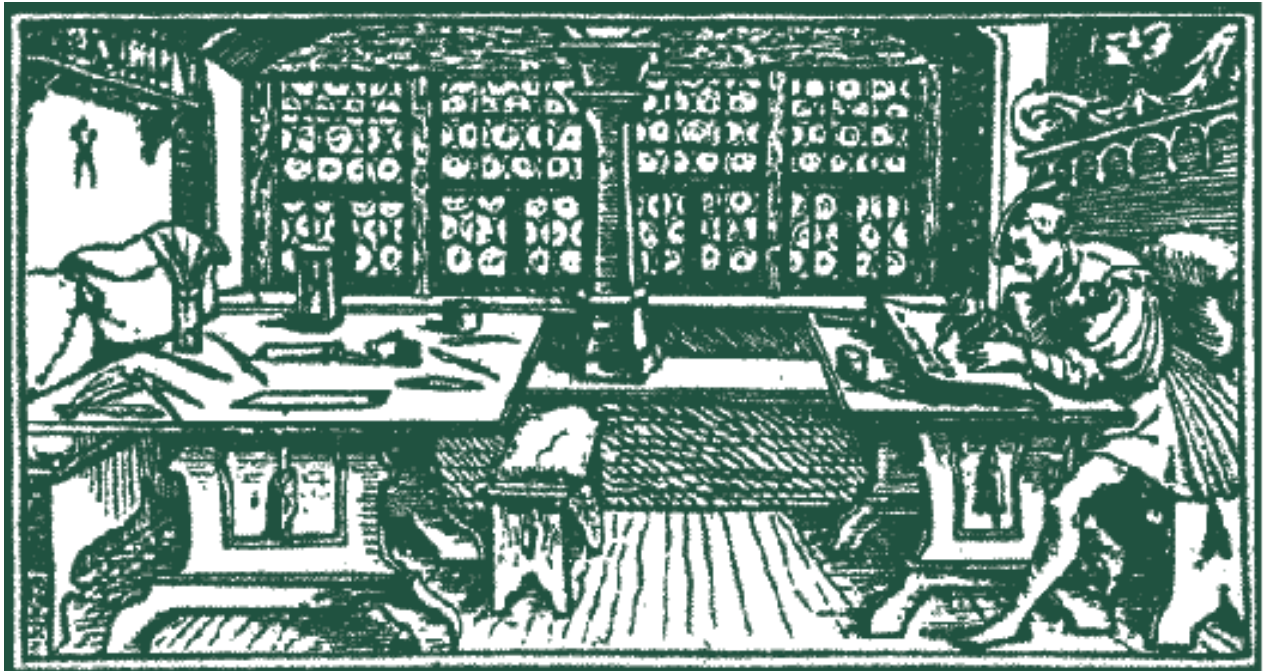




STUDIA UNIVERSITATIS
BABEȘ-BOLYAI



PHILOLOGIA

4/2019

STUDIA UNIVERSITATIS BABEŞ-BOLYAI

SERIES

PHILOLOGIA

EDITORIAL OFFICE: 31st Horea Street, Cluj-Napoca, Romania, Phone: +40 264 405300

REFEREES:

Prof. dr. Ramona BORDEI BOCA, Université de Bourgogne, France
Prof. dr. Sharon MILLAR, University of Southern Denmark, Odense
Prof. dr. Gilles BARDY, Aix-Marseille Université, France
Prof. dr. Rudolph WINDISCH, Universität Rostock, Deutschland
Prof. dr. Louis BEGIONI, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata", Italia

EDITOR-IN-CHIEF:

Prof. dr. Corin BRAGA, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

SECRETARY OF THE EDITORIAL BOARD:

Conf. dr. Ştefan GENCĂRĂU, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

MEMBERS:

Prof. dr. Rodica LASCU POP, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
Prof. dr. Jean Michel GOUVARD, Université de Bordeaux 3, France
Prof. dr. Sanda TOMESCU BACIU, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
Prof. dr. Sophie SAFFI, Aix-Marseille Université, France

TRANSLATORS:

Annamaria STAN, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania
Ioana-Gabriela NAN, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania

Beginning with 2017, *Studia UBB Philologia* has been selected for coverage in Clarivate Analytics products and services.

Studia UBB Philologia will be indexed and abstracted in *Emerging Sources Citation Index*.

YEAR
MONTH
ISSUE

Volume 64 (LXIV) 2019
DECEMBER
4

PUBLISHED ONLINE: 2019-12-15
PUBLISHED PRINT: 2019-12-30
ISSUE DOI:10.24193/subbphilo.2019.4

STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI PHILOLOGIA

4

Desktop Editing Office: 51st B.P. Hasdeu, Cluj-Napoca, Romania, Phone + 40 264-40.53.52

SUMAR - SOMMAIRE - CONTENTS – INHALT

Coordinators: Dorin Chira and Oana Aurelia Gencărău

DORIN CHIRA, OANA AURELIA GENCĂRĂU, Argument.....	7
JACQUELINE PICOCHÉ, BRUNO GERMAIN, Pour une nouvelle didactique du lexique français * <i>A Case for a New Teaching Approach to French Vocabulary</i> * Pentru o nouă didactică a limbii franceze	11
JACQUES COULARDEAU, Phylogeny Commands Psychogenesis * <i>Filogenia activează psihogeneza</i>	37
PHILIPPE SÉRO-GUILLAUME, Nouvelles perspectives en didactique auprès des jeunes sourds * <i>New Teaching Perspectives from Working with Young People with Hearing Disabilities</i> * Noi perspective asupra didacticii predării în cazul tinerilor cu dizabilități de auz.....	59
CHIARA DE ANGELIS, ORESTE FLOQUET, Deux groupes de collégiens (Abidjan et Toulouse) face à deux questions sur la transitivité et l'intransitivité en français: recherches sur les connaissances implicites et explicites des adolescents * <i>Two Groups of High School Students (of Abidjan and Toulouse) Answering Two Questions on Transitivity and Intransitivity in the French Language: a Research on Teenagers' Implicit and Explicit Knowledge</i> * Cum răspund două grupuri de liceeni (din Abidjan și Toulouse) la două întrebări despre tranzitivitate și intransitivitate în limba franceză: o cercetare asupra cunoștințelor implicite și explicite ale adolescenților	77

