– L’attribution. Il s’agit des rapports d’interdépendance d’un élément à un pôle de référence qui correspond à une structure du type avoir (p. 1999) et qui peut être subdivisée en (a) lien de nature (tes yeux = les yeux à toi), (b) d’appropriation (**Mon** livre = le livre que j’ai acheté ou écrit), (c) lien social (de parenté: **Mon** père, de relation sociale ou professionnelle: **Son** employé = l’employé qu’il dirige), (d) lien d’affect qui représente une caractérisation abstraite, inhérente à la personne (p. 200) (**Sa** tristesse = l’état d’humeur qu’il a, et (e) lien de caractérisation qui correspond à un des aspects particuliers (la forme, la fonction, l’essence, le type d’appartenance, etc.) du pôle de référence (p. 201) (**Son** style = le style de l’écrivain X, **Ma** photo = la photo qui me représente).

– La nominalisation de l’action. Cette catégorie correspond à une structure du type faire (p. 201) où l’action est (a) produite par la personne (**Mon** voyage a été inconfortable = le voyage que j’ai fait) ou (b) subie par la personne (**Mon** licenciement a traîné en longueur = on m’a licencié).

Ces caractéristiques de type sémantique recouvrent la partie stable de l’expression des relations d’interdépendance entre deux êtres. Viennent ensuite les relations qui répondent à des situations discursives où le locuteur veut produire un certain effet de sens que l’allocataire devra inférer.

L’effet du possessif varie selon «qu’il renvoie au locuteur, à l’allocataire, au tiers» (p. 204). P. Charaudeau retient les effets suivants:

– La focalisation sur l’élément dépendant (Je l’ai vu, de **mes** yeux).

– L’appropriation et l’exclusivité d’une action habituelle (Je n’ai pas encore pris **mon** petit déjeuner = le petit déjeuner que j’ai l’habitude de prendre et qui, pour moi, se compose d’un café au lait et d’une tartine de beurre).

- L'appropriation affective (**mon** grand = mon fils = je suis content d'avoir un fils qui mesure 1, 80 m ou qui devient un adulte et je veux le lui dire pour lui faire plaisir).
- La complicité (Alors qu'est-ce que vous choisissez **ma** p'tite dame? = je cherche à être gentil pour créer un rapprochement social qui peut induire la dame à acheter mes pommes. Par contre, la phrase "Alors, qu'est-ce que vous choisissez, madame? = (entre autres) madame, ça fait dix minutes que vous choisissez, je n'ai pas que ça à faire. De plus, il faut remarquer que l'intonation de *alors* sera différente d'une phrase à l'autre.
- La distanciation qui implique un refus de responsabilité (Tiens, occupe-toi de **ton** fils, moi, je renonce = ce fils, qu'en ce moment, je ne veux plus considérer comme mien) ou de mépris (Qu'il aille retrouver **sa** cohorte d'admirateurs, mais qu'il ne vienne pas se pavaner devant nous).
- La déférence (**Mon** capitaine, **mon** père, **sa** majesté).

Remarquons, enfin, que le possessif de la première personne renvoie, en général, à des jugements positifs alors que les autres personnes peuvent renvoyer à des jugements négatifs. Il en est ainsi par exemples dans des phrases comme:

"Eh bien!, **Mes** amis, comme tu dis, eux au moins, ils sont fidèles".

"Madeleine, c'est **mon** Noël /C'est **mon** Amérique à moi".

"**Ton** monsieur de Lapierre m'agace"

"Est-ce que Claude viendra à la réunion? – Non, monsieur fait **son** tennis".

Cependant, dans une phrase comme "*Ah, mais non ma chère!*", le possessif renforce l'appréciation négative de la négation "*mais non*" et renvoie même à un certain mépris.

4. Une approche didactique du problème

4.1 Les possessifs dans 4 manuels de FLE

Pour aborder cette question, nous prendrons deux critères inhérents à l'enseignement du fle en Espagne qui est notre environnement éducatif: (a) l'enseignement communicatif de la langue et (b) l'environnement langagier des apprenants et leur langue maternelle qui ont une fonction importante pour l'élaboration du sens en langue étrangère.

Pour le premier critère, au-delà, de la production et la compréhension orales et écrites, l'apprentissage de la communication en langue étrangère doit viser des domaines comme l'interprétation d'un énoncé et «la description des mécanismes de reconnaissance et de construction des enjeux de sens qui sont contenus dans tout acte de communication» (Charaudeau, 1993:49).

Les possessifs sont présentés sous leur forme morphologique à l'aide de tableaux accompagnés d'exemples et d'explications éclairantes. L'examen des exemples ci après permet de constater que l'emploi des possessifs recouvre aussi bien les domaines d'appartenance (**Notre** appartement) que des domaines d'appréciation (Alors, **ton**

voyage à Londres?). Une partie de la terminologie des remarques ci-dessous est empruntée à P. Charaudeau (1992).

- *Cadences I* (1994: 38-39) propose un tableau classique de présentation des possessifs à côté d'une publicité où le possessif veut provoquer un effet de sensibilisation, de solidarité et d'appropriation envers la question de l'environnement (**Ma** terre, **ta** terre, **sa** terre, **notre** terre).
- *Reflets I* (1999: 26) se veut moins classique. Le titre du tableau est: *Exprimer la possession et l'appartenance. Avec les adjectifs possessifs et avec de*. La méthode présente la relation d'interdépendance sous forme de lien d'appropriation (**son** immeuble, **ma** chambre) et de lien social (**Mon** ami).
- *Forum I* (2000: 65) apporte un effet de focalisation sur l'objet dépendant (J'ai **mon** train à 7 h 10) ou le déroulement d'un événement (Alors, **ton** voyage à Londres?).
- *Le Cours de la Sorbonne* (2000: 75) présente des relations de dépendance et d'appropriation (C'est **son** fauteuil), de lien social (Voici **mon** ami Arthur et **mon** amie Anne).
- *Escapes I* (2001: 38) fait une présentation formelle des possessifs du type de lien d'appropriation (La Citroën, c'est **sa** voiture).

Ces tableaux permettent de faire plusieurs constatations:

- La grammaire du FLE s'inspire des modèles du français langue maternelle, il n'y a pas de grammaires élaborées en fonction de la langue maternelle des apprenants. L'apprenant de français langue maternelle possède un savoir linguistique acquis hors du contexte scolaire qui lui permet de compenser les lacunes ou les insuffisances contenues dans les grammaires; ainsi, un enfant francophone dira "mon petit-déjeuner" sans savoir expliciter la valeur du possessif.
- L'apprenant étranger est tributaire de l'enseignement grammatical appris dans la classe. Pour des raisons pédagogiques qui interdisent l'exhaustivité, la grammaire livrée à des publics étrangers est parcellaire se limitant à la morphosyntaxe, omettant une vision sémantique et pragmatique. Pourtant les enseignants de fle ont toujours été sensibles aux recherches linguistiques en matière d'énonciation.
- La compétence grammaticale de l'étranger est donc inévitablement encadrée dans la morphosyntaxe, ce qui pose des difficultés d'ordre compréhensif et productif, à l'oral comme à l'écrit, lorsque l'apprenant est confronté à des situations "authentiques" de communication. P. Calvé (1994: 636) souligne très justement que «les exercices de grammaire ne tiennent que rarement compte de la valeur discursive des énoncés qu'ils font produire aux étudiants, ce qui contribue peut-être à expliquer la difficulté qu'éprouvent ces derniers à transférer à l'usage réel les structures ainsi étudiées». Ou lorsque le matériel d'apprentissage introduit volontairement ou non des énoncés qui appartiennent au domaine du discours et qui requièrent un niveau de maîtrise des nuances langagières que la grammaire traditionnelle ne contemple pas.

– Les critères grammaticaux retenus dans la pratique du FLE ne recouvrent pas la dimension discursive (mise en question)¹ et achoppent contre un emploi de la langue qui recherche le communicatif “authentique”; ainsi un énoncé comme “moi, tu sais, le sport...” n’a pas de cohérence sémantique, de structure formelle du type GN + GV + GN, en dehors de tout contexte. Cet énoncé est pourtant compréhensible et interprété correctement dans une situation donnée telle que, par exemple, deux amis qui regardent un match de football à la télévision

Il y a ici une substitution de l’élément morphosyntaxique et prise en charge de l’opinion “Je n’aime pas beaucoup” par un fait prosodique d’appréciation marqué par le rythme et par l’intonation.

– Dans les manuels de fle étudiés, il y a peu de prise en charge de la valeur référentielle des formes lexicales, ce qui, en soi, semble évident étant donné que l’apprenant peut difficilement en classe acquérir une expérience avec les mots et que ceux-ci deviennent des évocateurs d’une représentation du monde. De plus, une tradition didactique du français qui donne à la forme une place d’honneur dans l’apprentissage de la langue, des modèles linguistiques destinés à un public universel et une absence de description didactique sont autant de raisons qui expliquent que la grammaire des manuels de fle s’en tient à un modèle grammatical morphosyntaxique. Il ne faut pourtant pas oublier, qu’à côté de la grammaire il y a l’emploi de la photo, de l’image, du son, des dialogues en situation, des simulations, des jeux, du théâtre qui sont largement utilisés dans les manuels.

– Le domaine inférentiel est encore moins pris en compte malgré les possibilités qu’offrent les exemples cités ci-dessus. Des exemples comme “**Ma** terre, ta terre” ou “Alors, **ton** voyage à Londres?” sont d’excellents viviers d’activités sur l’interprétation et des occasions de se questionner sur les raisons et les buts de l’emploi de ces possessifs dans ces cas particuliers. Cette dimension de l’approche de certains aspects de la langue permet, par ailleurs, de dépasser la maîtrise linguistique pour rejoindre la position communicative du locuteur.

Quant au deuxième critère, la relation de dépendance de la forme au sens en langue espagnole a ses propres critères. Les exemples suivants sont une traduction des phrases en français cités antérieurement.

(5) *¿A qué hora sale el tren?*

(6) *Si, padre*

(7) *Vamos, pequeño, no llores!*

(8) *Pablo va a buscar el pan.*

Le mimétisme des constructions de la langue maternelle sur la langue étrangère et une maîtrise approximative des possibilités de la langue permettent d’avancer que l’apprenant espagnol de langue française aura tendance à utiliser une structure française semblable à celle de sa langue maternelle du type “ A quelle heure part le train?”, “Oui,

¹Pour cette question, voir par exemple, *Études de linguistique appliquée*, n° 100, *Le français dans le monde*, 248, 280, 285, 286 et n° spécial, janvier 1995.

père”, “ Allons, petit, ne pleure pas”, “Paul va chercher le pain”. L’espagnol n’employant pas de possessif dans **ces cas-ci**, une phrase comme “Pedro toma su tren cada día a las 6” ne serait pas acceptable bien que grammaticalement correcte. L’expression de l’appropriation est donc différente d’une langue à l’autre. Une fois cette situation admise, reste la question de l’emploi des possessifs en français à effet appréciatif. La première remarque à faire est que les phrases (5), (7), (8) dites en français par un apprenant espagnol sont grammaticalement correctes, ce qui freine un emploi plus “France profonde” selon le principe de la facilité et que le besoin appréciatif n’apparaît pas toujours dans la classe. Donc si cet emploi des possessifs est délicat en classe, au moins, on pourra tenter de faire saisir à l’apprenant espagnol, les effets et les possibilités qu’offre la langue. Dans les phrases (5), (6), (7), (8), l’espagnol n’utilise pas le déterminant de dépendance là où il est évident. Ce que nous pouvons constater dans la traduction de certaines expressions figées créées sur un contenu lexical équivalent:

- (9) *Mettre sa main au feu*
- (10) *Retourner sa veste*
- (11) *Laver son linge sale en famille*

Cependant:

(12) *Si, mi capitán* – marque comme en français l’autorité du capitaine sur le soldat

(13) *Valer su peso en oro* - utilise le possessif comme dans son équivalent en français *Valoir son pesant en or*.

Pour l’enseignement-apprentissage du FLE, une telle perspective d’approche des possessifs:

- Offrirait l’avantage de rompre la logique: adjectif possessif = possession,
- Constituerait des repères pour l’explicitation des intentions énonciatives auxquelles renvoient les possessifs,
- Donnerait au professeur de fle des supports grammaticaux utiles pour un enseignement axé sur la partie discursive de la langue,
- Proposerait aux apprenants de fle des pistes de réflexion sur le sens et l’emploi des possessifs en langue étrangère et partant en langue maternelle.

Pour une application plus large, cela impliquerait que l’apprentissage d’une langue étrangère devrait tenir compte de trois aspects:

- Le code linguistique comme instrument fondamental de compréhension et de production de messages.
- L’inférence d’un message dont la signification dépend de l’intention de communication du locuteur, du contexte communicatif et des capacités de représentation de l’allocutaire.
- L’inférence partagée de messages. Il s’agit des messages, en général, figés dont l’inférence est stable, unique et admise par la majorité des sujets parlants d’une

communauté linguistique donnée. Par exemple: “Et oui, **mon** pauvre” ou “Et **mon** œil!”.

5. Une application didactique de la catégorisation sémantico-discursive des possessifs. Quelques exemples

Un locuteur natif (surtout) possède les mécanismes de catégorisation sémantique des adjectifs possessifs, les connaît implicitement (grammaire intériorisée) et les emploie intuitivement (Corder, 1980, Besse et Porquier, 1984). Par contre, pour un apprenant de fle, ils devront faire l’objet d’une explicitation tant pour l’interprétation que pour leur emploi. Cette opération peut déboucher sur un processus de réflexion sur la langue et ses emplois effectivement utilisés par un natif.

Nous aborderons donc deux cas; a) celui des intentions communicatives du locuteur qui vont au-delà du sens purement linguistique et b) celui des possibles inférences que peut faire un allocataire d’un même énoncé placé dans des situations communicatives différentes.

Nous prendrons comme référence les expressions *mon vieux*, *mon garçon* et *mon gars* placées dans des énoncés différents afin de voir les différentes inférences.

"Mon vieux"

Le dictionnaire *Le Petit Robert*, (éd. 1988) dit que, dans un registre familier, le mot *vieux* peut s’employer pour désigner le père ou les parents; le plus souvent avec le possessif (*vieille*, désigne la mère). On peut ajouter que c’est un mot du vocabulaire de la jeunesse. Le possessif -qui peut être décliné- indique l’existence d’un lien de parenté. Cependant *mon vieux* peut être une expression est figée. Alors, elle a un emploi illocutoire, elle relève d’un registre de langue familier et marque une certaine affection entre locuteur et allocataire. C’est la situation dans laquelle elle est employée et le contexte linguistique qui vont permettre de l’interpréter.

Exemple 1 (Calbris et Montredon, 1980: 11)

Situation: un employé de bureau qui est devant la porte du pdg. dit à un autre employé:

– *Je vais lui dire ce que je pense, moi!*

– *Ça, mon vieux! ...*

A interpréter comme: moi, à ta place, je ne le ferais pas / La colère est mauvaise conseillère / Tu dois faire attention, les conséquences peuvent être graves / Tu prends des risques pour ton avenir / Le patron n’est peut-être pas de bonne humeur, etc.

Exemple 2 (<<http://www.casediscute.com>>)

Situation: quelqu’un a écrit que les sdf (sans domicile fixe) ne meurent pas de faim...ni de soif.

Prémises: tout le monde sait qu’il y a des sdf qui meurent de faim et de soif

– *Bah...si mon vieux*

Bah...si = Désaccord. Référence à l’énoncé

Mon vieux = Je suis désolé. Référence à l’allocataire.

Sens ajouté par le locuteur:

1. Désaccord (bah si)
2. Mon vieux: sarcasme blessant

Exemple 3 (<www.canoe.com>)

Situation: une personne se plaint des licenciements dans les entreprises de haute technologie

Prémises: Un licenciement est une situation grave.

– *Vous êtes viré, mon vieux*

Vous êtes viré = Communication. Référence à la situation. Dans ce cas “vous êtes viré” ne répond à un énoncé précédent, donc il ne s’agit pas d’une réaction, mais d’une annonce.

Sens ajouté par le locuteur:

1. Ironie, légèreté Vous êtes viré: conflit formulation – sens
2. Moquerie (mon vieux)

“mon garçon” (*Astérix, Le grand fossé, 1980, p.7*)

Situation:

Le fils se plaint, le père se justifie. Voir le gestuel dans la vignette (fils avec le corps en avant. Attitude d’interrogation. Père avec le bras reposé sur le fauteuil. Attitude d’écoute et d’impuissance)

Sens ajouté par le locuteur:

Mon garçon = Essaie de me comprendre, je n’y peux rien. Recherche de rapprochement affectif

“mon gars” (*Astérix, Le grand fossé, 1980, p.7*)

Situation: le fils réclame une solution. Le père la lui donne. Gestes dans la vignette: le fils avec le corps en avant. Attitude d’interrogation. Le père avec le pouce sous l’aisselle, main étendue sur la poitrine. Dos reposé sur le dossier. Attitude de fierté et de sécurité)

Sens ajouté par le locuteur:

Mon gars = Ne t’inquiète pas

“mon gaillard” (*Astérix, Le bouclier arverne 1968, p.5*)

Situation: un centurion interpelle un légionnaire

Contexte iconique: le légionnaire est chétif

Prémises: un gaillard est une personne vigoureuse. D’où opposition entre sens du mot et le sujet. Donc: gaillard peut s’appliquer à toute sorte de personne.

Sens ajouté par le locuteur:

Hiérarchie, supériorité...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAYLON, CH., CAMPA, A., MESTREIT, CL., MURILLO, J., TOST, M. (2000). *Forum I*, Paris, Hachette.
- BEACCO, J.-C., PORQUIER, R. (coord.), (2001). «Grammaires d’enseignants et grammaires d’apprenants de langue étrangère», *Langue française*, 131.

- BÉRARD, E., LAVENNE, Ch. (1989). *Grammaire utile du français*, Paris, Hatier.
- BERCHICHE, Y., DUBOIS, M., MIMRAN, R., (2000). *Cours de la Sorbonne. Langue et civilisation françaises*, Paris, Clé international.
- BERGER, D., MERIEUX, R. (1996). *Cadences I*, Paris, Hatier/Didier.
- BESSE, H., PORQUIER, R. (1984) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier.
- BLANC, J., CARTIER, J.-M., LEDERLIN, P. (2001). *Escales I*, Paris, Clé International.
- CALBRIS, G., MONTREDON, J. (1980). "Oh là là!" *Expression intonative et rythmique 2*, Paris, Clé international.
- CALVE, P. (1994). «Comment faire de la grammaire sans trahir le discours: Le cas des exercices grammaticaux», *La revue canadienne des langues vivantes*, 50 (4), pp. 636-645, University of Toronto, Toronto.
- CAPELLE, G., GIDON, N. (1999). *Reflets I*, Paris, Hachette/SGEL.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation.
- (1993). «Tirer le meilleur parti de la grammaire», *Le français dans le monde*, 258, pp. 48-51.
- CORDER, P. (1980). «Post-scriptum», *Langages*, 57, pp. 39-41.
- CUQ, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier.
- DELATOUR, Y. et al. (1991). *Grammaire du français: Cours de langue et de civilisation française de la Sorbonne*, Paris, Hachette.
- DUBOIS, J. et al. (2001). *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé international.
- GRÉVISSSE, M. (1969) *Le bon usage*, Gembloux, Duculot.
- MOESCHLER, J., AUCHLIN, A. (2000). *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, A. Colin.
- MONNERIE-GOARIN, A. et al. (2000). *D'accord 2*, Paris, Clé international.
- PUREN, Ch. (coord.), (2001). «Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire», *Études de linguistique appliquée*, 122.
- REBOUL, A., MOESCHLER, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui*, Paris, Seuil.
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.
- (1999). *La description de l'organisation du discours*, Paris, Didier.
- SALINS DE, G-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du fle*, Paris, Didier/Hatier.
- SPERBER, D., WILSON, D. (1989). *La pertinence, Communication et Cognition*, Paris, Minuit.

L'enseignement du français en Espagne aux alentours du XIX^e siècle: grammaire et pragmatique

Carlota Vicens Pujol
et **Gabriel Jordà Lliteras**
Universitat de les Illes Balears

L'étude des instructions officielles pour l'enseignement des langues étrangères entre 1829 et 1890, menée à terme par Christian Puren, montre bien qu'il s'oriente déjà vers «la primauté de l'objectif pratique, la montée de la méthode orale, la limitation de la méthode de la grammaire [...] et les progrès de cohésion lexicale.» (Puren, 1988: 76). Si la méthode grammaire / traduction est encore (et pour quelques décades) maintenue, elle va cependant, petit à petit, se mettre au service de la méthode orale, à tel point que l'auteur date de 1885 (approx.), en France,

Le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, qui est en particulier le moment où la priorité bascule de la méthode grammaire / traduction à la méthode orale. Les matériaux, procédés et techniques légués par l'histoire - comme les exercices de traduction et les listes de vocabulaire - continuent sans doute ici à être utilisés, mais ils sont déjà en quelques sortes subvertis au service d'un nouvel objectif et d'une nouvelle cohérence méthodologique. (Puren, 1988: 80)

Montaigne au XVI^e s., l'abbé Pluche au XVIII^e ou encore Quintilien au I^{er} siècle («Ne pas parler latin que selon l'exactitude de la grammaire c'est ne point parler latin») sont déjà contraires à ce système qu'on a appelé par la suite "traditionnel", c'est à dire, ont compris l'insuffisance des dictionnaires et des grammaires pour l'apprentissage / acquisition d'une langue étrangère: il faudra attendre le XX^e s. pour que la véritable approche communicative s'impose.

En ce qui nous concerne, les deux méthodes analysées pour tenter une approximation à l'enseignement du français en Espagne aux alentours du XIX^e siècle, *Llave nueva y universal de la lengua francesa* (Antonio Galmace, 1787) et *Arte de*

hablar bien francés o gramática completa (Pedro Nicolás Chantreau, 1810)¹, montrent qu'on est encore loin des méthodes orales. La primauté de la grammaire et de la traduction, la mémorisation des listes de vocabulaire, sont plus proches de l'enseignement du latin que de celui d'une langue vivante, et pourtant l'intuition (mais rien que l'intuition) de l'anisomorphisme des langues, est présente partout dans ces pages.

La grammaire, que les auteurs appellent "Partes de la oración" (LI N) ou "Analogía y valor de las voces" et "Construcción y sintaxis" (AH) témoigne encore d'une méthodologie où langue maternelle et langue cible sont superposées et qui semble s'adresser à des adultes autodidactes plutôt qu'à des élèves ayant besoin d'un professeur. La deuxième partie de ce travail concerne l'étude du vocabulaire, sous forme de listes de mots, de dialogues, des traductions proposées..., qui permet de relever les aspects socio-culturels de l'époque.

Toujours précédée de la phonétique et de l'orthographe, la deuxième partie des ouvrages étudie la grammaire à partir des "partes de la oración",

Añadiendo frases para la inteligencia del uso de ellas, adornada de una recopilación de los verbos y términos más necesarios, pertenecientes a diversas Artes y Facultades; y acaba con un diálogo muy gustoso y abundante. (LI.N: 65)

On voudrait souligner quelques aspects de cette déclaration:

– *la inteligencia del uso de ellas*: encore une fois on nous apprend que l'objectif de cette méthode est de bien comprendre le fonctionnement de la langue plutôt que de l'utiliser couramment dans un acte de parole (orale, bien entendu), sans penser que celui-là se constitue justement à partir de celui-ci.

– *verbos y términos pertenecientes a diversas Artes y Facultades*: il s'agit donc d'une méthode non pas destinée à des gens qui veulent apprendre la langue comme moyen de communication, mais surtout à des érudits, à des intellectuels, à des savants...

De son côté, l'auteur de *Arte de hablar...*, qui fait parfois appel au livre de Galmace, remarque que l'étude d'une deuxième langue exige la connaissance grammaticale de la langue maternelle:

Los que hubiesen de emprender carrera literaria, necesitan de saber la lengua latina (dice el prólogo de la Gramática de la Real Academia Española, p. 4) *y lo conseguirán con mayor facilidad, llevando ya sabidos por su gramática propia los principios que son comunes a todas las lenguas.* [...] En efecto, los que aprendan francés por mi Gramática, conocerán bien presto la utilidad de este sistema de estudio, y notarán la falta que hace no haber estudiado primeramente los principios de su lengua. (A. H.:3)

¹Les deux méthodes, antérieures à la période étudiée par Puren, seront désignées LI.N (*Llave nueva y universal de la lengua francesa*) et A.H (*Arte de hablar bien francés*). Dans son *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Christian Puren cite déjà un *Arte de hablar bien francés o gramática completa*, du même auteur, publié en 1781 à Madrid, ed. A. de Sancha. Malheureusement on n'a pas réussi à avoir cette édition pour une éventuelle comparaison.

Les deux prologues proposent donc une étude de la grammaire explicite, ce qui s'oppose évidemment aux systèmes actuels qui prônent que toute grammaire doit être implicite. Rappelons, à ce propos, les mots du professeur Vicens Castañer dans *Principios de didáctica de la lengua francesa*:

Históricamente el hecho de habla precede siempre la formación del sistema lingüístico, dice Saussure, y esta afirmación contiene uno de los principios esenciales de la D.L.E. porque postula la sustitución de la gramática explícita, propia de las metodologías tradicionales, por la gramática implícita, aprendida mediante la realización y la percepción de numerosos actos de habla mediante los cuales cada alumno descubre el sistema de la lengua extranjera como antes ha descubierto el de la propia lengua materna, y pone de manifiesto que, lejos de pasar de la explicación de un principio gramatical a su aplicación, la andadura apropiada es precisamente la inversa: la que va de la realización de los actos de habla al descubrimiento de la regla que los regula. (Vicens, 1992:51-52)

Pour l'instant on en est encore loin. La grammaire de Chantreau (soulignons au passage la conjonction *o* du titre), s'ouvre avec cette citation de la *Gramática de la lengua castellana* de la Real Academia: «Pocos habrá que nieguen la utilidad de la Gramática como medio para aprender alguna lengua extraña². Or, dans l'introduction, on lit: «Esta parte del Suplemento es tanto más importante, cuanto es indispensable para llegar a hablar sin error: porque ni las reglas de la Gramática, ni los Diccionarios enseñan el propio empleo de las voces.» (A.H.: 7), car une langue ne saurait se construire sur une autre... Le conflit est donc présent entre la mémorisation des règles et des exceptions grammaticales, avec des exemples qu'on va toujours chercher chez les "grands auteurs" et l'évolution linguistique, l'usage réel de la langue: si la grammaire conduit à des compétences linguistiques et structurelles, la compétence communicative, elle, exige le contact direct avec la langue étudiée, même si, comme c'est le cas, il s'agit d'un contact avec la langue écrite.

De son côté, A. Galmace insiste sur l'importance de la grammaire: l'apprentissage d'une langue, affirme-t-il, doit être précédé d'une exacte connaissance des règles et de la syntaxe, au cas contraire on ne pourra jamais ni la comprendre, ni la parler. (L.I.N.: 67)² Les deux méthodes accordent une grande importance aux parties de la phrase: "La oración se compone de nueve partes, a saber: nombre, artículo, pronombre, verbo, participio, adverbio, preposición, conjunción e interjección." Le participe disparaît de la classification de *Arte de hablar...* et les deux méthodes classent l'adjectif dans le groupe

²La connaissance de la grammaire nous semblant indispensable, on veut ici rappeler les mots (qu'on partage) de Besse et Porquier, qui dans *Grammaires et didactique des langues* parlent d'un ensemble de pré-requis indispensables à l'établissement de la communication entre les interlocuteurs. Les plus nécessaires seraient:

«a) la langue (et la métalangue dont celle-ci est porteuse), dans laquelle cette description est formulée, doit être au moins comprise, sinon pratiquée activement, par les destinataires.

b) le modèle métalinguistique abstrait qui le construit doit être connu ou admis, consciemment ou non, par ces derniers.

c) la grammaire intériorisée sur laquelle elle porte doit être, au moins localement, maîtrisée par les mêmes destinataires.» (*op. cit.*, 1984: 97)

du nom, même les cardinaux et les ordinaux. La méthode plus ancienne divise ces parties en des chapitres encore plus petits. Pour l'article, par exemple: de los artículos, del artículo definido, práctica y uso de los artículos definidos, del uso general del artículo indefinido, del uso y práctica de otra especie de artículo indefinido (c'est le partitif), la structure étant toujours la même, p. ex:

de los nombres / artículos / adverbios etc. en general
de los nombres / artículos / adverbios etc. en particular
clasificación de los nombres / artículos / adverbios etc.

À l'intérieur de chaque chapitre les exemples se succèdent, disposés en trois colonnes: espagnol à gauche, français écrit au milieu, français oral à droite (ce dernier disparaît du livre de P. N. Chantreau). À l'idée toujours présente, antérieure à Saussure, que la langue est un ensemble de mots qui trouvent une correspondance exacte dans une autre langue, il faut ajouter que cette analyse de la langue française est calquée sur la grammaire latine, suivant le modèle des déclinaisons. Ainsi le même mot est présenté dans ses différents cas, sans pour autant oublier quelques précisions, à savoir:

En la lengua francesa los casos son seis, como en las demás Lenguas, pero no admito más que tres, porque el nominativo y el acusativo no se diferencian; y el genitivo y el ablativo se parecen. Tocante al vocativo, que es ô, es común de casi todas las Lenguas, significando un movimiento especial del ánimo.

Del artículo definido: para los nombres masculinos que empiezan por consonante:

N. Ac.	el padre	le père	le per
G. Abl.	del padre	du père	du per
D.	al padre	au père	ô per

Para los nombres femeninos que empiezan por consonante:

N. Ac.	la madre	la mère	la mer
G. Abl.	de la madre	de la mère	de la mer
D.	a la madre	à la mère	a la mer (LI.N.: 71)

Véritable paradigme de la déclinaison, l'auteur présente le substantif sur le modèle latin, et pourtant en 1787 ce qui indique la fonction des mots n'est plus la terminaison mais la préposition qui l'accompagne, ce qui donne lieu à des essais d'explication vraiment complexes et plutôt confus. L'auteur n'oublie pas non plus la déclinaison quand il s'agit du verbe, car il exige après lui un cas particulier, c'est-à-dire, aujourd'hui, une préposition ou une autre:

El verbo es una parte de la oración que significa, y hace la unión de los extremos de que se habla, y es de diversos modos [...]: unos son activos, y se denominan así porque significan acción; otros pasivos porque denotan pasión, otros reflexivos, de movimiento etc., según la significación de cada uno: todos han de tener un nombre o pronombre por nominativo que los rija, menos la segunda del singular, la primera y la segunda del plural en el tiempo imperativo [...]. El verbo activo rige después de sí al acusativo o nominativo, que es lo mismo, pero sin preposición, aunque el castellano añade al acusativo la preposición "a", v.g.

Amar a Dios	Aimer Dieu	Emé Dieu
Amar a su próximo	Aimer son prochain	Emé son prochén
Estimar a alguno	Estimer quelqu'un	Estimé kecun (LI.N.:117-118)

D'autre part on remarque aussi, dans les deux méthodes, la survivance des finales -OIS, provenant de la désinence populaire en -ÉAM³ de l'imparfait et du conditionnel de l'indicatif, pour l'orthographe, mais non pas pour la phonétique. L'auteur signale que «El imperfecto y el incierto de indicativo, que acaban en OIS y que suena como e abierta, tienen también cuatro personas que acaban del mismo modo en la pronunciación, que son: la primera, la segunda, la tercera del singular y la tercera del plural» (LI.N.:132). Antonio Galmace fait donc le tour des aspects phonétiques, morphosyntaxiques, lexiques, stylistiques propres à la langue française, et ceci, comme on l'a signalé dans notre introduction, ayant l'intuition de l'anisomorphisme des langues, c'est-à-dire, que les formes des langues ne se correspondent pas nécessairement. Dans l'ensemble, on l'a vu, il emprunte sa méthodologie à l'enseignement du latin⁴.

Plus éloignée du modèle latin, la grammaire de 1810, est aussi en quelque sorte héritière de l'étude des langues mortes, car il est question, par exemple, du régime des prépositions, qu'il compare avec la langue latine quand il n'existe pas un équivalent en espagnol, comme c'est le cas de *chez*, c'est-à-dire, *apud*. L'apprenant peut encore, à partir du latin et de l'espagnol, trouver le mot français qu'il cherche: il y a, dit l'auteur, un «modo de afrancesar por vía de analogía e imitación las voces españolas que dimanan del latín»; 21 cas en total, dont on va citer les trois premiers:

1º- Casi todos los adjetivos en *able, ible, oble, uble*, son los mismos en ambas lenguas [...]. 2º-La mayor parte de los sustantivos en *ado* y *ato* se hacen franceses mudando estas terminaciones en *at* [...]. 3º- Muchísimos de los en *al* no varían en nada o en muy poca cosa... (A.H.: 62)

Si dans ces pages les exemples sont nombreux, les exercices, eux, sont absents. Pas d'exercices structuraux allant de l'imitation des phrases d'un premier moment au dialogue dirigé, en passant par des exercices de substitution, de transformation, de combinaison etc. Et, puisque le but principal n'est pas la communication, ignorance bien sûr de l'idée de niveau seuil... Encore une fois on peut déduire que, pour l'auteur, il s'agit plutôt d'acquérir une connaissance de la langue que des habiletés, un automatisme dans l'application des règles grammaticales... Et pourtant, encore une fois, à l'horizon, l'approche communicative:

Veo, sin embargo, que en estas impropiedades están observadas las reglas gramaticales; de lo cual infiero que ellas solas no bastan para hablar bien, y que es

³Diphongaison du é accentué aux personnes 1, 2 et 3^e du singulier et 3^e du pluriel: [é]<[éi]<[ói]... <[wé].

⁴Ch. Puren parle d'une *tendance intégrationniste* qui, tout au long du XIX^e s. «poussait beaucoup de professeurs, pour valoriser leur matière et leur statut, à aligner leur enseignement sur celui des langues anciennes en leur empruntant objectifs, contenus et méthodes.» (Puren, 1988: 54)

menester aun valerse del uso para conocer estos modos de hablar peculiares de cada idioma. (A.H.: 8)

Mais c'est encore à travers la langue écrite que l'auteur veut y arriver; c'est la traduction qu'il propose... Or, dans un de ses dialogues on lit: “- No puedo acertar con el sonido de la *e muda* y de la *u*. - Es menester oirlas de viva voz.” Et, un peu plus loin:

- Es menester hacerse cargo del genio de las lenguas. - Verdad es. - Sin este estudio no dexaria uno de decir los mayores disparates. - Si, Señor, aunque se supiesen bien las reglas de la Gramática. - Y por qué?. - Porque hay ciertos modos de hablar peculiares de una lengua que salen de las reglas de la Gramática. - Regularmente pierden su energía pasando de un idioma a otro. (A.H.: 241-242)

Un autre aspect nous semble énormément intéressant: il s'agit des aspects culturels qui dérivent des exemples choisis, de ce que A. Galmace appelle “demostración práctica”, “recopilación de voces” ou “diálogo español-francés” (destinés à être appris par coeur) et P.N. Chantreau tout simplement «Suplemento (que contiene una nomenclatura muy amplia de las frases más precisas para romper en una conversación...)», profondément révélateurs de la civilisation d'une époque, d'une société déterminées...