PHILIPPE GENESTE, Aspect verbal, psychogénèse et enseignement du temps en français * <i>Verbal Aspect, Psychogenesis and Tense Teaching in French</i> * <i>Aspectul verbal, psihogeneza și predarea timpului verbal în limba franceză</i>	93
JANA ALTMANOVA, La créativité lexicale dans la didactique du FLE. Le décodage des hapax comme exercice de motivation dans l'apprentissage du vocabulaire * <i>Lexical Creativity and the Teaching of FFL. Decoding Hapax Legomena as a Motivational Task in Vocabulary Learning</i> * <i>Creativitatea lexicală în didactica FLS. Decodarea hapaxurilor ca exercițiu motivațional de însușire a vocabularului</i>	119
FRANCESCA DRAGOTTO, Ponti di sconoscenza. Una riflessione sul ruolo dei linguaggi delle narrazioni (e delle competenze) nello spazio sociale e comunicativo contemporaneo * <i>Bridges of Misapprehension. A Reflection on the Role of the Language of narratives (and of Narrative Competence) in the Contemporary Social and Communicative Sphere</i> * <i>Punți de non-comunicare. O reflecție asupra rolului limbajului narativ (și a competenței narative) în sfera socială și comunicațională contemporană</i>	131
ALEXANDRA COTOC, DORIN CHIRA, Showcases of ICT during the Courses and Seminars on the Grammatical Structure of the English Language * <i>Utilizarea TIC la cursul și seminarul de Structura Gramaticală a Limbii Engleze</i>	147
ADRIANA TODEA, Developing a CEFR-Based Analysis Grid for Listening Tasks and Items * <i>Evaluarea competențelor de înțelegere-ascultare într-o limbă străină pe baza standardelor CECRL</i>	157
LOREDANA PUNGĂ, DANA PERCEC, Internal and External Reference in the Romanian Translations of Some of Agatha Christie's Titles * <i>Referință internă și externă în traducerile în limba română ale unor titluri ale romanelor Agathe Christie</i>	169
MIHAELA BUZEC, Functional Names in <i>Beowulf</i> : An Analysis * <i>O analiză a numelor proprii utilitare din Beowulf</i>	185
SIMONA MUNARI, La traduzione d'autore nell'aula di FLE: implicazioni teoriche e una proposta didattica * <i>Authorial Translation in the FFL Class. Theoretical Implications and Teaching Proposal</i> * <i>Traducerea de autor în cadrul cursului de FLS. Implicații teoretice și propunere didactică</i>	195
ANDREEA ȘERBAN, VALENTINA MUREȘAN, Register and Translation Competence Acquisition. Investigating Student Attitudes * <i>Registru și dobândirea competenței de traducere. Analiza atitudinilor studenților</i>	213
ALEX CIOROGAR, Authorship Studies and Romanticism * <i>Teorii auctoriale și romantismul</i> ...	231
ADRIANA COPACIU LAZAR, Paul Dermée and the New Spirit at <i>Contimporanul</i> * <i>Paul Dermée și noul spirit de la Contimporanul</i>	243
CĂTĂLIN DEHELEAN, A Contemporary Understanding of Bill Shakespeare * <i>O manieră contemporană de a-l înțelege pe Bill Shakespeare</i>	253
MARINELLA TERMITE, La nature en ville : les éc(h)o-réseaux de Jean Rolin * <i>Nature in the City: Jean Rolin's Eco-networks</i> * <i>Natura în oraș: rețelele ecologice ale lui Jean Rolin</i>	261
ILARIA MORETTI, «Sconfinato è solo il niente» le <i>Je</i> entre fracture et récoognition dans <i>Vista dalla luna</i> de Chandra Livia Candiani * « <i>Sconfinato è solo il niente</i> ». <i>The Self between Fracture and Recognition in «Vista dalla luna» by Chandra Livia Candiani</i> * « <i>Sconfinato è solo il niente</i> ». <i>Eul între fractură și recunoaștere în «Vista dalla luna» de Chandra Livia Candiani</i>	271

NYSRET KRASNIQI, <i>Literary Criticism and the Aporias of Reading Literature</i> * <i>Critica literară și aporiile lecturii literare</i>	289
MIHAELA MUDURE, <i>Teaching the (British) Early Modernity and Enlightenment in the Twenty-First Century</i> * <i>Predarea modernității britanice (timpurii) și a iluminismului în secolul al XXI-lea</i>	301
ȘTEFAN GENCĂRĂU, OANA AURELIA GENCĂRĂU, G. Ibrăileanu, <i>Adela (Adèle) ou les affinités non électives</i> * <i>G. Ibrăileanu, Adela or non-elective affinities</i> * <i>G. Ibrăileanu, Adela sau afinitățile nonelective</i>	311

MISCELLANEA

BEATRIX WALCZ, <i>Histoire de la traduction littéraire en Europe médiane</i> – Book presentation : “Translators are the real Europeans” (Konrád György, 2007)	319
LUANA BERMÚDEZ, BELINDA PALACIOS, NATACHA CROCOLL, <i>Les lignes du corps : érotisme et littératures romanes. Colloque International du Département de langues et littératures romanes de l’Université de Genève</i>	323

REVIEWS

Martin Lutero cinquecento anni dopo, A cura di Giovanni Puglisi e Gianluca Montinaro, <i>Piccola biblioteca umanistica</i> , II, Florence, Leo S. Olschki editore, 2019, 132 p. (THÉA PICQUET)	327
Grégoire Alexandre Dunant. <i>Ces ombres qui font Genève – Umbrele Genevevi: Un Moldave au bout du lac: Alexandre Donici (1886-1936) – Un moldovean pe malul lacului: Alexandru Donici (1886-1936)</i> [The Shadows of Geneva A Moldovan on the shore of the lake: Alexandre Donici (1886-1936)] Genève: Editions Eclectica, 2018, 48 p. (ADINA FLORINA DRAGOȘ).....	331
Martin Riegel, Jean-Cristophe Pellat, René Rioul, <i>Grammaire méthodique du français</i> (6 ^e édition), Paris, PUF, 2016, 1109 p. (GABRIEL CAMARĂ).....	335

LEXICAL ACQUISITION AND LITERARY COMPETENCE. LINGUISTICS AND CULTURAL STUDIES

ARGUMENT

We include in this volume a series of studies focusing on lexical acquisition - first and foremost - on translation and translatology, the evaluation of linguistic competence, as well as certain well-defined cultural aspects. What brings these papers together, offering this volume its cohesion, is an item to which research returns again and again, almost obsessively. In every study there is a question revolving around *the word*, its importance in the meaningful developments of humanity, from linguistic acquisition, to language learning—be it the mother tongue or a foreign language—and up to the challenge posed by the process of translation.

Jacqueline PICOCHÉ and **Bruno GERMAIN** make the case for a truly linguistic and systematic acquisition of vocabulary, sharing their experience as researchers interested and invested in the study *of* the word and *for* the word, who treat the word in context as a *formidable lexical and semantic machine*, fundamental for the process of linguistic creation.

Jacques COULARDEAU argues that the very first step in the process of language learning is integrating the communicational situation into the learning of communication proper, and the linguistic tools necessary for it. As such, learning a second language means re-activating the phylogeny of a first language.

Considering that language is not restricted by its semiotic function, **Philippe SÉRO-GUILLAUME** argues that perspective and grammar work towards the same function, i. e. knowing how to allow for the emphasis of the speaker's vision, and as such, both embed space into representation. Of course, the representation of space, be it visual or graphic, includes the *word*.

Chiara De ANGELIS and **Oreste FLOQUET** establish a relationship between language teaching and the particular use of the word based on diatopical parameters and especially on a certain diachrony which gains legitimacy with every generation of speakers who employ the word in a specific manner, as dictated by their needs.

Philippe GENESTE focuses his research towards the categories which are grammatically bound to words, and more specifically, the verbal aspect; on this ground, there appears a distinction which capitalizes the omnipresent item: the word *time* is a source of confusion because it forces the interpretation of temporality as an extension and not as an inherent part of a process or an event.

For **Jana ALTMANOVA**, the interest towards the word is justified by the impact lexical creativity and the acceptance of neologisms have on the strategies of language learning, both for a native child and a non-native.

Treating narration as a synthetic fusion of languages with other types of language, **Francesca DRAGOTTO** formulates the arguments for a systematic approach to the language learning process from a cognitivist perspective, approach which would facilitate the development of cultural competences and the perception of a text as a minimal cognitive unit.

What **Alexandra COTOC** and **Dorin CHIRA** set out to do in this paper is to offer students a practical mechanism for understanding the structure of the English language, on the basis of a new pedagogy which integrates digital activities; the preliminary results shown in the article attest that the new technology allows for both the creation of items and the collection of data, as the content is easily adapted to the format of online exercises and practices, as offered by the chosen software.

Interested in the epistemic principle of the evaluation process, **Adriana TODEA** proposes a disjunction between the CEFR descriptors, so as to break down the dynamic interdependence between underlying operations, strategies, and linguistic knowledge of the L2 listening processes in relation to input text specificity, and to allow for a coherent scalar representation of the acquired competences.

Loredana PUNGĂ and **Dana PERCEC** raise for discussion the semiotic status of the title, more specifically of the translated title; focusing the discussion on titles serves equally for multiple purposes: comparison, accuracy of translation, as well as some revelatory typologies for the cultural competence of the translator.

Rethinking the status of the proper names of *Beowulf* - truly a corpus of functional names - **Mihaela BUZEC** looks at the role of metaphorical mechanisms in the process of deleting the bond between the word itself, in the position of a proper name, and the referent towards which it sends as a common noun. Especially interested in dithematic names, the author capitalizes their capacity to covertly suggest interpretations.

Looking at the consequences of transitioning from translation as a method to translation as a technique, **Simona MUNARI** establishes principles for implementing translation into the process of foreign language learning in an academic context, in Italy. The proposed methodology aims at comparing the accepted versions, which ensures the capitalization of intercultural competence through the act of translation and language learning.

Andreea ȘERBAN and **Valentina MUREȘAN** approach the issue of acquiring competence as a translator from a perspective which allows them to

focus on the subject who is involved in developing these competences, and as such to regain the main didactic function of this investigation.

Aware of his position inside a different area of speculative research on the word, **Alex CIOROGAR** proposes an important change in the paradigm of decoding Romantic terminology: he seeks to demonstrate that authorial ecologies can, on the one hand, shed light upon the workings of Romantic authorship, while, on the other hand, comprehensively account for the current state of the notion itself.

Adriana COPACIU LAZAR proposes a new perspective on the means of international artistic collaboration associated with the magazine *Contimporanul*, by turning to a representative of art's federative vocation, i.e. to Paul Dermée, and to the refinement of the doctrinaire and terminological distinctions he passed on to us.

Adopting a conversational perspective, **Cătălin DEHELEAN** tackles a competence aimed at choosing the appropriate registers when approaching a cultural lexicon. The author simulates a revealing, yet disappointing journey in the typology of interpreting a canonical author, showing concern and denouncing a decision meant to ensure the right in(formation) processes, an education for perceiving values.

Focusing on a space believed to be reserved for the humanities, **Marinela TERMITTE** introduces us into an ecosystem looking for a new equilibrium. She investigates a novelesque universe which explores the limits of an indeterminacy surrounding the impact nature has over the city, while decoding the symbolic signs of humanity's persistence, and as such she derives from the imaginary of the studied author the stakes of the savage in a space at odds with him.

From a metabiographical perspective, **Ilaria MORETTI** evokes a poetic sensibility which believes in language's essential ability to install order. She deconstructs the poetic imaginary, marked by the conviction that a word can establish life by virtue of a specific competence, that of creating a redeeming emotional semantics in the existential order.

Following the same path of establishing an interpretative competence, **Nysret KRASNIQI** raises for discussion the standstill of reading literary works, given that literary critique renounces the text's primacy and places itself under the hegemony of some theories which have appropriated their own critical progress, reducing the text and the pleasure of unraveling it to nothing. Hence, a Cratylus' ideality of motivation, the author thinks, would suit our opinion on literature and our culture in general.

Being interested in acquisition, according to a didactic order, in the history of translation and perception, keen to know more about British and Romanian cultures, or, more precisely, the perception of British culture in

Romania, **Mihaela MUDURE** proposes a pedagogical re-reading of the British early modernity and of the British Enlightenment in a post-Communist and post-colonial context.

Finally, in a sequential analysis of an epistolary novel, **Oana and Ștefan GENCĂRĂU** take interest in the *unsaid word*, the word which the interlocutor expects and according to which a destiny is built, passions are bound and unbound, and - more than anything - an homage is paid to the femininity that the word equates to the most significant manifestation in the existential order.

The substantiation of the interrogations found in this volume in various theoretical frameworks - especially that of Gustave Guillaume, structuralism, and the linguistic-cognitivist framework - facilitates the formulation of most unique solutions, leading, at the same time, to conceptual modification and clarifications. The coherence of interpretations, the diversity of the research fields, and the originality of delimiting the cultural spaces on the basis of which the arguments are built conceptually enlance the volume, recommending it.

Dorin CHIRA, Oana Aurelia GENCĂRĂU

POUR UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DU LEXIQUE FRANÇAIS

JACQUELINE PICOCHÉ¹, BRUNO GERMAIN²

ABSTRACT. *A Case for a New Teaching Approach to French Vocabulary.* What is recommended nowadays is teaching the vocabulary assiduously and comprehensively as much in pre-school, elementary and secondary school, as in middle school. It is important to work on the words in context during a reading task, but even more important to propose de-contextualised, independent and explicit vocabulary activities to organise and expand the mental dictionary and bring students closer to the acquisition and usage of words by re-contextualisation. In this respect, Jacqueline Picoche suggests a way of doing this, while Bruno Germain outlines different ones, piloted between 2008 and 2016 and already explored to some extent in the documents accompanying the 2019 curricula in France, which have equally motivated teachers and helped students from elementary to the 7th grade middle school make significant learning progress. Here the most frequent words, like outstanding lexical and semantic mechanisms, are examined in themselves before being associated to others, creating a didactic flow from the lexical to the syntactic and back, a move that is perfectly suited to be transferred, later on, to the whole vocabulary.³

Keywords: *Lexical association, grammatical class, decontextualization, derivation, mental dictionary, lexicology, polysemy, syntax, thematization*

REZUMAT. *Pentru o nouă didactică a limbii franceze.* Se recomandă în zilele noastre predarea asiduă și completă a lexicului atât în ciclurile pregătitor și primar, cât și în ciclul gimnazial. Este vorba despre exersarea cuvintelor în context, în timpul unui exercițiu de citire, dar mai ales despre activități decontextualizate, independente și explicit axate pe vocabular, cu scopul de a organiza și extinde dicționarul mental al elevilor și a-i ajuta să stăpânească și să folosească cuvintele prin recontextualizare. Jacqueline Picoche ne prezintă o astfel de metodă, iar Bruno Germain altele, pilotate între 2008 și 2016 și parțial valorificate, de altfel, în documentele ce însoțesc programele franceze de învățământ din 2019, care au motivat profesorii și au determinat îmbunătățirea

¹ Professeur honoraire à l'Université de Picardie (Amiens), E-mail : picoche.ainee@gmail.com

² Enseignant à l'université Paris Descartes en sciences du langage, attaché à l'équipe de recherche du CIFODEM, responsable d'enseignements à l'Université de Paris, E-mail : bruno.germain.dgesco@outlook.fr

³ The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

cunoștințelor elevilor din ciclul primar până în cel gimnazial. Cuvintele cu cea mai mare frecvență, niște formidabile mecanisme lexicale și semantice, sunt analizate aici independent, înainte de a fi asociate cu altele, creând, în acest fel, o deplasare didactică dinspre lexic spre sintaxă și înapoi - un tip de asociere perfect transferabilă, apoi, asupra întregului vocabular.