Demostración práctica de todas las reglas antecedentes. Para que veas y observes todo cuanto se debe ver y observar para leer y pronunciar bien el francés, te pongo el ejemplo siguiente [...]. La traducción de propósito se ha puesto gramatical, cuanto cabe, para que te surtas de voces y lo entiendas mejor. Si con atención vieres este ejemplo, y notares todo cuanto en él te pongo que veas y notes, no sólo afirmarás mejor en tu memoria las reglas antecedentes, sino también te aprovecharás de frases enteras, de que te servirás prontamente en las primeras conversaciones [...] Y últimamente lograrás que tu lengua y labios se agiliten en la pronunciación de las voces francesas, que no es la menor circunstancia, como tengo experimentado en cuantos años he enseñado el idioma francés [...].(Ll.N.: 43)

Para hablar una lengua no basta solamente saber las reglas de la gramática, sino también es preciso tener en la memoria las voces más usuales en la conversación y trato de la gente. Con este objeto he añadido a la Gramática un Suplemento dividido en dos libros. El primero contiene una recopilación de las voces más frequentadas en francés [...]. En el segundo libro se comprehende un tratado de la propiedad de las voces, dividido en dos partes: la primera explica las voces castellanias que tienen dos significados en francés con diferente sentido; y la segunda las francesas que tienen diferentes acepciones [...](A.H.: 190)

Mémorisation de listes de vocabulaire, de phrases, omniprésence de la langue maternelle et, en dessous, la société à qui ces méthodes s'adressent. Remarquons qu'un des exemple constitue tout un éloge de la langue française, très à la mode et, en même temps, un éloge de la méthode, car elle permet de lire et d'écrire le français en très peu de temps: «Mi maestro tiene un modo tan singular para enseñarla que en un mes cualquier latino que sea puede saber leer bien y traducir perfectamente la *Gaceta de Holanda* y los autores franceses» (Ll. N.: 63). Le même éloge de la langue, de la méthode et du professeur se trouve dans *Arte de hablar...* (Cómo se llama su maestro de

Vmd.? / Es M. Chantreau [...] Su modo de enseñar me gusta mucho / Quanto tiempo ha que da Vmd. lección? / Algunos seis meses / Vmd. habla muy bien...) Finalmente un conseil: aller au pays dont on étudie la langue, c'est-à-dire, avant la lettre, immersion linguistique:

Y si esto, junto con lo que el Padre Núñez tiene en su arte, no bastare para la instrucción cabal de los que la desean, no sé qué puede ser conducente, más que hacer viaje a Francia y avecindarse en ella todo el tiempo que necesiten sus talentos. (L.N: 64)

L'idée de la communication orale, même lointaine, parfois même contradictoire, est donc présente aussi dans les exemples proposés. En ce qui concerne le vocabulaire, les auteurs offrent dans une dernière partie un bref dictionnaire, intitulé «Recopilación de muchas y diferentes voces muy curiosas y necesarias de saber» ou bien «Recopilación de las voces mas usuales para empezar á hablar en francés»⁵ groupées par thèmes. Quelques uns font référence aux **structures de la société**, religieuses, d'un côté; politiques de l'autre. C'est ce que les méthodes appellent «Dignidades espirituales» / «Dignidades eclesiásticas», (*Dios, la Santísima Virgen Nuestra Señora, el ángel de la guarda, un apóstol, un profeta, misa de Réquiem, un abad...* et ainsi jusqu'à trois pages) ou «Acciones que tocan el culto divino» (*rezar, postrarse, oír misa, comulgar*) et, en ce qui concerne la société politique «dignidades temporales» / «Dignidades» (*el emperador, el rey, el príncipe de Asturias, duque, marquesa...*); d'autres thèmes montrent l'**organisation juridique** de l'époque, sous le nom de «diversos géneros de castigo» (*desterrar, ahorcar, dar garrote, quemar...*) / «Castigos y suplicios» (*descuartizar, azotar*) ou de «oficiales de justicia» (*canciller, oidor, juez, alcalde, alcalde de corte, alcalde de aldea...*); la **structure des villes**: «calles, plazas y otras particularidades» / «de una ciudad» (*punte levadizo, almenas, Plaza Mayor, arrabales...*); les **relations internationales ou belliqueuses**: «armas ofensivas y defensivas», «armas de que se sirven en la guerra para conservarse» / «de las armas», «términos militares» - ce qui ne doit pas nous étonner si l'on pense aux guerres de cette deuxième moitié du siècle: Guerre de succession d'Autriche, Guerre de sept ans, Guerre de l'indépendance américaine, lutte franco-anglaise pour la vallée de l'Ohio...; la **vie quotidienne**: «vestidos para hombre», «vestidos para mujer», «apoyentos con sus aderezos», «la cocina y sus aparejos», «diversiones y juegos» etc, le **monde animal et végétal**: «animales domésticos», «sabandijas», «caballo con sus jaeces», «pájaros que cantan», «animales feroces», «diferentes géneros de fruta», «árboles y arbolillos» etc..

Finally A. Galmace reprend le tout dans un «Diálogo español y francés» et P.N. Chantreau avec «Frases familiares para romper a hablar» et un «Tratado alfabético para la propiedad de las voces». Le «Diálogo español-francés» est présenté ainsi:

Como mi ánimo y deseo en la empresa de esta Obra es facilitar lo más que se pueda el dificultoso tránsito a un idioma, que la diversidad que contiene en su

⁵On ne va plus établir de différence entre les deux livres, car la classification par thèmes est pratiquement la même. Dans *Arte de hablar...* il y a en plus une classification suivant la nature du mot: adjectif, nom, verbe.

pronunciación y escrito ha hecho y hace y hará formidable a todo principiante en el asunto de emprenderla, me ha parecido medio útil y provechoso para el logro de mi idea dar a la estampa una conversación graciosa y erudita que dos caballeros pasajeros tuvieron en una posada donde la variedad de sus destinos les hizo concurrir. No dudo que, teniendo el lector presentes y poseídas todas las reglas e instrucciones que dejo encomendadas a su cuidado [...], cuando llegue a observar las practicadas logrará el perfeccionamiento en su deseo [...]. (L.I.N.: 358)

Tout ce vocabulaire, en espagnol à gauche et en français à droite, répond évidemment aux référents culturels d'une époque donnée où l'on aimait Dieu et la patrie par dessus tout, où les villes se construisaient sur un modèle déterminé, où la royauté jouait encore un rôle politique, où, dans l'inconscient collectif, la guerre était toujours possible, où le jeune homme se devait de connaître un minimum de 55 termes relatifs au cheval. Mais ces listes parlent aussi par ce qu'elles cachent: ainsi dans "Enfermedades y asistencias" il n'y a aucune maladie concrète et, comme seuls remèdes, *sangrarse, purgarse y sondear* [*¿sondar?*], dans "Estaciones y fiestas del año" on ne trouve que les fêtes religieuses et les dates qui marquent le travail de l'homme (*mieses, vendimia...*), dans les "Partes del cuerpo" rien qui ne soit pudique, même s'il y a *moco, saliva, gargajo, orina*; dans "Acciones de la vida" à côté de *nacer* et *crecer* on trouve *bautizar* ou, encore, *heredar*. Il s'agit donc, puisque une langue s'appuie sur une réalité concrète, d'un vocabulaire essentiel à la fin du XVIII^e - début du XIX^e siècles.

À quoi sert, pour conclure, l'étude d'une grammaire ancienne? À repérer d'abord les changements didactiques qui ont eu lieu entre deux époques, dans ce cas-là essentiellement la suprématie accordée à la langue écrite sur la langue orale, à la grammaire explicite sur la grammaire implicite, à la mémorisation sur l'automatisme, mais aussi, par exemple, l'absence de juxtaposition entre enseignement théorique et enseignement pratique. Et ceci en observant quelques contradictions, quelques intuitions que les auteurs n'arrivent pas à rationaliser mais qui, nous semble-t-il, contiennent le germe de la méthode directe et du niveau seuil. Deuxièmement à relever les aspects culturels à partir des textes, des exemples et des éventuelles traductions, instruments pour la compréhension d'une culture, d'une société, qui ne sont pas celles de l'apprenant. Une société qui, dès la fin du XVIII^e siècle, avait commencé à demander (plutôt à exiger), grâce au progrès du commerce, de l'industrie ou aux changements des rapports internationaux, l'enseignement des langues étrangères dans les écoles. Demande accrue tout au long du XIX^e s. qui va entraîner par la suite une véritable révolution dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Références bibliographiques

BESSE, H., PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier / Crédif.

- CHANTREAU, P. N. (1810). *Arte de hablar bien francés o gramática completa*, Lyon, Imprenta de Tournachon-Molin.
- GALMACE, A. (1787). *Llave nueva y universal de la lengua francesa*, Madrid, Imprenta de Benito Cano.
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- VICENS CASTAÑER, A. (1992). *Principios de didáctica de la lengua francesa*, Barcelona, P.P.U.

Le texte littéraire comme support didactique dans les manuels d'enseignement du français en Espagne jusqu'au XX^e siècle: son traitement dans le *Robertson español* de Joaquín Mendizábal

M^a Elena de la Viña Molleda
IES Reyes de España (Linares)

C'est à la fin du XVIII^e siècle que les textes littéraires en français commencent à faire leur apparition, d'abord de façon timide dans les manuels pour l'enseignement du FLE, pour jouer ensuite un rôle déterminant au XIX^e siècle et bien sûr pendant la première moitié du XX^e siècle. Nous apercevons, cependant certains annonciateurs de cette tendance à partir du XVI^e siècle.

D'après André Reboullet, Gabriel Meurier, un professeur de langues anversoises cite déjà au XVI^e siècle, dans son répertoire intitulé *Le Thrésor des sentences dorées, proverbes et dicts communs...* (1568), deux auteurs français: Clément Marot et Jean Molinet.

Un siècle plus tard, Pedro Pablo Billet (1673) enrichit sa *Gramática francesa* d'un «Arte poética, o breve compendio de la poesía francesa, utilissimo, para aprender à conocer, y medir los versos, y à componerlos.» Cet abrégé théorique qui occupera la troisième partie de son ouvrage procurera aux étudiants des exemples de rimes françaises¹ qui serviront de modèle pour illustrer les différentes strophes, sujet d'étude.

Un autre auteur, l'abbé Vayrac reprend au début du XVIII^e siècle le modèle de Billet et compose *El Arte Frances* [...] (1714) complété d'un «Tratado de la poesía francesa, en el qual el curioso hallará las reglas mas açertadas para componer todo género de versos»². L'objectif de cet ajout, comme nous le montre son titre, est plus restreint que celui de son devancier. Alors que Billet prétend que les étudiants

¹Billet cite des vers de Bertaut, L'évêque de Grasse, Malherbe, Regnier et de Voiture.

²Vayrac révèle que son «Tratado» est extrait de la «Gramática francesa del padre Buffier de la Compañía de Jesús.» Billet, par contre ne nous indique pas la source de son «Arte poética» qui n'est non plus originale.

apprennent à mesurer et à composer des vers en français mais principalement à connaître et à apprécier une poésie française qu'il considère très peu estimée par les nations européennes (Billet, 1708: 309-311) Vayrac n'aspire qu'à initier l'apprenant à la composition poétique³ en français.

La référence suivante à des auteurs littéraires français que nous avons repérée ne se trouve pas dans un manuel mais dans un dictionnaire. Dans l'approbation de *El maestro de las dos Lenguas* de Torre y Ocón (1728) rédigée par Treviño, ce censeur énumère la liste des écrivains qui d'après lui «enriquecieron la República Literaria, y ennoblecieron su idioma patrio [...] Un Malherbe, dos Cornelios, Balzac, Voiture, Moliere, Racine, Vaugelas, Menage, Regnier, Boileau, Flechier, Bourdaloué» (Torre y Ocón, 1728: Aprobación de Don Fernando Treviño).

L'absence presque générale, dans les manuels, de textes d'auteurs français réputés ne peut être interprétée comme une exclusion de la littérature en tant qu'instrument pour l'enseignement de la langue française. Bien au contraire, on peut constater, comme nous le montre Gonzalo Suarez dans le chapitre de sa thèse destinée à cataloguer les «Recueils de proverbes, récits, romans et autres ouvrages bilingues», qu'à partir de la deuxième moitié du XVI^e siècle une quantité d'œuvres bilingues ou multilingues surtout d'auteurs espagnols traduits en français, commence à proliférer dans notre pays. Leurs titres mêmes seront souvent les porte-parole de cette destination formatrice⁴. Nous pouvons affirmer, d'après le nombre de réimpressions, que plusieurs d'entre elles ont joui d'un grand succès mais aucune n'a atteint une fortune comparable à l'enivrement provoqué par *Les aventures de Télémaque* de Fénelon. Effectivement, ce poème épique en prose deviendra, non seulement en Espagne, mais dans toute l'Europe, pendant le XVIII^e et le XIX^e siècle, l'œuvre de référence pour ceux qui voulaient apprendre le français.

Revenant aux manuels pour l'enseignement du FLE, le premier à conseiller des écrivains français comme complément de l'apprentissage sera Pablo Francisco Rousseau en 1754. Dans le chapitre XII de ses *Rudimentos de la Lengua Francesa* consacré à «l'usage et l'emploi des livres» il sélectionne quelques auteurs et œuvres qu'il considère plus à propos pour un débutant et rejette la poésie ainsi que la prose de certains auteurs dont les difficultés langagières deviendraient infranchissables:

³«Mademoiselle Bernard», «Cornella», Despréaux, «Fonetenela», «La Mota Houdart» sont les auteurs mentionnés par Vayrac

⁴San Pedro, Diego de (1552): *Cárcel de amor/La prison d'amour*. «En deux langages Espagnol et François, pour ceulx qui voudront apprendre l'un par l'autre.» Gilles Corrozet, Paris.

Casa, Giovanni Della (1598): *Le Galatée*, «premièrement composé Italien par I. della C., et depuis en François, Latin et Espagnol par divers auteurs. Traité très utile [...] pour ceux qui non seulement prennent plaisir en la Langue latine, mais aussi aux trois vulgaires qui en sont dérivées». Lyon. Jean de Tournes.

Guevara, Antonio de (1605): *Mespris de la Cour et louange de la vie rustique*. «Composé premièrement en Espagnol par [...] et depuis traduit en Italien, François et Allemand, toutes lesquelles langues nous avons jointes ensemble en cette seconde édition, pour l'utilité et soulagement de ceux qui prennent plaisir aux vulgaires qui sont aujourd'huy plus prisés et recherchés.»

No todos los libros son buenos para un principiante, no entiendo solo libros de Poesía, cuya inteligencia pueden apenas alcanzar los mas diestros, por las transposiciones, figuras, y otras licencias, que permite, y aun manda el Arte, sino también obras en prosa, como son las de los Señores Bossuet, Fènèlon, Bellegarde, y Voltayre, y otras de esta classe, cuyo estilo es un compuesto de phrases las mas selectas, y tan propias del Idioma, que quererlas traducir al piè de la letra (lo que es propio de un principiante) seria, no solamente darle malos principios; pero tambien privarle dela prompta inteligencia de los libros, unico afan suyo, y gloria del Maestro, que con ella cubrirà en algun modo lo mercenario de sus tarèas. Lograse uno, y otro, tomando libros de estilo culto, pero familiar, y llano, como son libros de Historias; si se quiere, libros de la facultad del Discipulo, pero no ajenos a ella; porque si no los entendiera en su idioma nativo, como los entenderà en ageno? Pueden hacer al caso las obras del Señor Bussi Rabutin, el Thèlèmaco, los Tratados del Padre Regnault, el de la Opinión, Cartas Familiares, las Historias de el Señor Rollin, & c. cuyas dificultades, à los mas, se pueden reducir al trabajo material de buscar muchos terminos en el Vocabulario: exercicio sin duda muy útil. (Rousseau, 1754: 63)

De même Pierre Nicolas Chantreau, considéré comme le principal auteur de manuels pour l'enseignement du français et le plus réédité pendant le XIX^e siècle, inclura dans son *Arte de hablar bien francés o gramática completa* (1781) un «Suplemento» avec une «Bibliothèque française ou choix de livres que tout amateur de la littérature doit se procurer» (Chantreau, 1781: 304-308). Le recueil apparaît classifié en douze sections de caractère général: Grammaire, Logique, Morale, Mithologie [sic], Géographie, Voyages, Histoire, Phisique [sic] et Histoire Naturelle, Littérature, Poésie, Dramatique, Romans-Contes sections dont, comme nous pouvons observer, seulement quatre pourraient être regroupées sous la dénomination de littérature. Pour «l'amateur militaire» une treizième section sera proposée et persistera uniquement dans les éditions publiées durant son activité comme professeur à l'école militaire d'Avila. Cette liste subira certaines modifications dans les différentes réimpressions et aussi dans les nombreuses réadaptations de l'ouvrage que d'autres auteurs effectueront tout au long du XIX^e siècle.