Cuvinte cheie: Asociere lexicală, clasă gramaticală, decontextualizare, derivare, dicționar mental, lexicologie, polisemie, sintaxă, tematizare

Jacqueline Picoche, Gustave Guillaume et Vocanet

Gustave Guillaume aurait été bien étonné si on lui avait dit que ses savants travaux serviraient un jour à apprendre un peu de vocabulaire français aux enfants de l'école maternelle. C'est pourtant bien vrai que sans lui la méthode Vocanet, qui commence à se répandre dans les écoles de France n'existerait pas.

C'est une longue histoire que je vais essayer de raconter brièvement. Il me faut pour cela remonter à l'année 1972, où je soutins ma thèse sur *Le vocabulaire psychologique dans les Chroniques de Froissart*. C'était au temps où bien peu s'intéressaient au lexic, et où l'on ne jurait que par la phonologie et la linguistique anglo-saxonne qui était alors "behaviouriste", et "distributionnelle". C'est justement en se fondant sur les "distributions", autrement dit les contextes, et quelques autres critères, que Jean Dubois, répudiant toute vision historique, arriva à consacrer dans son *Dictionnaire du français contemporain* trois articles distincts et homonymiques au mot COEUR.

Il m'avait bien fallu un maître, un modèle à suivre. En matière de sémantique, Algirdas Julien Greimas, francophone d'origine lituanienne, tenait alors le haut du pavé, mais je ne comprenais rien à ses écrits. Heureusement un article de Bernard Pottier me fournit un exemple simple d' "analyse sémique". Vous prenez le mot *siège* en son sens de "meuble fabriqué pour s'asseoir" (en oubliant le *siège* s'une ville *assiégée*) et vous analysez tous les mots qui acceptent cette définition, en ajoutant les compléments nécessaires : "*tabouret*: siège à une place sans dossier", "*chaise*: siège à une place avec dossier", "*fauteuil*: siège à une place avec dossier et bras" etc. Je m'étais donc efforcée, dans un tout autre domaine : le texte de Froissart, et la lointaine synchronie du XIVe s., de dénicher, des hypéronymes à partir desquels une petite liste d'hyponymes pouvaient présenter des traits spécifiques ou *sèmes*".

J'étais alors en discussions fréquentes avec un collègue et ami nommé André Eskénazi qui me tint à peu près ce langage: "Ce que vous avez fait, Jacqueline, c'est très bien, c'est même ce qui se fait de mieux aujourd'hui (oh! Le flatteur !) mais c'est le contraire de ce qu'il aurait fallu faire" - "Comment ça,

André ?” – “Avec les sèmes de Pottier, vous n’arriverez jamais à expliquer que le cheval Épinard VI a gagné le prix de Diane *comme dans un fauteuil* ni pourquoi, à l’Académie, on a un *fauteuil* et pas une *chaise*. Vous devriez lire un peu de Guillaume, ça vous changerait les idées”.

C’est lui qui m’a révélé l’existence de Gustave Guillaume (1883-1860), linguiste français qui avait le tort de ne pas être américain, mais dont l’œuvre s’implanta solidement à l’Université Laval de Québec. J’appris aussi l’existence d’une école, pour ne pas dire d’une chapelle guillaumienne, qui avait fondé une *Association Internationale de Psychomécanique du langage*, d’après le nom de la principale théorie du maître. J’appris aussi par la suite que la pensée de Guillaume a influencé des collègues aussi éminents que Gérard Moignet, Robert Martin, Georges Kleiber, Marc Wilmet ...

Je me mis donc à lire *Le problème de l'article* puis *Temps et verbe*, puis un certain nombre de ses articles réunis dans *Langage et science du langage*, et quelques unes des *Leçons de linguistique* qu’il donna à l’École des Hautes Études, restées manuscrites et patiemment éditées, à Québec, année par année, par l’équipe de Roch Valin. Je ne lus pas tout, mais ce que je compris de ces textes souvent obscurs, m’a permis de sortir de la linguistique rigide des années soixante, et m’a habituée à considérer les faits de langage sous l’angle du “dynamique” et du “continu”. J’ai tenté, paradoxalement peut-être, d’adapter quelques uns de ses concepts à l’étude du lexique. Alors que Guillaumene s’intéressait qu’à la morpho-syntaxe, ne voyait dans le vocabulaire aucune systématité et le qualifiait de “collection d’impressions”, sa théorie a été pour moi un levain dans la pâte et m’a grandement aidée à voir clair dans le problème de la polysémie qui est au centre de toutes les études lexicales.

Dans mes *Structures sémantiques du lexique français* (publié seulement en 1986), j’ai essayé de faire la synthèse de son apport en précisant la terminologie que j’ai adoptée et qui n’est pas entièrement guillaumienne puisque je conserve les termes de *sème* (trait distinctif) et de *sémème* (ensemble de traits distinctifs). Ce livre étant disponible sous forme numérisée aux éditions Vigdor, je me contenterai d’un bref résumé: Lorsqu’un mot polysémique apparaît dans notre discours, il n’utilise qu’une seule de ses multiples possibilités. C’est un *signifié d’effet* de quelque chose de plus complexe, qui se trouve *en puissance* en amont de ce qui est dit, d’où le terme de *signifié de puissance* que j’ai utilisé. Il y a donc un moment, si infinitésimal qu’il soit où nous passons de la *puissance* à l’*effet*. C’est le *temps opératif* pendant lequel un *mouvement de pensée* ou *cinétisme* commence et peut être arrêté dans son parcours par des *saisies* notamment en trois points privilégiés: A, lorsque l’*opération de pensée* s’ébauche, B, lorsqu’elle est en cours et C, lorsqu’elle s’achève. C’est le fondement même de la *psycho-mécanique du langage*.

Lisant le *cinétisme* en sens inverse, allant du sens plénier à la saisie la plus pauvre, Guillaume parle de *subduction*, lorsqu’il s’attaque à la *dématérialisation du verbe* dans de nombreuses locutions mettant en jeu *faire, prendre, tenir, rendre*, et

à la formation des verbes auxiliaires *être* et *avoir*. Cette notion de *subduction* est fondamentale pour rendre compte des polysémies fondées sur le passage d'un sème plus riche de traits sémantiques à un ou plusieurs autres plus pauvres comme il est facile de le montrer par exemple sur le verbe *devoir* ou de polysémies fondées sur des métaphores, comme il est facile de le montrer par exemple sur le nom *lumière*. Le premier comporte à la fois des traits "concrets" ("visible", "sensible", "mesurable") et des traits "abstrait", le second seulement des traits abstraits. La métaphore n'est qu'un processus d'abstraction qui va du concret (très riche en sèmes) à l'abstrait (beaucoup plus pauvre). Les sèmes abstraits de l'emploi plénier ne sont parfois révélés que par l'emploi subduit, mais les sèmes abstraits ne seraient jamais apparus s'il n'y avait pas eu d'abord l'expérience vitale de quelque chose de concret.

Ce travail m'a bien montré qu'il n'y a pas un seul type de polysémies. Celles de type métonymique (qu'on pense au mot *argent*) échappent à l'explication par la subduction, leur continuum étant de nature historique et non synchronique et tendant vers l'homonymie. Il est notable aussi que les verbes; domaine de l'expression du temps qui passe, et les noms, "substantifs" porteurs de concepts stables, qui ne passent pas, ont des types de polysémie très différents, les premiers, possédant un ou deux cinétismes longs, les seconds surtout quand il s'agit de noms concrets très usuels comme ceux des parties du corps (pensons à *doigt*) tout un éventail de cinétismes courts. Verbes et noms ont chacun leurs possibilités syntaxiques et se complètent l'un l'autre.

Arriva le moment (1981) où le travail statistique d'Étienne Brunet dans *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours d'après les données du "Trésor de la Langue Française"* me révéla l'énorme importance des 907 mots les plus fréquents – et aussi les plus polysémiques – de la langue française, et que je commençai à les travailler dans la perspective d'un enseignement vraiment linguistique et vraiment systématique du vocabulaire. Ce fut le début d'un dictionnaire d'apprentissage, qui fut mené à bien grâce à la collaboration de Jean-Claude Rolland et s'intitula *Dictionnaire du français usuel*. Il se compose de 442 articles ayant pour titre un ou parfois deux, exceptionnellement trois de ces mots hyperfréquents, centres de tout un réseau lexical. Il est à la base de la méthode Vocanet dont les 144 leçons représentent une petite moitié de ces articles.

Cette méthode repose sur quatre principes fondamentaux

1. Partir du mot lui-même et non de la chose qu'il représente, ni du texte, ni du thème.

Ne confondons pas la classe de français avec une classe d'histoire ou de géographie, ou de science ou de sociologie. C'est une classe de langue ou on

apprend à parler et à écrire. Qui aura la curiosité de consulter, sur le site vocanet.fr, la liste de ces 144 mots verra qu'elle ne privilégie nullement les noms concrets. Verbes, adjectifs, noms abstraits y sont nombreux. Ce sont des outils, en nombre limité, qui nous permettent de dire un nombre illimité de choses parce qu'ils sont polysémiques. En nous gardant de prononcer des mots savants comme "signifié de puissance", faisons sentir aux élèves l'unité de leur polysémie. Elle est propre au français et différente de celle d'un mot apparemment synonyme d'une langue étrangère. Apprenons le mode d'emploi de notre outillage et exerçons-nous à l'utiliser. Composons nous-mêmes des phrases, de petits textes avant d'aborder les textes des grands auteurs. Plutôt que du texte au mot, allons du mot au texte.

2. Partir du "déjà su": L'esprit des petits francophones auxquels nous apprenons leur langue n'est pas une table rase. Ils savent déjà au moins un peu de français. Partons de ce peu ! le point de départ de nos leçons est toujours un de ces mots "hyperfréquents" qu'ils ont forcément déjà entendus et manipulés. Qu'ils les manipulent dans toutes leurs acceptions. On leur demande de dire à quoi ce mot les fait penser. Il en résulte, en vrac, un "grand déballage" de mots qui ont un certain rapport sémantique avec le mot de base. Si le mot hyperfréquent choisi comme déclencheur ne les inspire pas beaucoup, sollicitons leur vocabulaire passif par des questions, des schémas au tableau, de petits scénarios et finalement, révélons-leur quelques mots inconnus à explorer et à utiliser. Au maître de faire classer le premier magot lexical et de l'enrichir utilement pour en faire un trésor.

3. Priorité au verbe parce que c'est lui qui structure la phrase et qu'il a au moins un sujet (verbes intransitifs) et généralement un ou plusieurs compléments essentiels (verbes transitifs, directs ou indirects). Il y a donc autour de lui des places vides qu'il faut remplir par des noms. Et c'est nos noms vont constituer tout naturellement le début d'un réseau qu'on enrichira en les qualifiant, en leur trouvant des synonymes et des antonymes etc. Il est assez facile, aussi, de partir d'un adjectif qui qualifie une certaine catégorie de noms et engendre un verbe dérivé. Si l'on part d'un nom, il faudra trouver les verbes auxquels il pourra servir le plus normalement de sujet ou de complément. L'expérience prouve que c'est beaucoup plus délicat.

4. Ne jamais séparer le vocabulaire de la grammaire : Pourquoi ? Parce que dès le déballage initial, les mots surgissent dans des phrases qu'on pourra prendre plaisir à transformer, pour dire la même chose de plusieurs manières différentes. Eh! Oui, il y a différents niveaux de langue et à chacun son style. Pas

de mots hors phrase ! Comme on ne cessera de chercher à quel verbe tel nom pourrait bien servir de sujet, et quel genre de COD pourrait lui convenir, les notions de sujet et de COD se mettront en place tout naturellement dès les petites classes, et ainsi de suite pour les autres notions grammaticales dont la théorisation ultérieure deviendra un jeu d'enfants !

Je pense que si l'auteur de *Temps et Verbe* revenait, il serait d'accord pour que, même à des enfants tout petits, on fasse sentir qu'il y a une cohérence entre les différents emplois d'un mot, que ce n'est pas par hasard, par exemple, qu'une *feuille* d'arbre et une *feuille* de papier portent le même nom, ce qui n'est pas le cas dans toutes les langues, qu'on leur fasse toujours marier les noms aux verbes dans de belles phrases correctes, qu'on les aide à ne pas "parler pour ne rien dire" et - saluons au passage le vieux Boileau - à dire clairement ce qu'ils auront bien conçu.

Bruno Germain, une approche pragmatique du vocabulaire et de son enseignement

Plus proche de la linguistique énonciative, avec son environnement pragmatique et discursif, j'étais convaincu par les propos de Denise Français-Geiger : "Le mot seul est en quelque sorte inopérant, et s'actualise mal". L'actualisation naissant du contexte, le mot seul souffre donc de sa solitude. Néanmoins, j'ai été inspiré également par Etienne Brunet, Andrew Biemiller et quelques autres, après avoir interrogé la pertinence de Greimas et ses systèmes sémiologiques, puis de Pottier et ses matrices, avec sa *chaise* opposable à fauteuil, etc., sans trouver de traits sémantiques communs pertinents suffisamment différenciateurs, la plupart s'avérant trompeurs puisqu'ils ne sont pas tous des composants minimaux et méritent à leur tour d'être définis. Dès 1986, j'avais en tête, praticien de classes d'élèves dont on disait d'eux que leur "vocabulaire s'appauvissait", de leur faire franchir le seuil d'un stock minimal de mots de connivence réductrice, où celui qui n'appartient pas au groupe fait figure de sauvage infréquentable. Or, la langue à travers ses mots n'est - elle pas là pour "parler à quelqu'un qu'on ne connaît pas de ce que nous ne partageons pas", comme le dit Alain Bentolila ?

Ce qui ralentit l'apprentissage naturel et autonome du vocabulaire

Nous devons à Guy Denhières notamment des pistes pour observer les difficultés liées à l'apprentissage du vocabulaire par l'enfant. En voici quelques-unes, issues notamment d'une étude conduite avec Bruno Germain en 2013 - 2014, auprès d'élèves du CP au CM2 dans l'académie de Paris :

- *La connaissance du monde liée à la culture média* : si l'on demande à un enfant ce que veut dire le mot « inondation », et même si on lui propose des mots pour l'aider comme « tsunami » ou « volcan sous-marin », on obtient des réponses du type « Je connais, j'ai déjà vu à la télévision », mais sans pour autant permettre forcément une meilleure précision : le concept n'est pas construit. Parfois le mot est détourné de sa signification première par un programme télévisuel ou médiatique. Par exemple, si des enfants sont capables d'indiquer que « cobra » est un serpent venimeux, d'autres font référence à une série télévisée. Ceci pose le problème du détournement de sens par les médias.

- *Les mots-racines et leur dérivation* : les enfants à l'âge de l'école primaire ne reconnaissent pas bien les liens existants entre mots-racines et leurs dérivations. Par exemple, ils disent : « je ne connais pas » pour les mots « gain » et « soustraire », mais ils peuvent répondre pour « gagner » et « soustraction ». Le mot « Astronomie » n'est pas connu mais « astronaute » est défini comme « un monsieur avec un casque qui va dans la lune ». Ceci pose le problème du terme à acquérir : mot racine, et/ou formes fléchies ou dérivées, au cours de l'apprentissage.