Mais, ce ne sera pas la seule originalité du point de vue littéraire ni la plus importante. Sa grande innovation consistera en l'inclusion, aussi dans le «Suplemento», d'une série de textes destinés à la traduction⁵, parmi lesquels se trouve un extrait de *Les Aventures de Télémaque* et un autre de *Don Quijote*. Cet auteur considère que la traduction est un exercice très complet étant donné que pour cet entraînement il est

⁵Pour pratiquer la traduction du français à l'espagnol Chantreau choisit un *Extrait du liv. V des Aventures de Télémaque. Sacrifice d'Idomenée*, un *Extrait de L'abrégé de l'Histoire d'Espagne par le Père Duchesne* et un *Extrait de la gazette D'Amsterdam, du 1er Avril 1777*. Pour la traduction de l'espagnol au français un *Extracto de la introducción a la historia natural, y á la geografía física de España* et un *Extracto de Miguel de Cervantes en el D. Quixote de la mancha*.

nécessaire d'y appliquer toutes les règles étudiées et il affirme même qu'il n'y a rien de mieux pour aider le disciple à parler et à écrire:

Nada formará mas al discípulo en el hablar y escribir que este trabajo, resultando de él la necesidad de practicar todas las reglas que habrá estudiado de ortografía, analogía y construcción; las que se impresionan mejor con la práctica, que con la teórica. (Chantreau, 1797: XX)

Quant à l'ordre, il conseille de commencer par la version et de continuer par la traduction vers le français. À ce sujet, il suggère des livres espagnols clairs et faciles comme *El Catón christiano, el Catecismo de Fleuri, el Compendio del P. Isla, & c.* (1797: XX). Sous le principe «El maestro no puede nada sin la práctica» (1797-XX) sa pédagogie révolutionnera les procédés habituels d'apprentissage du français utilisés pendant le XVIII^e siècle, c'est à dire une méthodologie calquée sur l'enseignement des langues anciennes.

Maurice Bouynot, l'auteur de *Lecciones prácticas de Lengua Francesa o Nuevo Método para enseñar y aprender con más facilidad el idioma Francés* (1815), tout en continuant la transformation méthodologique de Chantreau, fait un pas en avant et ajoute à la fin de son ouvrage un recueil d'«Anecdotes, contes et moralités &c.» (1815: 320-369) intéressants et amusants, afin que les élèves puissent s'entraîner à la lecture et à la traduction. Dans les premières pages il adaptera la prose, il surmontera ainsi l'inconvénient principal que supposait, d'après Comenius, l'introduction de bons auteurs vus qu'ils «surpassent la capacité des enfants, et sont esloignées de notre usage» (Comenius, 1643: 5-6). Il termine cependant avec quelques extraits de poèmes issus d'auteurs comme Rousseau, Racine, Malherbe, La Fontaine ou Fénelon. Bouynot propose aussi l'exercice de mémorisation des textes qu'il considère avantageux pour apprendre à parler.

Pour conclure cette première partie il faudrait ajouter que face à la méthodologie traditionnelle qui continuera d'être utilisée tout au long du XIX^e siècle, une nouvelle didactique commencera à s'imposer dans les milieux scolaires en Espagne comme dans le reste de l'Europe influencée par les idées de théoriciens du XVII^e siècle tels que Comenius ou Locke et impulsée aussi par les recommandations officielles. En Espagne, plans d'études à partir de 1845 (Voir Fernández Fraile & Suso López, 1999: 245-292). Dans cette nouvelle tendance l'objectif communicatif redeviendra l'axe principal au détriment de l'étude de la grammaire, considérée à l'époque comme fondamentale. Et je souligne «redeviendra» parce que jusqu'au XVIII^e siècle coexistaient, avec les grammaires pour apprendre le français, des colloques, vocabulaires, dialogues, etc. Différents professeurs voués à la didactique, comme Ahn, Jacotot, Ollendorf, Robertson, etc., vont se faire écho de ces idées et vont élaborer des cours de langues qui auront une transcendance au niveau européen et qui seront adoptés comme méthodes d'apprentissage par d'autres auteurs et adaptés à l'enseignement de plusieurs langues.

En même temps que se développe la méthodologie à «objectif pratique», empruntant la terminologie de Puren, les textes littéraires se consolident, tout au long du

XIX^e siècle, comme une pièce fondamentale dans toute sorte de manuels pour l'enseignement du français, que ce soit envisageant l'étude de la langue d'une façon traditionnelle ou plus pratique. Ils seront choisis en fonction de leurs mérites moraux et instructifs et utilisés comme instrument d'enrichissement linguistique et stylistique. Mais ce ne sont pas seulement ces vertus formatrices ce qui pousseront les maîtres de français à son inclusion. Il faut dire que la langue française dans le cadre scolaire est considérée pendant la majeure partie du siècle comme une matière secondaire n'étant pas toujours tenue en considération dans les programmes officiels. Pour échapper à ce manque d'estime, les professeurs vont chercher à la doter de vertus supplémentaires. Les textes littéraires contribueront ainsi à ajouter un trait d'intellectualité aux manuels et aideront à valoriser une discipline souvent mésestimée par les organismes éducatifs. La profusion de chrestomathies, recueils de textes de lecture, etc. pendant tout le XIX^e siècle est une des conséquences de ce phénomène.

El Robertson Español ó sea curso práctico teórico de lengua francesa (1846), que nous allons analyser, est sans doute un paradigme qui rassemble toutes les caractéristiques précédentes. Sa méthode «pratique-théorique» composée pour être utilisée dans le milieu scolaire a un caractère entièrement fonctionnel visant à la compétence communicative. Elle s'inspire de celle que M. Robertson avait introduite en France pour apprendre l'anglais en 1835 et qui vraisemblablement avait obtenu des résultats extraordinaires. Mendizábal déclare qu'il écrit son ouvrage avec l'intention de renouveler l'enseignement du français en Espagne étant donné que "son muy contadas las personas que hablan bien el francés sin haber salido de España" (Mendizábal 1846: VII). Il considère que le problème n'est pas la préparation des professeurs ni dans la qualité des grammaires mais la technique d'enseignement.

L'originalité de ce système, qui selon Puren est de «type traduction-grammaire» réside dans l'utilisation du support littéraire comme noyau de chaque leçon, autour duquel se fixe l'exploitation pédagogique.

L'ouvrage est composé de quatre textes dépouillés de toute trace littéraire. Le premier fragment exploité, au cours des vingt-trois premières leçons, traite du roi Philippe II à l'Escorial. Ensuite, il incorpore *La Bétique*, un passage très fréquent dans les manuels, appartenant au livre VII de *Les aventures de Télémaque*⁶ qui commence par la phrase «Le fleuve Bétis coule dans un pays fertile» et terminant par: «elle gagne sa confiance et le charme moins par sa beauté que par sa vertu». Un troisième texte qui a pour sujet est «Le cabaret du lapin blanc» apparaît à partir de la trente-cinquième leçon, pour terminer avec un extrait de *La mère*, tiré de *Notre Dame de Paris* de Victor Hugo (leçons quarante-deux à quarante-huit).

⁶Mendizábal nous décrit dans le prologue comment doit se faire le passage d'un texte à l'autre: «Agotadas las reglas del trozo de francés que sirvió de testo, y conjugados todos sus verbos irregulares, comiéndanse de nuevo los ejercicios como en la primera lección, tomando por tema otro testo de diferente autor que el primero.» (Mendizábal 1846: X)

Nous avons choisi pour son étude l'extrait de Fénelon, vu la similitude de son traitement didactique avec les deux autres et l'utilisation étendue de *Télémaque* par la grande majorité d'auteurs de manuels, fait antérieurement exposé.

Mendizábal présente le texte découpé en onze paragraphes de six ou sept lignes formant l'axe de chaque leçon et organisées de forme pratiquement identique: d'abord un de ces paragraphes destiné à la lecture, précédé ou non de certaines indications sur les procédés à suivre par le professeur pour une mise en pratique appropriée; le même fragment avec la traduction littérale proposée en regard; des commentaires relatifs à la démarche de la leçon et des explications de grammaire comparée; des exercices de conversation; une composition et un examen.

L'exploitation du texte se fera selon le schéma suivant: le premier exercice de «lecture» est destiné à parfaire la prononciation déjà étudiée au cours des leçons précédentes⁷, le devoir de «traduction» qui consistera à apprendre par cœur le texte ainsi que la version espagnole qui apparaît en regard, visant à l'appropriation lexicale et à la reconstitution du texte français à partir de l'espagnol et réciproquement. Quant à la présentation de la «grammaire» Mendizábal affirme que «Un curso de lengua estrangera no debe contener, como es claro, los principios de gramática general comunes á todas las lenguas. Por eso en este solo se encontraran las diferencias del español al francés» (Mendizábal, 1846: XII). Cette conviction peut être assimilée aux théories de Comenius qui considère que l'exposition de la grammaire doit se réduire à «des règles très faciles qui montrent seulement la différence existant entre la langue connue et celle qu'on veut étudier» (Comenius, 1638-1952: 164). Elle sera alors montrée brièvement, d'une façon théorique et en analysant principalement les analogies⁸ et les dissemblances entre les deux langues. Le verbe⁹ sera le seul aspect dont il s'occupera de façon spéciale en intercalant certaines leçons consacrées exclusivement à son étude. Les connaissances grammaticales apprises seront appliquées dans la «composition». L'objectif suivant est la pratique de la «conversation.» Il s'agit d'un exercice inspiré dans le style catéchétique –l'expression livre n'est par conséquent pas admise– construit à partir du lexique objet de la leçon: le professeur pose une question en français¹⁰ et tous les élèves doivent répondre le même mot ou les mêmes phrases préalablement figées. Mendizábal épuise ainsi toutes les questions possibles autour du texte:

Le professeur

Les élèves

¿Comment s'appelle le fleuve qui

Le fleuve Bétis

⁷Pour enseigner la prononciation, il propose au début du manuel (XIII-XIV) un tableau dans le quel il associe un chiffre à chaque son français puis il place sur toute syllabe différant de l'espagnol du premier texte, le chiffre correspondant. Dans l'extrait de Fénelon la lecture apparaîtra telle quelle, dépourvue de ces signes qui indiquaient jusque là la phonétique.

⁸À la fin des leçons travaillées avec le *Télémaque*, Mendizábal expose des règles sur l'analogie (pp. 236-242) et pour son entraînement des exercices de traduction (pp. 242-244) à partir de phrases espagnoles.

⁹En cet aspect, on peut voir en Mendizábal un précurseur de Gouin et de sa *Méthode des séries* (1880).

¹⁰Avant *La Bétique* Mendizábal proposait les questions en langue maternelle mais les élèves devaient les répondre en français.

coule dans un pays fertile ?	
Dans quel pays coule le fleuve Bétis ?	Dans un pays fertile
Comment est le pays dans lequel coule le fleuve Bétis ?	Fertile
Dans quel ciel coule le même fleuve ? etc	Sous un ciel doux

(Mendizábal, 1846: 164)

Cette activité, nous pouvons le constater, ne peut être considéré comme un véritable exercice de conversation, favorisant plutôt la discrimination phonétique et la mémorisation. Elle suppose cependant une nouveauté accordant à l'oral une attention inhabituelle. La dernière activité d'acquisition appelée «composition» n'a pas pour but le développement de la création autonome dans la langue apprise mais la traduction en français. En combinant tout le matériel lexique travaillé jusqu'à présent, l'auteur fabrique quelques phrases en espagnol¹¹ dont les mots et les structures différant de notre langue sont écrits en italique et ajoute entre parenthèses le mot espagnol qui correspond à la proposition française. Voyons l'exercice de composition appartenant à la vingt-troisième leçon:

Yo quisiera ver el río Betis.
 Yo quisiera que un río corriese *por* (en) los jardines de el Escorial.
 El cielo de nuestro país no está siempre sereno.
 Mi cuarto está bastante cercano del cuarto de mi amo.
 Toda la corte creía que el secretario del ministro era dichoso, y esta mañana (él) se ha arrojado al río.
 Hay muchas columnas en el patio (corte) *de* (del) palacio.
 Venga V. conmigo y (yo) *le* (os) llevaré *á* (en) un lugar muy bueno para hablar.
 El río ha roto sus diques.
 El rei ha separado *á* sus ministros.
 En qué tierra estamos?
 (Mendizábal 1846: 165)

L'étude des leçons concernant à *La Bétique* s'accomplit par la résolution de l'«examen» exposé sous forme de deux colonnes: à gauche, les questions du professeur posées en espagnol et à droite les solutions ou la possible réponse des élèves. L'épreuve¹², curieusement, laisse de côté les habiletés pratiques pour évaluer exclusivement les acquis théoriques concernant les différences de construction entre les deux langues:

EL PROFESOR

LOS DISCÍPULOS

43. ¿Por qué se dice “*du fleuve qui se jette*” y 43. Porque el relativo español *que* se traduce

¹¹Dans les leçons concernant le texte de Philippe II, ces phrases «espagnoles» étaient construites selon les règles syntaxiques françaises.

¹²L'examen correspondant aux leçons 23 et 24 se trouve dans la leçon 28, p. 185.

no “*du fleuve que se jette*” ?

qui cunado es sugeto del verbo, como en este caso, aunque su antecedente sea animal ó cosa inanimada.

44. ¿Po qué se pronuncia la *s* final en *dans un, sous un* y no se pronuncia en *le pays á pris*?

44. Porque en los dos primeros casos la palabra que empieza por vocal está íntimamente unida con la que le precede, y no sucede otro tanto en el tercero.

45. ¿Por qué se apostrofa la preposición *de* delante de *Hercule*, puesto que esta voz no comienza por vocal?

45. Porque comienza con *h* muda, y esta letra no estorba el que se apostrofen los monosílabos que terminan por *e* muda.

(...)

49. ¿Por qué no se se apostrofa el adjetivo *grande* que termina en *e* muda, delante de *Afrique* que empieza por vocal?

(...)

49. Porque generalmente solo se apostrofan los monosílabos y *grande* no lo es.

D’après son organisation, nous pouvons pressentir que le manuel de Mendizábal n’a pas été conçu pour l’auto-apprentissage mais pour un apprentissage dirigé. *El Robertson español* deviendrait alors ce que l’on appelle actuellement un «livre du professeur», n’ayant aucune correspondance avec un «livre de l’élève.» Le matériel didactique complémentaire se réduirait, alors, au tableau pour le professeur et au cahier pour l’élève.

Pour conclure, il faudrait signaler que l’utilisation d’un texte littéraire comme support d’une méthode ayant comme intention d’enseigner à communiquer en français présentera de nombreux inconvénients, peu d’avantages et sera largement critiquée. En effet, l’extrait ne sera pas sélectionné en fonction de sa difficulté mais selon sa réputation et ses mérites instructifs, moraux et rhétoriques; sa thématique coïncidera alors rarement avec les centres d’intérêt des élèves; les règles de grammaire -relevées à mesure qu’elles apparaissent dans le fragment- seront exposées par remarques ponctuelles et, de ce fait ne feront pas objet d’une exposition graduelle; de même, l’introduction du vocabulaire ne s’effectuera pas de façon progressive ce qui limiterait ainsi sa thématique au sujet du texte; la construction de situations de communications à partir de ces phrases donnerait lieu à des dialogues insensés, éloignés des conversations de la vie quotidienne, etc. Par conséquent, les méthodes du type «traduction-grammaire» auront une vie éphémère, cependant la littérature, ne subira, en aucun cas, l’influence de cet échec et maintiendra sa place fondamentale en tant qu’outil pour l’enseignement du FLE dans les manuels.

Références bibliographiques

BILLET, P. P. (1673). *Gramática Francesa dividida en dos partes[...]* con un *Arte Poetica o breve compendio de la Poesia francesa*, Zaragoza, [s.e.].