- *Les mots-bipolaires* : ce sont des mots qui se caractérisent en général par une opposition : « soustraction / addition », « victime / agresseur », « précédent / suivant », et même les couples « lourd / léger », « beau / laid », « vide / plein », etc. Ils ont un ordre d'acquisition chronologique : « addition » s'acquiert avant « soustraction » ; « agresseur » s'apprend avant « témoin » mais après « victime », etc. Retenir le premier terme est facile, lui associer l'autre à distance est plus difficile, donc autant faire découvrir sans attendre les deux termes qui s'accompagnent habituellement.

- *Les confusions sémantiques* : « grondement » (un bruit sourd, comme le grondement de l'orage) est massivement confondu avec « gronderie », beaucoup moins fréquent, car évoqué par le verbe « gronder ».

- *Les assonances et consonances* : « irriter », « colossal », « présage » sont majoritairement inconnus. De nombreux enfants proposent des définitions de termes phonétiquement similaires : « imiter » pour « irriter » ; « sale » et/ou « collé » pour « colossal », (très) « sage » pour « présage ». On voit que les enfants cherchent des proximités sémantiques, en s'appuyant sur la proximité phonologique si nécessaire, ce qui les trompent.

- *Les marqueurs de causalité, les petits mots fonctionnels de la langue* : « Parce que » qui indique une relation de causalité (« dire pourquoi, pour quelle raison, pour quel motif, ... ») est difficilement expliqué par les enfants jeunes. Il faut attendre le cours moyen pour un usage correct.

- *Les homographes et homophones* : « ancre » (« le marin a jeté l'ancre ») est moins connu que « encre » (« mon imprimante n'a plus d'encre »), « compte » (le commerçant vérifiait ses comptes), est moins connu que « conte » (lis-moi un conte »)...

Quelques pratiques courantes à écarter

On ne peut pas dire que le travail sur le vocabulaire n'existe pas à l'école mais certaines pratiques habituelles s'avèrent pourtant assez peu efficaces. Voici quelques exemples d'impasses, étudiées notamment par Jean Pruvost mais pas seulement, qu'il vaut mieux finalement écarter.

- *Le goutte à goutte lexical* : assez fréquemment, la pratique consiste à piocher au hasard dans les textes des mots qui semblent mal connus ou qui posent problème. Le hasard compte pour l'essentiel de cette activité de vocabulaire. Le plus souvent, le texte rencontré est exploité comme support à un apprentissage de contenu sur la littérature, l'histoire, les sciences... L'activité de vocabulaire n'est qu'un détour pour s'assurer que le texte proposé est lisible. Les mots mal connus vont faire l'objet d'une courte explication, sommaire et contextualisée, forcément, avant de passer à autre chose. On pourrait plutôt « préparer » la lecture en amont, pour limiter ce travail. Aucune activité de décontextualisation et de recontextualisation ne pourra faire espérer que ces nouveaux mots auront un quelconque avenir, surtout s'ils s'avèrent très spécifiques. Parfois additionnés, compilés dans un cahier ad hoc, ils s'étalent en séries dispersées et sans productivité manifeste. Les quelques 150 à 200 mots visités au cours de l'année ne mènent qu'à une impasse lexicale. Il en va de même de la pratique du « mot du jour » (formule simpliste malheureusement mal comprise) aussi artificiellement présentée que singulièrement unique : retenue dans un contexte journalier qui disparaît avec le temps, cette compilation est un placebo lexical sans lendemain et sans promesse.

- *Le bourrage de crâne* : cette pratique assez banale consiste à apprendre des listes de mots, proposées suivant des critères erratiques, par exemple apprendre les fleurs, les composants de la maison, les genres de sièges... en dehors de tout réseau constitué prenant un sens logique. Ainsi, croire que la rencontre avec des mots mémorisés par cœur sans relation entre eux doit permettre leur adoption immédiate est un leurre en langue première de scolarisation (à l'exception sans doute des langues secondes).

- *La devinette épuisante* : Pierre Larousse réprouvait la devinette « cacographique » qui consiste à proposer des graphies erronées pour inviter à les corriger, ce qui fixe inmanquablement autant la mauvaise graphie que la bonne et provoque même des doutes chez les mieux aguerris. Jean Pruvost parle de devinette « cacomémorielle » en réprouvant la pratique qui consiste à imaginer le sens d'un mot nouveau qui semble graviter dans un contexte « éclairant ». D'abord, le contexte n'est vraiment une aide qu'aux mieux lotis linguistiquement, le risque est donc de tourner autour de la bonne acception. Ensuite, l'enfant fixe particulièrement son attention au début de l'action et

retient donc autant les réponses erronées que la bonne qui finira par arriver... Faire de cette pratique une habitude est donc plutôt risqué, notre cerveau n'a pas de gomme.

- La surexploitation imbuvable : rencontrer un mot et chercher à en explorer tous les possibles exhaustivement nécessite un effort qui n'apportera que bien peu de fruits avec les enfants les plus jeunes : inutile d'un faire trop. Le chercher dans le dictionnaire pour l'éplucher à fond, en dire « toute » la ou les signification(s) ne mène nulle part : c'est l'asphyxie.

Que peut-on attendre d'un enfant au moment où il apprend à lire ?

- L'enfant peut apprendre et exploiter les flexions et les dérivations, même s'il produit des sur-généralisations de type « téléphonage » ou « déchauffer », qui sont finalement plutôt bon signe : il a compris le système mais tâtonne pour l'exploiter selon l'usage.

- L'enfant peut utiliser de manière simple les verbes et les conjuguer, même si l'on peut constater des erreurs du type « il a *prendu* » ou « il a *parti* », qui ne sont pas inquiétantes et qui passeront si elles sont corrigées avec opacité.

- Beaucoup de jeunes enfants sont soumis à un phénomène qu'on appelle la « sur-extension » : ils utilisent une sous-catégorie ou un élément constituant de l'objet évoqué pour le généraliser à d'autres objets qui semblent rentrer dans le même environnement sémantique. Par exemple, ils disent « rond » pour tous les ballons, balles et objets « ronds ». Ou bien « chat » pour tous les animaux, ou bien « maison », pour toutes les habitations et les lieux (ce que les adultes font encore, mais moins souvent). Petit à petit, avec l'expérience et l'usage, l'enfant favorisera l'emploi de mots moins génériques et plus précis.

- L'appropriation des mots nouveaux par l'enfant est facilitée si les caractéristiques sémantiques marquent un effet de contraste : il apprend plus vite la différence entre « arbre » et « chaise » qu'entre « chaise, banc, fauteuil, tabouret. »

- L'étendue du répertoire lexical est dépendante de la compétence à catégoriser, classer, trier et mettre en relation flexible des mots divers. Ainsi l'enfant devient de plus en plus attentif à ré-emboîter diversement les mots selon des critères variés : « c'est de quelle couleur ? ça vit où ? Que fait-elle ? C'est dans quelle position ? Quelle est la différence avec... ? », etc.

Cela fait réfléchir tant aux procédures cognitives qu'aux contenus linguistiques de l'apprentissage du lexique/vocabulaire.

Comment fixer le vocabulaire ?