- (1708). *Gramática Francesa dividida en tres partes. [...]La tercera contiene un arte poética francesa, utilísimo para aprender à conocer, y medir los versos y à componerlos*, Madrid, Imprenta de Juan Garcia Infançon.
- BOUYNOT, M. (1815). *Lecciones prácticas de Lengua Francesa o Nuevo Método para enseñar y aprender con más facilidad el idioma Francés*, Valencia, Manuel Muñoz y Compañía.
- BRUÑAS CUEVAS, M. (1999). «Le fait littéraire dans les manuels de français pour Espagnols», *Documents SIHFLES*, 24, pp. 95-115.
- CHANTREAU, Pedro Nicolas (1781). *Arte de hablar bien Francés o Gramática completa dividida en tres partes.[...]*, Madrid, Antonio de Sancha.
- (1797). Madrid, Imprenta de Antonio de Sancha.
- (1804). Madrid, Imprenta de Sancha. Madrid.
- (1816). León, Imprenta de Buynand nacida Bruyset.
- (1820). León, Imprenta de Buynand nacida Bruyset.
- (1820). Perpignan, Imprenta de J. Alcine.
- (1833). Brcelona, Imprenta de Antonio y Francisco Oliva.
- (1833). Burdeos, Imprenta de D. Pedro Beaume.
- (1837). Paris, Imprenta de Pillet Ainé.
- (1875). Paris, Librería de Garnier Hermanos.
- COMENIUS, J. A. (1643). *Ianau Linguarum Reserata*, Genevae, [s.n.]
- (1638-1952). *La Grande Didactique*, Introduction et traduction par J.-B Piobetta, Paris, PUF.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. (1999). «Les textes littéraires comme procédé d’enseignement du FLE dans les *Chantreau*», *Documents SIHFLES*, 24,
- & SUSO LÓPEZ, J. (1999). *La enseñanza del francés en España (1767-1936)*, Granada, Método Ediciones.
- MENDIZÁBAL, J. (1846). *El Robertson español ó sea curso práctico teórico de lengua francesa*, Madrid, Imprenta de D. Antonio Yenes.
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Paris, Clé international.
- REBOULLET, A. (1999). «Les auteurs français et l’enseignement du FLE», *Documents SIHFLES*, 24, pp. 9-22.
- ROUSSEAU, P. F. (1754). *Rudimentos de la lengua francesa, ò extracto de preceptos breves, y claros para su prompta inteligencia*, Valladolid, Alonso de Riego.
- SUÁREZ GÓMEZ, Gonzalo (1956). *Avec quels livres les espagnols apprennaient le français*. Madrid. Thèse doctorale inédite.
- SUSO LÓPEZ, J. (1996). «La méthode traditionnelle théorico-pratique dans l’enseignement du français langue étrangère: de P.N. Chantreau à Maurice Bouynot», *Documents SIHFLES*, 18, pp. 243- 260.
- TORRE Y OCÓN, F. de la (1728-31). *El maestro de las dos lenguas. Diccionario Español, y Francés; Francés y Español*, Madrid, Juan de Ariztia.
- VAYRAC, J. de (1714). *El Arte Françes [...] con un Tratado de la Poesia*, Paris, Pierre Witte.

**Linguistique computationnelle et informatique.
Nouvelles Technologies de l'Information et de la
Communication (NTIC)**

Un exemple de l'utilisation pédagogique d'Internet: *Boycottez leurs fromages gluants*

Caterina Calafat

Universitat de les Illes Balears

It's time we Americans came to terms with something: France is not just our annoying ally. It is not just our jealous rival. France is becoming our enemy. (Friedman, T. L., 2003)

1. Avant-propos

Au long de mon cours sur l'approfondissement de la connaissance des points de contact entre cultures, langues et civilisations francophone et anglophone –dans le cadre d'une étude imagologique visant l'acquisition des compétences culturelles–, je me dois d'entamer l'analyse délicate et imbriquée de l'antiaméricanisme et de la francophobie. En réalité, ces deux phénomènes sont issus d'une confrontation entre deux modèles de société: le français et l'américain, qui s'opposent sur de très nombreux points, que ce soit sur la conception de l'intérêt général, la place de l'Etat, la division public-privé, la place de la religion ou encore la gestion des différences ethniques. Deux universalismes s'affrontent. Chacun contrarie l'auto-représentation de l'autre, chacun accuse l'autre d'avoir des ambitions démesurées et de prétendre vouloir donner des leçons au reste du monde. La conséquence qui s'ensuit est une critique déraisonnable, une vision distordue et volontairement discréditée de l'autre, qui s'appuie sur un vaste réservoir de stéréotypes négatives voire caricaturaux.

En ce qui concerne la francophobie, il faut chercher ses racines dans l'histoire: «La francophobie est la plus vieille chose du monde!» (Denis Lacorne, 2003). Cependant il ne s'agissait pas d'un phénomène massif (il appartenait plutôt aux élites cultivées) jusqu'à cette année, où les sites francophobes sur Internet (voir la bibliographie) reflètent une montée de la haine contre tout ce qui vient de la France. Par contre, l'antiaméricanisme français est intégré depuis environ deux siècles aux différentes cultures politiques françaises. C'est peut-être ce qui explique qu'il ait été aussi largement examiné (des auteurs comme Todd, Conan, Revel ou Roger, cités dans la bibliographie, analysent minutieusement cette *tradition française*), alors que la francophobie américaine a fait l'objet d'une attention très faible jusqu'à présent. Or son éclaircissement devient de plus en plus essentiel à mesure que s'accroît la centralité des Etats-Unis dans le monde. En général, la France est blâmée parce qu'elle représente le

contraire du système américain: son dédain snob, anachronique et aristocratique pour le succès commercial ou pour les arts de masse (les arts étant protégées et contrôlées par un puissant centralisme étatique) et son intellectualisme cartésien; les notions d'assimilation et d'homogénéité dans sa vision post-coloniale du multiculturalisme; son amour pour le raisonnement abstrait et stérile; sa nostalgie de la grandeur du passé...

Quant à l'antiaméricanisme, c'est un phénomène disons mondial qui se traduit par l'accusation de nombrilisme, d'isolationnisme, de l'exercice d'hyperpuissance et d'impérialisme... et dont le regain est manifeste depuis le 11 septembre 2001. Presque toujours la France apparaît, à juste titre ou non, comme porte-drapeau de cette animosité. Significativement, parmi tous les mots de la langue française formés avec le préfixe «anti-», *antiaméricanisme* est le seul qui s'applique à un pays. Pourtant la France est la seule des grandes nations de la *vieille Europe* qui n'a jamais été en guerre avec les Etats-Unis!

Il y a un avant et un après l'intervention en Irak, qui a accentué l'hostilité et l'exaspération d'un côté et de l'autre. Le surlendemain des attentats du 11 septembre, le quotidien *Le Monde* résumait un élan de solidarité dans un fameux éditorial de Colombani intitulé: «Nous sommes tous Américains». Mais l'opposition ultérieure de l'Hexagone à Sharon et à Bush est interprétée aux yeux des commentateurs américains comme une hostilité à l'entité américano-sioniste, tout en oubliant, en l'occurrence, les positions propalestiniennes affirmées avec unanimité par les journaux espagnols, italiens, portugais ou grecs.

2. La méthodologie

Dans l'espoir d'offrir aux élèves une interprétation plus riche et contrastée, j'ai pu constater l'utilité des ressources d'Internet pour cerner un problème complexe qui s'est nettement aggravé depuis le conflit de l'Irak. En effet, ces phénomènes qui font l'objet de traités assez récents se voient reflétés quotidiennement dans la presse mondiale, et en particulier, dans les médias français, britanniques et des Etats-Unis, accessibles sur Internet.

Nous assistons en direct à l'évolution de l'histoire d'une mésentente peu cordiale, d'un côté et de l'autre de l'Atlantique. Alors, il est intéressant d'élargir les sources disons traditionnelles (c'est-à-dire, les ouvrages déjà publiés) et de présenter aux apprenants l'occasion de connaître des sites Internet concernant les médias. Parmi leurs avantages, nous pourrions citer l'immédiateté, la mise à jour, la possibilité de s'entraîner à en consulter les archives (dont l'accès est souvent payant)...

Dans ce cas-là j'ai consulté principalement les hebdomadaires:

<http://www.Time.europe.com>
<<http://www.nouvelobs.com/>>,
<<http://www.lexpress.fr/Express/>>,
<<http://www.telarama.fr>>,

ainsi que les journaux:

<<http://www.nytimes.com>>,
 <<http://news.independent.co.uk/>>,
 <<http://www.guardian.co.uk/>>,
 <<http://www.lemonde.fr>>,
 <<http://www.liberation.com>>.

Ceci fait, j'ai fait le choix entre ceux qui s'axaient davantage sur le thème, en particulier le journal *Le Monde*. Puis j'ai proposé aux élèves d'éplucher une suite d'articles. D'abord, ils les commentaient d'un point de vue linguistique (étudier le vocabulaire, les difficultés syntaxiques...) et puis d'un point de vue de contenu (établir les mots clés, relever les idées principales, rechercher le ton général de l'argumentation...).

Pour favoriser ce dernier point et avant d'entamer cette lecture analytique, la consultation de deux sites Internet sur l'argumentation (voir la bibliographie) s'avère utile; bien que les objectifs de cette approche didactique n'envisagent pas la rédaction d'une critique, d'une dissertation, qui serait bien sûr possible, lors d'un cours plus spécialisé ou plus intensif. Pour notre but, il s'agissait plutôt d'explorer deux axes essentiels sur lesquels pivote ce dialogue interculturel particulier.

3. Les grands thèmes

3.1. La francophobie

3.1.1. Aux Etats-Unis

Un exemple anecdotique est l'expression originale *frogging around*, dérivée d'un terme argotique bien connu (*froggie*, mangeur de grenouilles ou franchouillard/e), et qui pourrait se traduire poliment par *semer le trouble à la française*, une occupation qui coïncide avec la gamme des vertus prétendument gauloises: la présomption, la susceptibilité, la versatilité et la vénalité, le cynisme mercantile, la nostalgie de puissance, etc. Le titre d'un des articles ici présentés, *Flogging the French* (Kristof, 2003) témoigne de la vigueur de cette tournure.

La presse accuse la France d'ignoble ingratitude: Oublier le sacrifice des GI de la deuxième guerre mondiale! Les Français seraient profondément lâches (la France n'a cultivé qu'un seul art depuis 1870, celui de la retraite ou de la fuite!), collabos, antisémites et, cela va de soi, antiaméricains avec acharnement. Ajoutez qu'ils sont paresseux et grévistes, sales, qu'ils bouffent du fromage qui pue, bavards, efféminés...

En même temps, Chirac semble renouer avec les grandes lignes du gaullisme: soutien critique aux Etats-Unis, activisme et mise en avant des intérêts nationaux en Europe, entretien des liens avec l'Afrique et le monde arabe. Un mouvement critique questionne son chauvinisme par rapport à l'Europe: dans un monde global la France ne peut être grande qu'avec l'Europe. Pour continuer à être le moteur de celle-ci, la convaincre de la nécessité d'infléchir son libéralisme, d'oser de vraies initiatives de croissance, encore faut-il rester crédible. A l'inverse de la France actuelle qui a fini par irriter la vieille et nouvelle Europe. A vrai dire, l'alliance avec l'Allemagne n'a fait qu'empirer cette image. Prenons, par exemple, le titre narquois de l'article *Schröder and*

Chirac flaunt love affair at summit, Schröder et Chirac affichent leur affaire amoureuse lors du sommet (Harding, 2003).

Alors, l'un des résultats de toute cette polémique pour la France a été de *payer un sentiment patriotique exacerbé*. L'office du tourisme français de New York évalue entre 10 et 15 %, pour le premier semestre 2003, la chute du nombre de visiteurs américains en France par rapport à 2002. Mais n'a rien de comparable avec les moins 40 % enregistrés en février, à l'apogée des tensions transatlantiques! Toute l'Europe a certes pâti de ce recul de l'Amérique en guerre, qui hésite à prendre ses vacances en terre étrangère, même si la baisse de fréquentation américaine à l'échelle du continent est limitée à 4,1 %... A part cela, étant donné que les sanctions économiques contre la France s'avèrent difficiles à mettre en œuvre, la vengeance américaine étudie d'autres voies plus subtiles pour punir cette déloyauté; parmi d'autres, l'oubli volontaire des représentants français aux conseils militaires stratégiques.

Pour contrecarrer la puissance de cette *campagne de désinformation* (Jarreau, 2003) dans les médias américains, les démarches diplomatiques se sont multipliées. Jean-David Levitte, ambassadeur français à Washington, a même dû envoyer une lettre à ce sujet, à la mi-mai, à la Maison Blanche, au département d'Etat, au Pentagone, à des parlementaires et, soulignons-le, aux rédactions de plusieurs journaux et chaînes de télévision.

De leur côté les intellectuels américains, bien que divisés et confus, s'entendent pour critiquer l'absence de soutien des Européens. Par sa gestion de la crise et sa menace de veto à l'ONU, la France a perdu tout crédit auprès d'une élite pourtant traditionnellement francophile. Remarquons l'oubli volontaire d'une grande partie de la centaine de journalistes et de stars anti-guerre américains, mis sur des listes noires et menacés de boycott par l'administration Bush, qui ont finalement préféré adopter un profil bas par rapport à la France. Cela a entraîné, par exemple, une pauvre présence américaine au Festival de cinéma de Cannes de cette année. Par ailleurs, n'oublions pas que le milieu français sociologiquement le plus américanisé, celui de l'industrie culturelle (cinéma, télévision, musique, jeux vidéo...) est celui qui diabolise davantage l'impérialisme culturel américain.

Quoi qu'il en soit, une partie de l'intelligentsia américaine a appuyé la France, comme c'est le cas du célèbre caricaturiste politique Gary Trudeau qui, pour une fois, a publié dans les quotidiens américains du 4 mai sa BD en français et sans sous-titres (Mulard, 2003). Il en a profité pour répliquer à la définition injurieuse des Français promue par la série télévisée *Les Simpson*: aux *singes capitulards mangeurs de fromage*, il oppose les *singes conquérants, narcissiques et chauvins*.

3.1.2. En Grande Bretagne

Certes, la presse populaire britannique a aussi entrepris de farouches attaques anti-françaises, notamment *The Sun*, le tabloïd propriété du magnat de la presse américano-australien Rupert Murdoch, partisan de la guerre en Irak, qui qualifie le chef de l'Etat français d'*hypocrite sans scrupule, malhonnête, orgueilleux, menteur et tricheur*. M.

Chirac, surnommé *le ver*, préside un pays des grenouilles plein de *mépris* pour *le peuple américain et son président*. Il devient un *rat hurlant* en passe de transformer la France en *proxénète de Saddam* (Colombani, 2003).

En général, les Britanniques considèrent les Français comme des nationalistes sournois jouissant d'une influence démesurée dans l'eurocratie, où ils défendent les intérêts de leur pays tout en clamant qu'ils agissent pour le bien de l'Europe. De leur côté, les Français voient les Britanniques comme de perfides laquais des Américains, qui font main basse sur les institutions européennes et obligent tout le monde à parler anglais afin de torpiller l'ensemble de l'édifice européen.

3.2. L'antiaméricanisme

Avant l'éclat de la guerre, paradoxalement pour un pays réputé comme étant le berceau de l'antiaméricanisme, la France était un des rares où l'image des Etats-Unis se soit améliorée: elle est passée de 62 % à 63 % en deux ans. Le vieux cliché outre-Atlantique d'une France anti-yankee était en question. Car c'était désormais chez les plus fidèles alliés –y compris les Britanniques– que le mécontentement s'était le plus accentué.

Mais au bout de six mois, selon le dernier sondage du Pew Research Center, un centre de recherches indépendant de Washington, l'intervention en Irak avait provoqué des *dégâts collatéraux* importants dans l'opinion mondiale. En Europe, dans les pays majoritairement opposés à la guerre, les chiffres sont moins négatifs qu'en mars, mais encore très inférieurs à ceux de 2000. 43 % des Français ont une bonne opinion des Etats-Unis contre 31 % en mars, mais 63 % il y a un an. Les Européens souhaitent prendre leurs distances en matière de sécurité avec Washington. Le mythe du justicier solitaire peut contribuer à rendre fier un certain nombre d'Américains, mais être aussi et surtout assimilé, à l'étranger comme aux Etats-Unis, à de l'arrogance, de la suffisance et de l'impérialisme.

Toutefois, un détail intéressant à remarquer est l'explication de ce sondage de la part de Mme Kirkpatrick, une députée reaganienne: Si les Américains sont mal vus dans le monde, c'est *la faute aux Français* (Lesnes, 2003), qui ont eu une contribution décisive dans cette chute de popularité américaine.

Un exemple de cette image négative de la politique seraient les réactions de l'Europe et de la France après la victoire emportée outre-mer par un Européen, Arnold Schwarzenegger, ce *Conard le barbant* (Fottorino, 2003) qui difficilement aurait triomphé dans son propre pays (Rohrer, 2003).

4. Conclusions

Malgré que l'on espère que la détérioration des relations entre ces deux conceptions du monde reste passagère et superficielle, l'utilisation de stéréotypes négatifs de l'image d'un pays évoluent à long terme et possèdent une très grande force d'inertie. Au niveau le plus élémentaire, ils constituent l'expression d'une xénophobie et d'une passion chauvine exacerbée qui, en épargnant une autocritique et parfois en

cachant une éventuelle jalousie, simplifient la complexité de l'antagonisme de valeurs, du choc culturel.

L'antiaméricanisme et la francophobie ne représentent alors qu'une vision réductrice de ces cultures et de ces sociétés, bien qu'au fond l'ingrédient le plus mystérieux, qui appartient à l'histoire culturelle des deux peuples soit: «ce mélange passionnel de fascination et de répulsion qui n'a comme véritable concurrent que l'indifférence» (Vaisse, 2002).

Références bibliographiques

Essais et articles:

- BAUDRY, P. (2003). *Français & Américains: L'Autre Rive*, Paris, Village Mondial.
- DUBOIS, J-P. (1996). *L'Amérique m'inquiète*, Paris, du Seuil.
- FONTAINE, A. (2003). «Longue histoire des malentendus transatlantiques», *Politique internationale*, 99.
- KAGAN, R. (2003). *La Puissance et la Faiblesse*, Paris, Plon.
- MATHY, J-P. (2003). «The System of Francophobia», *French Politics, Culture and Society* 21, pp. 24-32.
- REVEL, J-F. (2002). *L'obsession anti-américaine*, Paris, Plon.
- ROGER, P.(2002). *L'Ennemi américain*, Paris, du Seuil.
- SARDAR, Z. et DAVIES, M. W. (2002). *Pourquoi le monde déteste-t-il l'Amérique?* Paris, Fayard.
- STANGER, T. (2003). *Sacrés Français*, Paris, Michalon.
- TODD, E. (2002). *Après l'Empire: Essai sur la décomposition du système américain*, Paris, Gallimard.
- VAÏSSE, J. (1998). *Le Modèle américain*, Paris, Armand Colin.
- (2002). «Etats-Unis: le regain francophobe», *Politique internationale*, 97.
- (2003). «La nouvelle politique étrangère américaine», *Politique internationale*, 99.
- VAÏSSE, J. et MELANDRI, P. (2001). *L'Empire du milieu. Les Etats-Unis et le monde depuis la fin de la guerre froide*, Paris, Odile Jacob.

Articles en ligne:

- BEER de, P. «Le Sun relaie la campagne contre la position française», *Le Monde*, 22/2/2003.
- BELOT, L. «Boycotez leurs fromages gluants!», *Le Monde*, 28/03/2003.
- CAVIGLIOLI, F. «Londres ou les délices de la francophobie» *Le Nouvel Observateur*, 200, 6/3/2003.
- COLOMBANI, J-M. «Francophobie», *Le Monde*, 11/2/2003.

- «Accès de francophobie en Amérique. A nouveau, le temps de la caricature», *Challenges*, 195, 20/2/2003.
- CONAN, E. «L'antiaméricanisme. Un mal français», *L'Express*, 10/4/2003.
- COSTE, P. «Francophobie made in USA», *L'Express*, 30/5/2003.
- CURIOL, C. «L'Amérique en guerre se préfère casanière», *Libération*, 28/7/2003.
- DANIEL, J. «Nos ennemis américains», *Le Nouvel Observateur*, 2029, 25/9/2003.
- DESERTS des, S. «Nos villages à l'heure anglaise», *Le Nouvel Observateur*, 2024, 21/8/2003.
- FOTTORINO, E. «Le calife», *Le Monde*, 9/10/2003.
- FREDET, J-G. «France-Amérique: le prix du non», *Le Nouvel Observateur*, 2007, 24/4/2003.
- FREEDLAND, J. «Emperor George», *The Guardian*, 2/4/2003.
- FRIEDMAN, T. L. «Our War with France», *The New York Times*, 18/10/ 2003.
- HARDING, L. (et al.) «Schröder and Chirac flaunt love affair at summit», *The Guardian*, 16/10/2003.
- JARREAU, P. «Paris s'élève contre une campagne de désinformation dans la presse américaine», *Le Monde*, 16/5/2003.
- JEAMBAR, D. «Antiaméricanisme. Mauvais combat», *L'Express*, 23/10/2003.
- KAUFFMANN, S. «Déchirements américains», *Le Monde*, 29/4/2003.
- KRISTOF, N. D. «Flogging the French». *The New York Times*, 31/1/2003.
- LACORNE, D. «Les dessous de la francophobie», *Le Nouvel Observateur*, 1999, 27/2/2003.
- LESER, E. «Les Etats-Unis ne parviennent pas à améliorer leur image», *Le Monde*, 18/3/2003.
- LESNES, C. «L'image des Etats-Unis s'est sérieusement dégradée dans le monde», *Le Monde*, 5/6/2003.
- «C'est la faute aux Français», *Le Monde*, 6/6/2003.
- MULARD, C. «En français, dans le texte... et dans l'esprit», *Le Monde*, 6/5/2003.
- PARIS, G. «Jacques Chirac accusé en Israël de cautionner l'antisémitisme», *Le Monde*, 20/10/2003.
- PASCAL-MOUSELLARD, O. «Fucking frenchies», *Télérama*, 2773, 19/2/2003.
- PLATAT, S. «Le pèlerinage normand ne fait plus recette», *Libération*, 28/7/2003.
- PLENEL, E. «Villepin - Fabius: le débat sur l'Amérique», *Le Monde*, 22/10/2003.
- PORTEVIN, C. «Francophobie. Editorialistes et hommes politiques américains se déchaînent. Mais pourquoi tant de haine?», *Télérama*, 2775, 19/3/2003.
- REVEL, R. «Sale temps pour les Frenchies», *L'Express*, 15/5/2003.
- ROHRER, A. «A Boy from Graz», *The New York Times*, 15/10/2003.
- THENARD, J-M. «Arrogance», *Libération*, 13/10/2003.
- TISDALL, S. et MACASKILL, E. «Power politics the Gallic way», *The Guardian*, 18/10/2003.

Sites francophobes:

<<http://www.francestinks.com>>

<<http://www.merdeinfrance.blogspot.com>>

<<http://www.FuckFrance.com>>

<<http://www.boycottfrance.com/>>

Sites pour l'étude de l'argumentation:

<<http://membres.lycos.fr/plavergne/txtarg.htm>>

<<http://www.lettres.net/cours/txt-argu.htm>>

Intégration des nouvelles stratégies d'enseignement dans un cours de français sur la production avicole

Françoise Thérèse Olmo Cazevielle
Universidad Politécnica de Valencia

Introduction

Notre point de départ en ce qui consiste l'élaboration de cette communication se situe dans les mesures générales présentées dans l'annexe à la Recommandation R (82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe en ce qui concerne le Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes. Nous en citerons deux en particulier car elles dessinent les méthodes d'enseignement et d'apprentissage au goût de l'Europe:

Faire le nécessaire pour achever la mise en place d'un système européen efficace d'échange d'information englobant tous les aspects de l'apprentissage et de l'enseignement des langues vivantes et de la recherche dans ce domaine et faisant pleinement usage de la technologie avancée de l'information.

Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux. (Conseil de l'Europe, 2000: 10-11)

Ces mesures orientent les stratégies d'enseignement vers deux tendances clefs à tenir en compte: d'un côté, l'accès et la manipulation de la technologie de l'information et de l'autre, un apprentissage des langues vivantes menant les apprenants vers l'autonomie. C'est sur ces objectifs-là que nous avons développé les exploitations pédagogiques que nous allons vous présenter ci-après. Pour ce faire, notre travail décrit dans une première partie la situation d'apprentissage par rapport au profil des élèves afin d'élaborer des leçons et une méthodologie adaptées, permettant de développer chez les apprenants les capacités à communiquer, une compréhension interculturelle et l'apprentissage de la langue. La deuxième partie développe, à travers plusieurs exercices de travaux pratiques appliqués à l'aviculture, l'utilisation d'une part, des Technologies de la Communication et de l'Information (TIC) sur des supports hors ligne et en ligne, et d'autre part, d'un enregistrement vidéo comme perfectionnement de la compétence discursive. La dernière partie est consacrée à l'évaluation individuelle dictée par le contexte d'apprentissage.

Situation d'apprentissage et méthodologie

Le choix thématique de notre programmation se base sur le contenu des autres matières scientifiques formant partie du cursus des futurs ingénieurs agronomes car il nous permet d'un côté, de répondre au désir des étudiants qui veulent étudier des sujets techniques dont ils pourront se servir dans des situations futures et de l'autre, de nous adapter aux demandes de l'institution qui exige un enseignement des langues appliqué à chaque ingénierie. Ainsi, l'aviculture est un sujet qui fait partie d'une matière obligatoire pour tous: *Techniques de la production animale*. Lorsque les élèves abordent cette unité sur l'aviculture, leur niveau de français est encore élémentaire, en effet, la totalité d'heures de cours de français reçus est de 73 heures qui se décomposent en 45 heures correspondant au niveau I et 28 heures correspondant à la moitié des heures du niveau II, la leçon sur l'aviculture se situant au chapitre quatre de notre livre de classe qui en compte six. Si nous le comparons avec la totalité d'heures prévues pour enseigner un livre de français de niveau I, environ 120 à 150 heures, nous nous rendons compte de prime abord que la plus grande difficulté de nos cours de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) va être de savoir rentabiliser au maximum le temps, c'est à dire de savoir jouer de la pratique. Le facteur temps devient donc primordial dans la façon de mener l'apprentissage et dans le choix du matériel utilisé. Ainsi par exemple au niveau des activités de classe les apprenants vont être continuellement sollicités en réception et en production en langue française. À ce propos, nous entendons que:

Lorsqu'en classe de langue étrangère l'apprenant participe à des tâches où il est amené, par exemple, à exprimer son opinion ou à donner des informations, on parle d'activités de production, si l'on veut mettre l'accent sur les opérations mises en oeuvre, d'activités d'expression si l'on insiste sur le but final. (Pendanx, 1998: 108)

Le rôle du professeur sera de les aiguiller, de les guider sur le chemin de l'acquisition des connaissances et de les motiver. Pour cela, il tiendra compte d'une part, des besoins immédiats des élèves qui s'inscrivent dans cette matière de libre élection dans l'intention de demander une bourse et d'autre part, de leurs besoins futurs dans le cadre européen qui nous entoure. Ses stratégies efficaces d'enseignement se fonderont sur la communication et la participation active des apprenants.

Au niveau du message en langue française la priorité sera donnée au sens dans un respect socioculturel étant bien conscient que la perfection grammaticale en si peu de temps est utopique à moins de ne pas donner d'importance à l'expression.

Dans tous les cas, nous considérons qu'il faut savoir faire preuve de souplesse par rapport au programme prévu car il est indispensable de résoudre les problèmes linguistiques et grammaticaux immédiatement dès que les élèves en éprouvent le besoin, même si nous anticipons sur les contenus du programme ou si nous traitons certains points non prévus. À ce propos, il convient de remarquer que quelquefois nous rencontrons dans les textes techniques certains points grammaticaux qui n'ont pas encore été étudiés alors, nous nous y arrêtons et nous recourrons à l'intelligence des élèves à partir de questions tel que le propose Vignaud:

L'intelligence des élèves est sans doute la seule mine inépuisable constamment à la disposition du professeur. "Pourquoi?", "Que se passe-t-il si...?", "Supposez que...", sont autant de déclencheurs qui font appel à l'intelligence, qui impliquent l'élève et lui permettent de réagir linguistiquement en énonciateur plutôt qu'en constructeur de phrases. (Vignaud, 1997: 26)

L'explication du nouveau point grammatical qu'il soit souligné par le professeur ou soulevé par les élèves peut se faire de maintes façons tout dépend de sa complexité. Il peut être comparé avec la langue maternelle, avec les connaissances déjà étudiées ou bien de façon plus déductive en apportant des exercices complémentaires la fois suivante et en pratiquant alors les exceptions s'il en existe.

Les apprenants travailleront continuellement en collaboration pour d'une part éviter les possibles blocages d'expression au niveau individuel et d'autre part pour apprendre à raisonner et à interagir en s'informant et en informant dans un esprit d'entente en vue de développer un savoir-être indispensable dans leur avenir professionnel. Dans ce sens, Dabène précise:

On trouvera sans doute de grands bénéfices à faire travailler le plus possible les apprenants entre eux, en organisant des activités au niveau de petits groupes. C'est à ce niveau- en quelque sorte intermédiaire entre l'univers scolaire et le monde extérieur- que les apprenants communiquent le plus spontanément, et qu'ils peuvent par conséquent franchir plus aisément les barrières linguistiques et culturelles [...]. (Dabène, 1994: 156)

Les TIC sont introduites comme une variation de support à fin de dynamiser l'apprentissage mais surtout comme la porte d'entrée au monde de l'information, décor quotidien de nos étudiants. De par leur vocation transdisciplinaire, elles nous permettent de relier les savoirs (apprentissage de la langue française, connaissances des autres matières, culture de la langue cible, actualités de la presse) et de leur donner plus de cohérence et de sens.

Les activités proposées, rigoureusement définies, garantissent la validité des informations et évitent le risque de noyade. Elles nous permettent de réutiliser et d'enrichir les contenus lexicaux techniques déjà travaillés et ainsi de les mémoriser. Par là même, la compréhension des documents est facilitée.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant en salle de travaux pratiques, il devient celui d'un accompagnateur qui par ses indications aide les apprenants à prendre confiance en eux et les conduit à l'apprentissage souhaité selon leurs propres besoins. En effet:

L'attitude de l'enseignant correspond plus à celle d'un médiateur: il intervient peu sur le mode frontal face à la classe et privilégie une relation d'aide plus individualisée. Le multimédia contribue à faire vivre une situation de différenciation pédagogique. (Piot, 2001: 160)

Nous n'utilisons dans nos cours que des cédéroms et des connexions à des pages Web non didactiques c'est à dire des supports authentiques qui n'ont pas été conçus pour l'apprentissage du FOS. Mais de cette façon, les élèves sont à tout instant en

contact avec la réalité linguistique et scientifique française. Ils manipulent des documents scientifiques sélectionnés au préalable par l'enseignant et qui assurent des informations de qualités. Les sujets traités sont connus en langue maternelle car nous sommes convaincus que:

Étant donné que l'apprenant a l'expérience de certaines formes de communication écrite, on lui propose de préférence des textes où son expérience antérieure joue un rôle non négligeable [...]; textes de sa spécialité si l'apprentissage envisagé relève du français fonctionnel. (Moirand, 1979: 23-24)

Ainsi, leur niveau de compréhension linguistique et leur savoir technique sont testés continuellement. En proposant un matériel si performant scientifiquement parlant, non seulement nous situons le FOS au niveau des autres matières étudiées dans la carrière mais nous en unissons les contenus. Nous sommes persuadés que:

Lorsqu'un contenu est ainsi relié à un ensemble plus vaste déjà structuré dans la mémoire, il s'y intègre naturellement et prend alors un sens vraiment utile dans la vie intellectuelle de l'apprenant, qui devient elle-même associée à son action dans le monde et au sens général de son évolution. (Clouzot, 1990: 86)

De plus, la variété des discours proposés nous permet d'exploiter toute une diversité d'éléments discursifs (grammaticaux, lexicaux et iconographiques) en fonction des objectifs fixés mais aussi comme renforcement des fautes commises par les élèves dans leurs travaux écrits précédents. L'unique contrainte pour le professeur devient l'élaboration des exercices d'exploitation. Mais dans ce sens, le professeur de FOS est un habitué de la tâche car comme Lehmann l'affirmait il y a de cela plus de vingt ans:

Ce qui caractérise sans doute le plus nettement l'activité de l'enseignant de français fonctionnel est qu'avant d'être un enseignant il doit presque toujours réaliser lui-même le matériel qu'il utilisera. (...). Mais pour ce qui est de l'élaboration de matériels aptes à répondre valablement à des besoins et à des situations d'apprentissage précis, seuls ceux qui sont au contact direct des terrains sont en mesure de s'en acquitter efficacement. (Lehmann, 1980: 142)

Les travaux pratiques

Comme nous allons le voir tout de suite, les tâches à réaliser sont claires et précises. Une grande partie du vocabulaire que l'élève va rencontrer sera connue car travaillée lors des leçons précédentes en classe. Les activités sont dirigées à partir d'une série de consignes à effectuer et ce, dans un temps limité, pouvant se faire à deux ou individuellement. Dans notre leçon sur l'aviculture, nous allons travailler la compréhension orale à partir d'une vidéo sur la production avicole française du céderom La Bretagne¹ et la compréhension écrite à partir d'articles de presse d'une page Web sur les poulets français. Toutes les applications sont partielles puisque l'on extrait des documents les informations qui ont à voir avec les activités de classe. L'avantage d'en exploiter qu'une seule partie et de susciter chez les apprenants l'envie de retravailler ces

¹La Bretagne, entre tradition et modernité. Coop Breizh, Éd. Commedia, 1999.

supports en autonomie afin d'approfondir leurs connaissances linguistiques mais aussi techniques à partir des liens, ou de la bibliographie, proposés.

L'objectif du premier exercice est celui de pratiquer la prise de notes, tâche obligée des futurs étudiants Érasmus, et d'élaborer par écrit un résumé à partir des documents vidéos du cédérom. Avant de passer à l'écoute, nous situons la Bretagne, ses principales villes en particulier Nantes où se trouve l'École nationale d'ingénieurs des techniques et des industries agricoles et alimentaires que nos étudiants Érasmus peuvent choisir s'ils le désirent comme destination, spécialement ceux des branches de production animale et des industries agroalimentaires. Nous faisons aussi une introduction socioculturelle de cette région. Nous parlons gastronomie en particulier des crêpes, de la production de pommes et de ses produits dérivés: le cidre et la confiture. Les mots clefs de l'écoute sont insérés dans la brève présentation afin de faciliter la compréhension auditive postérieure. Les questions suivantes sont distribuées aux élèves qui les lisent silencieusement au préalable pour pouvoir focaliser durant l'écoute leur attention sur les points demandés:

- La Bretagne est-elle importante du point de vue avicole?
- Combien d'emplois l'activité d'abattage et de découpe de volailles représente-t-elle? Pour combien d'éleveurs?
- Les exportations se font vers quels pays?
- Dans quel département se trouve l'entreprise leader en matière d'aviculture?

L'écoute se fait en autonomie, au rythme de chacun et en temps contrôlé.

Transcription du texte:

La Bretagne constitue le premier bassin avicole européen. Elle regroupe 45% de l'activité nationale en matière de production de dindes, de poulet ou d'œufs de consommation. Cette aviculture est caractéristique des trois départements occidentaux en tête desquels se situe le Morbihan. L'activité d'abattage et de découpe de volailles représente 12.000 emplois pour quelques 3.000 éleveurs à plein temps.

Une bonne partie de cette production est exportée soit dans le cadre européen vers la Grande-Bretagne soit vers le Moyen-Orient. L'entreprise finistérienne Doux est le leader européen en matière d'abattage de volailles.