Si l'apprentissage du vocabulaire est lié à sa mémorisation, la conservation des données va dépendre, entre autres :

- de la nature de l'information;
- de son « accrochage » à un ensemble déjà existant. Françoise Cordier et Daniel Gaonac'h ont montré « l'importance pour une mémorisation efficace, des activités qui favorisent l'organisation du matériel mémorisé ou de manière plus générale l'établissement de liens avec des éléments de connaissances déjà établis, qu'il s'agisse de connaissances exprimables sous une forme verbale ou sous une forme imagée ;
- de la mise en relation des données entre elles (retenir un mot ou plusisurs en chaîne);
- de la profondeur du traitement que subit l'information et des manipulations qui transforment le matériau initial;
- de la fréquence de la réactivation des informations».

Quelles démarches mettre en œuvre en classe ?

Certaines démarches s'avèrent plus efficaces que d'autres : chacune des trois présentées ici a fait l'objet d'expérimentations dans des classes, à grande échelle, et a su intéresser les professeurs et leurs élèves, qui, prenant goût au travail sur les mots, ont fini par avoir envie de se les approprier. En général, nous avons travaillé de la maternelle au début du collège. Les propositions ont évolué pour stabiliser des protocoles opérationnels en classe.

Divers principes de travail

1°) Travailler sur quelques mots hyper-fréquents et bien choisis au cours de l'année, lors de séances de vocabulaire dédiées et décrochées. Il s'agit pour les élèves de partir du connu pour aller vers l'inconnu, donc d'être sécurisés et participatifs, puis d'agréger par association de nouveaux mots.

2°) Travailler les mots de diverses classes grammaticales. Selon la maturité des élèves, on pourra alterner la découverte de noms communs, de verbes, d'adjectifs (qu'on cherchera à proposer par paire comme chaud / froid, grand / petit, etc., afin de faire saisir la relativité des valeurs), de mots outils. La priorité au verbe est moins opérante en primaire.

3°) Partir du mot plutôt que de la chose qu'il représente est un principe qui fonctionne avec certains vocables abstraits (par exemple le verbe *juger*) ou avec des élèves déjà agiles et efficaces avec l'approche métalinguistique, mais pour les élèves les plus jeunes on choisira plutôt de partir des signifiés, plus évidents à développer (par exemple *maison*, *animal* ou *mer*) en proposant par exemple des supports avec des scènes illustrées ou des photographies de réalités environnementales vécues.

4°) Faire percevoir la variation qui existe du sens personnel intime vers le sens conventionnel partagé, la référence.

5°) Travailler le mouvement naturel du mot cible vers la mise en mots : du vocabulaire vers la syntaxe, et réciproquement. C'est essentiel pour favoriser la flexibilité sémantique, l'usage de la langue et le sens figuré. Les élèves comprennent lors des leçons qu'il existe des proximités entre les mots et qu'il faut les apprivoiser.

6°) Associer les mots et la culture, les mots et les arts, les mots et les disciplines, les mots et les environnements : les mots permettent de mettre du sens sur le monde et de se l'approprier, il faut montrer qu'ils sont présents partout, à l'oral comme à l'écrit.

7°) Mettre systématiquement en œuvre des activités de réinvestissement, à l'oral et à l'écrit, pour assurer une mémorisation des mots nouvellement appris dans le dictionnaire mental.

8°) Ne pas hésiter à créer des allers et retours entre les activités de classe et celles proposées en relation avec le milieu familial.

Organisation didactique et pédagogique

1°) Dans un premier temps, il me paraissait pertinent de proposer de travailler 18 mots par an, soit l'étude d'1 mot par quinzaine de jours (36 semaines d'école en France), mais la réalité pragmatique de classe montre que les enseignants exploitent plutôt 10 mots (parfois moins), ce qui est suffisant néanmoins pour engager une stratégie d'approche du vocabulaire. Pour chaque niveau de classe, les mots peuvent être choisis en tenant compte de leur complexité croissante (générativité lexicale, étendue sémantique, degré d'abstraction, programmes, projet de classe...), ce qui favorise la construction d'une progression de classe en classe. Certains mots peuvent évidemment être travaillés à tous les niveaux de classe, avec un degré d'exigence variable, c'est une autre forme de progressivité efficace.

2°) Privilégier des séances courtes, d'environ 20 à 40 minutes. Il vaut mieux réitérer les séances plutôt que de les espacer en les allongeant, ainsi que le préconisent les documents d'accompagnement des instructions officielles de 2018.

3°) Proposer 2 séances par semaines, afin d'engager fortement sur le travail des mots, allant du lexique à l'application syntaxique.

4°) Proposer une alternance d'activités lors des séances, orales et écrites, en collectifs, en groupes restreints et en individuel, pour favoriser l'engagement des élèves et leur participation.

5°) Travailler les procédures cognitives (rappel mémoriel, association, mise en relation, tri, classement, catégorisation, hiérarchisation, mise en

relation, construction de collocations,...) et les moteurs lexicaux et syntaxiques liés aux phénomènes de langues (morphologie, mécanismes d'affixation, travail sur les variations sémantiques, polysémie, synonymie, étymologie, sens figuré...) qui sont autant de supports et de critères fonctionnels transférables pour standardiser l'usage et développer le stock lexical dans le dictionnaire mental oral et écrit de l'élève.

Première démarche⁴ : la leçon de mots

Cette approche du lexique consiste à faire découvrir aux élèves qu'ils doivent être attentifs au choix pertinent des mots qu'ils utilisent dans leurs interactions orales et écrites avec autrui : le sens de ces mots est-il correctement partagé ? 4 étapes de travail vont favoriser cette prise de conscience puis l'organisation d'une stratégie d'intérêt pour ce que les mots veulent dire : cette pratique donne du sens à l'usage du dictionnaire comme référence.

Étape 1 - La thématisation : partir d'un mot suffisamment connu, par exemple « école ». Demander aux élèves en petits groupes ou en demi-classe ce que leur évoque ce mot. Chacun répond à sa façon « A l'école il y a la cantine... à l'école je vais en classe... à l'école il y a la récréation... j'aime bien mes copains... il y a une directrice... c'est dur l'école... on apprend des choses... ». On recueille ces propositions sans les juger, mais en vérifiant toujours la concordance entre la proposition et le mot-thème.

Étape 2 - La mise en « commun de proximité » : la connivence. Les élèves du groupe sont invités à réfléchir aux propositions exprimées qui les rassemblent. Nous sommes tous d'accord dans CE groupe sur... « le fait qu'à l'école il y a une maîtresse, la récréation, des cahiers, c'est un endroit où on apprend des choses... ». Il y a également des propositions qui nous distinguent « j'aime l'école... j'y ai des copains... c'est dur... j'ai abimé mon cahier... j'efface le tableau... ».

Étape 3 - L'apparition du conventionnel qui permet l'intercompréhension à distance. Si on a pris la précaution de diviser la classe en 2, chaque groupe aura travaillé sur le même mot pour arriver à son commun de proximité. On confronte alors les propositions communes de chaque groupe pour arriver à ce qui paraît le plus général, et le moins particulier. Par exemple, les deux groupes ont retenu « C'est un endroit où on apprend des choses... à l'école, il y a la récréation dans la cour ». Pour vérifier que ces propositions sont conventionnelles, on propose alors aux élèves des supports écrits ou illustrés qui montrent, par exemple, une école dans un autre pays ou à une autre époque. On confronte alors avec ce que la classe avait initialement adopté. On découvre qu'il y a des

⁴ Expérimentée depuis plusieurs années avec la dénomination *Leçons de mots*, sous la direction d'A. Bentolila & B. Germain (CIFODEM - Université Paris Descartes), avec le concours de A. Wallet (professeur des écoles, académie de Paris).