Les consignes du deuxième exercice sont les suivantes: Allez sur Internet à l'adresse suivante: <www.poulet-info.com>. Lisez les articles de presse sur les poulets français et répondez ensuite aux questions du test. Que le meilleur gagne!

L'exploitation du site est un apprentissage par découverte mené à partir d'une activité ludique. En binôme les élèves essaient de répondre à des questions dont les réponses se trouvent dans les différentes rubriques du site, ils ont 40 minutes pour lire les articles, paroles d'experts, données économiques et culturelles, et compléter le test. De cette façon, les apprenants mettent en oeuvre tout leur «savoir-faire de lecteur et d'utilisateur de l'information. Ce savoir-faire repose sur des processus élémentaires (tel l'identification des mots), mais aussi sur des processus plus élaborés: compréhension, inférences, recherche et synthèse de l'information» (Rouet, 2001: 180). Le test se

corrige en commun en inter changeant les écrits. Ceux qui obtiennent le meilleur score sont nommés experts en compréhension française et en la matière, ici la production avicole.

Grâce à ces travaux pratiques les élèves commencent à lire et à comprendre des articles de divulgation pour un public francophone, la motivation est au top niveau, l'atmosphère de classe est détendue et bien que l'expression en français soit loin d'être parfaite l'envie de communiquer en langue française existe.

L'évaluation

Nous différencions clairement les phases d'apprentissage et celle d'évaluation. L'apprentissage est collectif: il nécessite une entraide entre les apprenants. Les évaluations, formative et de sommation des connaissances, sont individuelles et dictées par le contexte d'apprentissage. Elles se composent d'une partie écrite qui reprend exactement les mêmes types d'exercices travaillés en classe et d'un examen oral sur l'un des thèmes étudiés.

Pour ce qui est de l'écrit, le bilan que nous proposons ici, comme évaluation formative, se compose de trois exercices à réaliser. Le but recherché consiste à aider les apprenants à prendre conscience de certains aspects du fonctionnement langagier et à réfléchir sur les structures.

Le premier exercice est un texte lacunaire sur les poulets "label". Il s'agit de le compléter à l'aide d'une liste de mots vus dans les documents précédents:

Consignes: choisissez parmi les mots suivants ceux qui conviennent au texte.

Autant, avalée, bas, consommée, croissance rapide, Davantage, développement, distribuée, double, élevé, glucides, "label", lente, longtemps, lipides, meilleure, moins, moins bonne, même, pauvres, pire, plus, protéines, riches, "standard".

Les poulets "labels"

Les poulets sont des transformateurs d'aliments: nourris..... Et plus....., Ils ont un prix de revient plus..... Les aliments composés plus..... en..... favorisent la formation d'une viande de..... qualité. L'indice de consommation plus élevé signifie que la des pouletspour unequantité d'aliments....., est plus que celle des poulets.....

Le deuxième exercice consiste à préciser si les affirmations proposées sont vraies ou fausses et dans tous les cas de figure, à en justifier la réponse.

Vrai ou faux?

Si la poule industrielle pouvait couvrir son oeuf pendant 21 jours, un poussin naîtrait.

Les poules pondent davantage en hiver qu'au printemps.

La chair des poulets "label" est plus ferme à la consommation que celle des poulets "standard".

Le troisième exercice consiste à faire la description par écrit d'un schéma reprenant les points essentiels traités en cours.

Ces tâches se réalisent donc, dans un premier temps, individuellement. Elles se basent sur les habiletés de compréhension et d'expression écrites, grâce à elles, les apprenants fixent l'apprentissage de la langue. Comme Pendanx l'affirme «l'écrit est le véhicule de la réflexion de chacun sur ce qu'il apprend et sur la manière de l'apprendre» (Pendanx, 1998: 112).

Dans un deuxième temps et en ce qui concerne la correction des deux premiers exercices les étudiants peuvent échanger leurs copies avant la mise en commun générale. Pour ce qui est du dernier exercice: la production écrite se rend à l'enseignant qui, après l'avoir corrigée, regroupe les fautes les plus récurrentes et les présente aux élèves. La correction s'effectue donc en contexte c'est-à-dire en sollicitant les élèves pour une co-correction et en maintenant l'anonymat. L'on cherche les solutions aux principales fautes commises pour en faire selon l'expression de Lamy «un tremplin vers l'expression juste» (1976: 120).

Pour ce qui est de l'oral, comme évaluation sommative, les élèves présentent un des sujets traités en cours. Pour cela ils se servent comme point d'appui d'un reportage vidéo sans texte. Cette activité nous permet d'une part de développer la compétence de compréhension orale des élèves et d'autre part de leur faire perfectionner la compétence discursive, si nécessaire aujourd'hui dans la vie académique (exposés, projets de fin d'études, etc.) et professionnelle (réunions, conférences, etc.). L'écoute et l'observation par les élèves des vidéos qu'ils ont produites les aident à se découvrir en situation d'expression; à s'autoévaluer et à se corriger. Ils apprennent à accepter que leur image soit regardée par les autres, que ce soient les camarades spectateurs au moment de l'enregistrement ou les spectateurs futurs au moment de la diffusion.

Conclusion

Utiliser tous les moyens pédagogiques, TIC et mass médias, à notre disposition va de pair avec les stratégies d'enseignement mettant en valeur le processus d'apprentissage et la participation active de l'apprenant. Travailler avec tous ces supports engendre des modifications de forme et d'organisation du travail. La programmation se déroule en fonction des besoins de la classe et de chaque individu. Bref, la situation d'enseignement/apprentissage adapte ses stratégies aux demandes du Cadre européen commun de référence et vit à l'heure actuelle. Elle forme les jeunes à acquérir plus d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin d'arriver à leur transmettre des savoirs, savoir-faire et des attitudes de responsabilité et de coopération et contribue ainsi à favoriser la citoyenneté démocratique.

Références bibliographiques

CLOUZOT, O. (1990). *Former autrement. Apprentissages intellectuels, langage et structuration des connaissances*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

- DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*, Coll. F/ Références, Paris, Hachette FLE.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris, Clé International.
- PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette FLE.
- LAMY, A. (1976). «Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité», *Études de Linguistique Appliquée*, 22, pp. 118-127.
- LEHMANN, D. (1980). «Français fonctionnel, enseignement fonctionnel de français», in R. Galisson *et al.*: *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères, Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Clé International, pp. 141-142.
- PIOT, T. (2001). «Pratiques pédagogiques et multimédia: l'exemple d'un village virtuel», in Grinon, J. et C. Gautellier (dir.): *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris, coédition CEMEA-Retz, pp. 151-162.
- ROUET, J.-F. (2001). «Hypermédias et stratégies de compréhension», in Grinon, J. et C. Gautellier (dir.): *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris, coédition CEMEA-Retz, pp. 169-180.
- VIGNAUD, J.-C. (1997). «Le professeur et ses élèves dans la démarche d'apprentissage», *Les Langues Modernes*, APLV, 2, pp. 24-31.

Les ressources internet pour la phonétique du français langue étrangère

Mario Tomé

Universidad de León

Quand nous cherchons sur Internet des ressources sur la phonétique française nous nous situons déjà dans une perspective pédagogique très précise qui est celle qui nous implique en tant qu'enseignants ou en tant qu'étudiants du français langue étrangère. Un des premiers écueils rencontrés au cours de ce type de recherche est la confusion très fréquente entre les ressources de caractère généraliste (langue française) et les ressources spécifiques pour le FLE. Et puis nous serons toujours confrontés au danger toujours probable sur les océans d'Internet: la noyade.

Pour échapper à la confusion et à l'excès d'information nous devons nous servir de certains critères ou d'une grille d'analyse. En ce qui concerne les ressources Internet pour la phonétique du FLE nous avons appliqué les critères suivants afin de mieux les définir et évaluer:

- Identification de l'auteur, date de création et actualisation
- Type de ressource: théorique ou pratique
- Finalité: spécifique pour le FLE, généraliste, pour l'enseignement, autre
- Présence / absence de documents sonores ou audio
- Type d'exploitation pédagogique: exercices, tâches, écrits ou audio, autocorrectifs.
- Intérêt pédagogique pour la classe de FLE

1. Ressources généralistes sur la phonétique française

Nous allons aborder dans cette partie les ressources de caractère généraliste et plutôt théoriques sur la phonétique française. Elles nous présentent souvent une vision résumée des traditionnels traités ou manuels sur la phonologie du français (phonétique articulatoire, classification des phonèmes, exercices de transcription, etc.). On est ici plus dans le domaine de la linguistique que dans celui de la didactique du français langue étrangère.

Ressource / Site: Laboratoire de Phonétique et Phonologie de Université Laval à Québec

Adresse URL: < http://www.lli.ulaval.ca/labo2256/index.htm >
Auteur: Pierre Martin (Professeur du Département de langues, linguistique et traduction)
Date de création: 2001
TYPE DE RESSOURCE: théorique
FINALITÉ: généraliste; enseignement de la phonétique française
PRÉSENCE de documents sonores: phonèmes, mots et phrases
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: exemples de phonèmes et de transcription
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: tableaux, images et photos, définition des phonèmes, audio

Ressource / Site: Phonétique (Université de Lausanne)
Adresse URL: < http://www.unil.ch/ling/phon/index.html >
Auteur: Christophe Pythoud
Actualisations: 23.5.02
TYPE DE RESSOURCE: théorique
FINALITÉ: généraliste, enseignement de la phonétique
PRÉSENCE de documents sonores: phonèmes
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: aucune
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: tableaux, figures, définition des phonèmes

Ressource / Site: Linguistique Phonétique
Adresse URL: < http://perso.club-internet.fr/antoniott/index.htm >
Auteur: Marc Antoniotti (Faculté de Lettres – Univ. d'Aix en Provence)
Date de création / Actualisations: Non disponible
TYPE DE RESSOURCE: théorique
FINALITÉ: généraliste, enseignement de la linguistique
ABSENCE de documents sonores ou audio
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: aucune
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: tableaux, figures

Ressource / Site: Introduction à la linguistique française. Chapitre 2: La Phonétique
Adresse URL: < http://qsilver.queensu.ca/french/Cours/215/chap2.html >
Auteur: Greg Lessard (Queen's University at Kingston)

Date de création: 1996
TYPE DE RESSOURCE: théorique
FINALITÉ: généraliste, enseignement de la phonétique française
ABSENCE de documents sonores ou audio
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: aucune
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: tableaux, figures

Ressource / Site: La phonétique et la phonologie
Adresse URL: < http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html >
Auteur: Henriette Gezundhajt (Université de Toronto)
Date de création / Actualisations: 1997-2000
TYPE DE RESSOURCE: théorique
FINALITÉ: généraliste, enseignement de la phonétique française
PRÉSENCE de documents sonores: phonèmes, mots
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: aucune
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: tableaux, figures, audio

Ressource / Site: Initiation à la phonétique. Notions fondamentales et exercices
Adresse URL: < http://lilla.unice.fr/Phon/ >
Auteur: Mierczuk, C., Mollo, E., Terzolo, J. et Zinglé, H. (Université de Nice)
Actualisations: octobre 1999
TYPE DE RESSOURCE: théorique et pratique
FINALITÉ: généraliste, enseignement de la phonétique française, cours
ABSENCE de documents sonores
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: exercices autocorrectifs sur la phonétique articulatoire
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: tableaux, figures, exercices de transcription

Ressource / Site: Phonétique
Adresse URL: < http://bbouillon.free.fr/univ/ling/Fichiers/phon/phonetiq.htm >

Auteur: Bernard Bouillon (U.F.R. de Lettres d'Arras)
Date de création / Actualisations: non disponible
TYPE DE RESSOURCE: théorique
FINALITÉ: enseignement de phonétique française. Cours DEUG
ABSENCE de documents sonores ou audio
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: exercices de transcription
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: définition des phonèmes, transcription phonétique

Ressource / Site: Notions de linguistique historique du français: phonétique
Adresse URL: < http://valibel.fltr.ucl.ac.be/linghist/planph.htm >
Auteur: Michel Francard, Vincent Giroul
Actualisations: 21.09.01
TYPE DE RESSOURCE: théorique et pratique
FINALITÉ: enseignement de la philologie romane et de la linguistique historique du français
ABSENCE de documents sonores ou audio
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: exercices de compréhension et autocorrectifs
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: exercices de transcription

2. Ressources spécifiques pour la phonétique du FLE

Nous présentons dans ce chapitre les ressources sur l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère. Nous y trouvons en même temps des sites pédagogiques spécialisés dans le FLE et des documents de caractère théorique sur la phonétique corrective du français.

Ressource / Site: Phonétique FLE – Cours de prononciation
Adresse URL: < http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/indexphon.html >
Auteur: Mario Tomé (Université de León)
Date de création / Actualisations: 2003
TYPE DE RESSOURCE: théorique et pratique
FINALITÉ: enseignement de la phonétique pour le FLE, cours, espace pédagogique
PRÉSENCE de documents audio: phonèmes, mots, textes, dictées, chansons

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: exercices autocorrectifs, dictées
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: spécifique pour le FLE, étudiants et enseignants

Ressource / Site: Pratiquer le français avec la phonétique
Adresse URL: < http://phonetique.free.fr/ >
Auteur: Thierry Perrot
Date de création / Actualisations: non disponible
TYPE DE RESSOURCE: pratique
FINALITÉ: enseignement de la phonétique pour le FLE, espace pédagogique
PRÉSENCE de documents audio: phonèmes, mots, textes, dictées
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: exercices autocorrectifs, dictées
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: spécifique pour le FLE, étudiants et enseignants
Ressource / Site: Phonétique et enseignement du français langue étrangère
Adresse URL: < http://cfcc.ie-eg.com/formatio/phonetique%20cours.htm >
Auteur: non disponible (Centre Français de Culture et de Coopération du Caire)
Date de création / Actualisations: non disponible
TYPE DE RESSOURCE: théorique
FINALITÉ: enseignement de la phonétique française, article, cours
ABSENCE de documents sonores ou audio
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: aucune
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: stratégies de correction

Ressource / Site: Carnet Phonétique - Prononciation pour débutants
Adresse URL: < http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/carnetph.htm >
Auteur: Mario Tomé (Université de León)
Date de création / Actualisations: 2001-2003
TYPE DE RESSOURCE: pratique
FINALITÉ: enseignement de la phonétique pour débutants, espace pédagogique
PRÉSENCE de documents audio: phonèmes, mots, textes, dictées, chansons
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: exercices autocorrectifs, dictées

INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: spécifique pour le FLE, étudiants et enseignants

Ressource / Site: <u>Quelques</u> notions de base en phonétique corrective... pour l'apprenant anglophone
--

AdresseURL:

< http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/Aix2000/phonetique.html >

Auteur: Aline Germain-Rutherford

Date de création / Actualisations: non disponible
--

TYPE DE RESSOURCE: théorique

FINALITÉ: enseignement de la phonétique française, cours
--

PRÉSENCE de documents audio: phonèmes, mots, phrases
--

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: aucune

INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: spécifique pour le FLE, étudiants anglophones
--

Ressource / Site: Phonétique - Activités FLE

Adresse URL:

< http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/courstourdumonde/phonActivites.html >

Auteur: Mario Tomé (Université de León)
--

Date de création / Actualisations: 2001-2003

TYPE DE RESSOURCE: pratique

FINALITÉ: base de données, ressources audio d'intérêt pédagogique

PRÉSENCE de documents audio: phonèmes, mots, textes, dictées, chansons, sites audio

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: exercices autocorrectifs, dictées

INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: spécifique pour le FLE, étudiants et enseignants

Ressource / Site: Exercices de phonétique
--

Adresse URL:

< http://fis.ucalgary.ca/repisit/langue_comprehension_culture_phonetique.htm#phonetique >

Auteur: non disponible (University of Calgary)

Date de création / Actualisations: 2000
TYPE DE RESSOURCE: Liens, ressources sur la phonétique française
FINALITÉ: information
PRÉSENCE de documents sonores ou audio: phonèmes, mots, textes
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: exercices autocorrectifs
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: spécifique pour le FLE, étudiants et enseignants

Ressource / Site: Projet Phonétique FLE
Adresse URL: < http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phonetiquecours.htm >
Auteur: Mario Tomé (Université de León)
Date de création / Actualisations: 1999-2003
TYPE DE RESSOURCE: théorique et pratique
FINALITÉ: enseignement de la phonétique pour le FLE, base de données
PRÉSENCE documents sonores ou audio: mots, phrases, textes, chansons
EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE: exercices autocorrectifs, dictées
INTÉRÊT PÉDAGOGIQUE: spécifique pour le FLE, étudiants et enseignants

3. Ressources audio d'intérêt pédagogique

Actuellement les fichiers audio sont en expansion sur Internet, ils peuvent donc être utilisés comme documents authentiques pour l'enseignement de la prononciation du français. Nous avons sélectionné de nombreuses ressources audio en tenant compte de leur intérêt pédagogique dans le site "Phonétique - Activités" (Projet FLENET): <<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phonactivites.html>>. Voici quelques-unes des différents paragraphes:

Écouter: phonèmes et phrases

L'Alphabet phonétique international: <<http://virga.org/cvf/alphabet.html>>

Synthèse en ligne (Institut de la Communication Parlée de Grenoble):

<http://www.icp.inpg.fr/ICP/_page.fr.php?page=synthese.fr.php>

Virelangues à lire et à écouter:

<<http://cfcc.ie-eg.com/formatio/phonetique%20-%20activites%20-%20virelangues.htm>>

Écoutez des dialogues: leçons de français

Talk french (BBC Education):

<<http://www.bbc.co.uk/education/languages/french/talk/index.shtml>>

Le site Bonjour de France - *Excusez-moi je cherche mon chemin*:

<<http://www.bonjourdefrance.com/n6/a11.htm>>

TEST de FLE. (Centre National d'Enseignement à Distance):

<<http://www.campus-electronique.tm.fr/TestFle/>>

Éxercices audio et Dictées

Le dictateur (Université de Calgary):

<<http://www.commonscalgary.ca/alle/dictateur/>>

Les dictées virtuelles:

<http://www.cspi.qc.ca/nd/projet/dictee/frame_dictee.html>

Exercices et Dictées audio - Flenet:

<<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/dicteacti.html>>

Écoutez des chansons

BN du Québec - Enregistrements sonores:

<http://www.bnquebec.ca/musique_78trs/accueil.htm>

UdeNap (Université de Napierville):

<http://www.udenap.org/groupe_de_pages_00/chansons_francaises.htm>

Site «Voilà». Extraits chansons: <<http://dj.voila.fr/>>

Documents sonores. Littérature

Bonnes Nouvelles (Textes et poèmes audio) Nicole Amann:

<<http://bonnesnouvelles.ifrance.com>>

Le site Archivox: <<http://www.archivox.com>>

Textes Audio – Flenet:

<<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/textesaudio/textes.html>>

Écoutez une émission de radio / Extraits sonores

Radio France Internationale. La langue française:

<http://www.rfi.fr/fichiers/langue_francaise/index.asp>

France Culture - Sélection Littéraire:

<www.radio-france.fr/chaines/france-culture/rentreelitt/>

CNED. Pensée en perspectives:

<<http://www2.campus-electronique.tm.fr/PenseeEnPerspectives/>>

Documents audio et vidéo

Conférences de l'UTLS sur Canal-U: <<http://www.canal-u.education.fr/>>

Audiosup.Net: <http://audiosup.net.u-paris10.fr/new/set.htm>

UP TV - La chaîne Internet de l'Université de Poitiers: <<http://uptv.univ-poitiers.fr/>>

4. Conclusions

On constate sur Internet une place très restreinte des ressources sur la phonétique française, si nous le comparons avec d'autres matériels sur le français langue étrangère (grammaire, lexique, espaces et sites pédagogiques).

La plupart des ressources sur la phonétique française en ligne sont de caractère théorique, font partie du domaine de la linguistique (phonétique acoustique et phonétique articulatoire) et ne tiennent pas compte de la didactique du FLE (enseignement de la prononciation et correction phonétique).

Les nombreuses ressources audio présentent un intérêt pédagogique très variable. Elles peuvent être utilisées comme des documents authentiques, mais l'enseignant devra les adapter aux différents contextes didactiques d'enseignement de la prononciation. Ainsi les documents sonores sur les phonèmes, les mots ou les dialogues dans les cours ou manuels de FLE sont d'une grande utilité pédagogique, et spécialement les dictées audio autocorrectives.

L'accès aux documents sonores sur Internet devra s'améliorer, puisque actuellement la transmission ou téléchargement de fichiers audio dépend de différents facteurs techniques (équipement de l'ordinateur, saturation ou vitesse de la connexion).

La présence sur Internet d'espaces pédagogiques consacrés à l'enseignement de la phonétique française pour le FLE est très limitée pour l'instant. Les difficultés techniques et méthodologiques qu'implique l'élaboration de matériels didactiques pour l'enseignement de la prononciation sont bien connues: maîtrise de logiciels et équipes audio, application de méthodes pédagogiques valables (correction phonétique), sans oublier l'important investissement de moyens financiers et humains plus proche du secteur privé (multimédia pédagogique) que public (universités ou établissements éducatifs).

Références bibliographiques

ANTONIOTTI, M. (nd). *Linguistique Phonétique*. Faculté de Lettres et Sciences Humaines d'Aix en Provence. Consulté en octobre 2003:
<<http://perso.club-internet.fr/antoniott/index.htm>>

- BILLIÈRES, M., *La phonétique corrective* (Université de Toulouse). Consulté en octobre 2003: <<http://www.ifrance.com/methodologis/phonetique-ma-vt/>>
- BOUILLON, B. (nd). *Phonétique* (U.F.R. de Lettres d'Arras). Consulté en septembre 2003: <<http://bbouillon.free.fr/univ/ling/Fichiers/phon/phoneti.q.htm>>
- FRANCARD, M. GIROUL, V. (nd). *Notions de linguistique historique du français: phonétique*. Consulté en septembre 2003: <<http://valibel.fltr.ucl.ac.be/linghist/planph.htm>>
- GEZUNDHAJT, H. *Phonétique et Phonologie*. Université de Toronto - SELF. Consulté en octobre 2003: <<http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html>>
- GERMAIN-RUTHERFORD, *Quelques notions de base en phonétique corrective.. pour l'apprenant anglophone*. Consulté en octobre 2003: <<http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/Aix2000/phonetique.html>>
- LESSARD, G. (1996). *Introduction à la linguistique française*. Chapitre 2: La Phonétique. (Queen's University at Kingston). Consulté en octobre 2003: <<http://qsilver.queensu.ca/french/Cours/215/chap2.html>>
- LLISTERRI, J. (nd). *L'enseignement de la prononciation: approches*. Universitat Autònoma de Barcelona. Bibliographie Enseignement de la prononciation. Consulté en octobre 2003: <http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Ens_Pron_fr.html>
- MARTIN, P. (2001). *Laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec*. Consulté en octobre 2003: <<http://www.lli.ulaval.ca/labo2256/contenu.html>>
- MIERCZUK, C., MOLLO, E., TERZOLO, J. et ZINGLÉ, H. (nd). *Initiation à la phonétique. Notions fondamentales et exercices* (Université de Nice). Consulté en octobre 2003: <<http://lilla.unice.fr/Phon/>>
- PERROT, T. (nd). *Pratiquer le français avec la phonétique*. Consulté en octobre 2003: <<http://phonetique.free.fr/>>
- PYTHOUD, C. (nd). *Cours de phonétique*. Université de Lausanne. Consulté en octobre 2003: <<http://www.unil.ch/ling/phon/index.html>>
- TOMÉ, M. (2001- 2003). *Carnet Phonétique - Prononciation pour débutants*. Université de León. Consulté en novembre 2003: <<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/carnetph.htm>>
- (2001- 2003). *Projet Phonétique FLE*. Université de León. Consulté en novembre 2003: <<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phonetiquecours.htm>>
- (2001-2003). *Phonétique - Activités*. Université de León. Consulté en novembre 2003: <<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/phonActivites.html>>
- (2003). *Phonétique FLE – Cours de prononciation*. Université de León. Consulté en novembre 2003: <<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/indexphon.html>>
- SCHWISCHAY, B. (2002). *Introduction à la linguistique. Phonétique*. Consulté en septembre 2003: <<http://www.home.uni-osnabrueck.de/bschwisc/linguistique/phonetique.pdf>>
- WAGNER, K. (nd). *Phonetik und Phonologie*. Université de Bremen. Consulté en septembre 2003: <<http://www.fb10.uni-bremen.de/linguistik/khwagner/phonetik/>>

Exercices de phonétique (2000-2003). University of Calgary. Consulté en septembre 2003:

<http://fis.ucalgary.ca/repisit/langue_comprehension_culture_phonetique.htm#phonetique>

Phonétique et enseignement du français langue étrangère (nd). - Centre Français de Culture et de Coopération du Caire. Consulté en septembre 2003:

<http://cfcc.ie-eg.com/formatio/phonetique%20cours.htm>

Une approche du cinéma en classe de FLE en utilisant les TIC

Carmen Vera Pérez

Escuela Oficial de Idiomas de Hellín (Albacete)

Cette communication présente un exemple pratique d'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour approcher les élèves de Français Langue Étrangère du cinéma francophone.

Apprendre une langue étrangère est aussi apprendre la culture et la civilisation des peuples qui la parlent, le cinéma français étant un aspect essentiel de la culture française, le professeur de français ne devrait pas se passer de l'utiliser dans ses cours, non seulement pour les possibilités pédagogiques qu'il permet, mais aussi pour approcher l'étudiant de la filmographie française, peu ou mal connue en Espagne.

L'utilisation des TIC et surtout de la Toile, ont révolutionné le processus d'enseignement-apprentissage dans tous les niveaux, et les possibilités offertes par la Toile dans l'enseignement des langues étrangères sont hors de question.

Cinéma et TIC se complètent à merveille, et cette bonne entente les rend des outils non négligeables dans l'enseignement des langues étrangères: non seulement pour toutes les informations et le matériel brut (du point de vue didactique) qui sont présents sur la Toile, permettant au professeur de français d'actualiser constamment ses connaissances sur le cinéma francophone et d'obtenir toute sorte de matériel pour ses cours (biographies d'acteurs, histoire du cinéma, synopsis de films, nouveautés, bandes annonces, extraits de films, etc), mais aussi pour le grand nombre d'activités toutes prêtes qui sont proposées sur la Toile, offertes par des professeurs pour des professeurs, ayant pour but d'exploiter des films français, classiques ou actuels, en cours de FLE, et encore parce que les TIC permettent l'intégration, dans un seul support, d'éléments qui exigeaient il n'y a pas longtemps la manipulation de plusieurs instruments pour réaliser dans un cours de langues une activité quelconque portant sur le cinéma: pour travailler un document audio-visuel il faut généralement être muni de papier photocopié contenant l'activité à proposer aux élèves, –qu'il faut ramasser plus tard pour la corriger–, d'un téléviseur, d'un magnétoscope et d'une cassette-vidéo au minimum, les TIC nous permettent par contre de réaliser cette activité en utilisant uniquement un ordinateur muni d'une carte son (et des logiciels capables de lire le document audio-visuel, évidemment).

Le but de cette communication est de proposer une méthodologie hypermédia qui facilite l'utilisation du cinéma français dans les cours de FLE, en profitant de la versatilité des TIC.

Les activités qu'on va proposer ont été conçues pour que l'élève puisse les réaliser en utilisant uniquement un ordinateur connecté ou non sur l'Internet (le professeur pourrait posséder aussi les activités sur une disquette ou sur un cédérom, dans ce cas-là il n'a pas besoin d'être branché, il suffit de placer le cédérom sur le réseau local ou l'ordinateur où l'on va travailler); ce sont d'autre part des activités interactives, l'élève pouvant obtenir immédiatement le résultat correct de l'activité proposée dans l'écran, et répéter l'activité autant de fois qu'il voudra, ce qui favorise l'auto-évaluation et l'auto-apprentissage chez des élèves qui ont des difficultés pour assister aux cours tous les jours, des difficultés dans l'apprentissage, ou tout simplement de l'intérêt pour avoir plus de connaissances et améliorer leur maîtrise du français.

On montrera que les TIC offrent la possibilité à tous les professeurs, même à ceux qui n'ont pas de grandes connaissances informatiques, de préparer des activités pour les élèves de français de tous les niveaux, afin que, soit en classe, guidés par le professeur, soit ailleurs, grâce à la Toile, ils puissent réaliser des activités de compréhension écrite et orale, des activités de recherche d'informations à partir d'une tâche préalablement proposée, ou n'importe quelle autre activité proposée par le professeur, en même temps qu'ils prennent connaissance de la filmographie française et de l'histoire du cinéma français.

Pour atteindre ces objectifs, connaissance du cinéma français et apprentissage ou approfondissement de la langue française, on a créé deux applications pratiques destinées aux élèves de français, l'une permettant de connaître l'histoire et l'évolution générales du cinéma français, l'autre consistant en une banque d'activités interactives réalisées à partir d'images, de textes et de films français, que les élèves pourront travailler en classe ou consulter en dehors des cours.

Le contenu des applications est différent, bien qu'elles se complémentent:

– l'une constitue une approche historique et sociale du cinéma français et présente, au moyen d'images, de photos, d'affiches de cinéma, de bandes annonces, d'extraits de films, et de textes explicatifs, l'évolution du cinéma français, depuis sa naissance en 1895 jusqu'à nos jours, ainsi que l'importance de manifestations telles que les festivals de cinéma et les prix cinématographiques français, ou la présence de la chanson, la littérature ou la bande dessinée dans le cinéma français;

– l'autre est une banque d'activités interactives classées par niveaux (débutant, intermédiaire, avancé): il s'agit d'exercices d'écoute, proposés à partir de bandes annonces et d'extraits de films français, des activités de compréhension écrite et des questions culturelles, proposées en utilisant des documents écrits, graphiques ou audio-visuels présents sur la Toile. La typologie des activités est variée: on y

trouve des exercices à choix multiple, des textes à trous, des mots-croisés, des menus déroulants et des jeux de pendus pour travailler le vocabulaire.

La première application est présentée sous forme d'un diaporama, composé de 51 diapositives, construit avec le logiciel Power Point de Microsoft, qui permet, comme d'autres logiciels de présentations, l'intégration de documents audio-visuels, d'images et de textes, qui peuvent se charger automatiquement dans l'écran pour que l'élève puisse les lire et les écouter selon l'ordre chronologique établi par le créateur du diaporama.

La consultation de la présentation créée peut donc être faite avec le professeur ou sans lui, car les textes sont très clairs et complets, ce qui permet de placer le diaporama dans un réseau local pour que les élèves puissent le consulter librement, par plaisir ou pour réaliser une activité de recherche, proposée par le professeur (l'application est trop lourde -51 diapositives et 16 extraits de films ou bandes annonces-, ce qui rend très difficile sa publication sur la Toile, on en propose pourtant quelques captures d'écran pour qu'on puisse imaginer à quoi elle ressemble).

La deuxième application a été réalisée en utilisant le logiciel générateur d'exercices Hot Potatoes, système auteur complètement gratuit, qui permet également l'intégration de documents audio-visuels ou d'images, afin de produire des activités interactives très variées, proposant la correction immédiate, de sorte que l'élève connaît le résultat de l'activité et peut la répéter jusqu'à réussir.

On a utilisé aussi d'autres générateurs d'activités interactives existant également sur la Toile à des fins éducatives (c'est le cas du jeu de pendu, dont les scripts pour l'adapter à nos besoins sont proposés sur le site Usina quiz).

Étant donné la taille de la première application, il est impossible de la placer sur la Toile, mais ce n'est pas le cas pour la deuxième qui se trouve dans l'URL <<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/cine/index.htm>>, de sorte que les élèves pourront travailler les activités proposées dans la salle d'informatique de l'établissement scolaire, avec le professeur ou sans lui, ou ailleurs.

Les applications ont été construites avec Power Point, Hot Potatoes et d'autres générateurs d'activités gratuits; pour les consulter il faut être muni d'une visionneuse -si on ne dispose pas sur son ordinateur du logiciel de Microsoft- dans le cas de la présentation, mais pour ce qui est des activités interactives, il suffit d'un navigateur Web et d'une carte son.

Quant aux matériels utilisés pour les générer, les images et les textes ont été pris sur la Toile, ainsi que certains documents audio-visuels, tels que les bandes annonces (c'est le cas de la bande annonce de Huit femmes), mais la plupart des documents audio-visuels proposés (extraits de films) ont été numérisés par l'auteur de l'application, à partir du film original, en utilisant une carte d'acquisition vidéo telle que WinTV (Hauppauge): c'est une carte externe qui est branchée entre l'ordinateur et le téléviseur, et qui permet de visualiser et/ou d'enregistrer les images fixes ou animées provenant d'une télévision, d'un magnétoscope, d'un caméscope, d'un lecteur de DVD,

etc., en quelques secondes (le temps que dure la séquence que l'on veut enregistrer). Le mode d'emploi de cette carte est très simple, et facilite le stockage en cédérom de documents audiovisuels qui risquent de s'abîmer sur une cassette-vidéo: elle permet d'enregistrer sur le disque dur de l'ordinateur ou sur un cédérom des informations qui prennent beaucoup de place dans plusieurs cassettes, facilitant plus tard le travail du professeur en classe, car il lui faut manipuler moins d'instruments pour réaliser une activité de compréhension orale traditionnelle.

Pour conclure il faudrait signaler que les applications présentées sont ouvertes, dans le sens où elles sont actualisables en permanence et le nombre d'activités interactives peut être augmenté à tout moment, en tout cas il ne s'agit que d'une proposition parmi d'autres, visant à approcher les étudiants de français du monde du cinéma francophone, les moyens utilisés pour les construire étant d'autre part simples et faciles à obtenir et à utiliser, tout professeur intéressé par l'intégration des TIC en classe de langues étrangères peut construire des applications similaires pour introduire des aspects culturels dans ses cours.

Liens utiles

Sélection de liens portant sur le cinéma:

<<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/ressources\recurfr11.htm>>

<<http://clinet.swarthmore.edu/cinema.html>>

Fiches pédagogiques pour travailler certains films en cours de FLE.

Centre National de Documentation Pédagogique (Dossiers Télédoc).

<<http://www.cndp.fr>>

<<http://www.cndp.fr/actualites/archivesapc/accueil.asp>>

Formacom. <http://home.tiscali.be/giedocus/formacom/fo_fiches.html>

France5 (Côté profs.) <<http://www.france5.fr>>

Créer des activités interactives.

Télécharger Hot Potatoes. <<http://www.sequane.com/hp/home.ph>>

Usina Quiz. <<http://www.usinaquiz.ovh.org/>>

Dernière consultation de ces liens: le 25 novembre 2003.