écoles sans récréation mais que partout, « c'est un lieu pour s'instruire, on y apprend des choses ». C'est donc ce qui nous reste de communément partagé.

Etape 4 - L'apparition d'un besoin de signification. On va apprendre qu'il existe quelque part une référence qui donne la ou les significations du mot, imposée(s) à tous, au-delà de l'expérience de chacun. On trouve cette référence absolue, la signification, hors contexte, dans le dictionnaire. Il s'impose à tous pour garantir qu'on se comprend bien. La signification limite les malentendus, le sens en contexte se chargera ensuite de jouer avec la ou les significations et de leur attribuer des valeurs particulières. Finalement, l'école « est un établissement dans lequel est donné un enseignement » (Dictionnaire Le Robert). On choisira bien entendu un dictionnaire adapté à l'âge scolaire des élèves.

Seconde démarche⁵ : du mot aux mots

Cette approche du vocabulaire vise à faire découvrir aux élèves tous les potentiels du mots et toute la richesse des mises en mots. C'est un mouvement du lexique vers la syntaxe et, d'ailleurs, réciproquement. Il s'agit d'étendre le vocabulaire et de permettre un usage flexible des mots dont on dispose.

Comment s'articulent les séances ?

Etape 1 - Le déballage. Il s'agit de récolter des mots (et seulement des mots) proposés par les élèves autour du mot cible, sous le contrôle bienveillant du professeur⁶. On pourra chercher à réunir ensuite ce vrac par paquets « qui vont bien ensemble ». C'est une première forme de catégorisation empirique, syntaxique ou sémantique. Il est intéressant de rechercher un terme ou une locution générique pour chaque regroupement tâtonné (initiation à l'hyponymie). Une trace écrite, par exemple inspirée des fleurs de Micheline Cellier, commence à être réalisée pour aider la mémorisation.

Etape 2 - L'approfondissement lexical et la manipulation syntaxique. L'enseignant propose des pistes de relances lexicales et fait émerger des polysémies, des parasyonymies et antonymies, des dérivations, du sens figuré et, lorsque les mots s'y prêtent, un travail d'étymologie. Puis tous ces mots servent à faire des phrases qu'on prendra plaisir à travailler, à transformer, pour dire la même

⁵ Expérimentée depuis 2011, avec la dénomination *Vocanet*, sous la direction de B. Germain (pour l'approche pédagogique) & J. Picoche (pour l'inspiration lexicale théorique), avec la collaboration de J.-Cl. Rolland (*Vocalire*). A. Wallet et plusieurs professeurs de l'académie de Paris l'ont expérimenté en classes depuis 2010 et ont influencé le protocole. Qu'ils soient tous ici remerciés.

⁶ On pourra s'aider de *Vocalire*, sorte de dictionnaire réalisé par Jean-Claude Rolland, en cas de panne ou de manque de diversité dans les propositions du déballage.

chose de plusieurs manières différentes. On ne cessera de chercher à quel verbe tel nom pourrait bien servir de sujet, quel genre de complément pourrait convenir à tel autre verbe. Comment dire autrement ce que tu viens de dire ? Est-ce tout à fait la même chose ? Non, telle formule est plus *écrite*, telle autre plus *familière* ... Tout cela est réalisé lors d'échanges oraux.

Etape 3 - Les assouplissements. Cette étape permet l'imprégnation, le réinvestissement et l'usage des mots de diverses manières, ce sont les exercices d'assouplissement. On pourra proposer, en classe entière ou en petits groupes, des jeux oraux ou écrits autour des mots précédemment découverts (activités de pigeon vole, de collocations sémantiques, demime, d'improvisation, de jeux de rôle...) qui font travailler les moteurs lexicaux. Il sera également possible de prévoir un travail sur la métaphores et le sens figuré. L'assouplissement syntaxique consistera, lui, à démarrer d'une phrase minimale et à la faire prolonger par différents compléments : *Bruno mange... à la cantine... rapidement... avec ses parents... avec sa cuiller*, etc. S'en suivront de multiples activités de substitutions paradigmatiques ou de reformulation : *Alice mange des haricots à la cantine...* remplaçons *Alice* par *L'ogre*, que se passe-t-il pour le reste de la phrase ? Etc.

Etape 4 - Produire du texte et proposer un partage culturel littéraire. Cette séance est consacrée à la rédaction d'un texte exploitant les mots apparus lors des précédentes séances. Ce travail d'écriture peut être réalisé seul, en petit groupe ou en dictée à l'adulte. Si cette écriture est suivie d'une lecture publique de certains de ces textes, on s'intéressera particulièrement au redressement des gaucheries et à la mise en valeur de meilleures formules. On peut conclure la leçon par la lecture éventuelle d'un texte en lien avec le mot cible⁷.

Témoignage : préparation et réalisation d'une leçon en classe de CM2, Adrien Wallet, Paris REP+.

<p>Mot étudié : MANGER - Nature : VERBE Nombre de séances : 4</p>	<p>Niveau de classe : CM2 – Leçon préparée et réalisée par Adrien Wallet dans sa classe à Paris. Première séance de l'année.</p>
<p>Séance 1 : Découverte (autour de 45 minutes)</p> <p>Le maître annonce aux élèves qu'ils vont travailler sur le verbe <i>manger</i>.</p> <p><u>Recherche individuelle.</u> « Écrivez sur votre cahier de brouillon tous les mots ou expressions qui vous font penser au verbe manger. »</p>	

⁷ On pourra naviguer sur le site Vocanet qui présente des suggestions pour la préparation de la leçon par le professeur (fiches de présentation rapide de mots pour fabriquer la leçon, mini-vidéos, fiches *Vocalire*).

Collectif.

Les mots sont annoncés au maître qui les recopie au tableau les uns en dessous des autres sans faire de classement particulier. Si certains de ces mots paraissent trop éloignés du sujet, le maître peut les refuser. Il peut aussi intervenir ou rebondir sur ce qui est énoncé pour faire émerger des mots susceptibles d'être pertinents pour la suite du travail.

Puis il dispose deux ou trois feuilles d'affichage à côté de la liste de mots.

« A partir de la liste de mots que vous avez trouvée vous allez tenter de les classer. »

Les élèves proposent un classement des mots au maître qui se charge de les recopier. Ce classement peut occasionner une discussion entre élèves ou entre le maître et les élèves. Un élève peut être présent aux côtés du maître pour barrer les mots choisis au fur et à mesure.

A la fin de ce classement le maître propose de donner un titre à chaque regroupement.

Voici un exemple de certaines catégories (accompagnées de quelques exemples) trouvées après une première séance :

- outils / objets pour cuisiner : ustensiles, fourchette, couverts...
- manière de manger : ingurgiter, goûter, dévorer...
- aliments / ce que l'on mange : poisson, légumes, omelette...
- moment de la journée où l'on mange : déjeuner, dîner, repas...
- les besoins pour vivre : protéines, vitamines, vital...
- lieux : salle à manger, restaurant, cuisine...
- commerces : boucherie, marché, boulangerie...
- pour manger : cuire, couper, cuisiner...
- sens / sensation : affamé, sentir, faim...

Remarque :

La phase de découverte ici proposée peut être menée de différentes manières. Par exemple, on peut demander à des petits groupes de deux, trois ou quatre élèves de mener la recherche initiale. Par la suite, le maître peut procéder de la manière explicitée précédemment ou bien, connaissant les catégories les plus intéressantes, établir lui-même les différentes familles et les faire nommer par les élèves (Cf. annexe 1).

Séance 2 : Approfondissement 1 (autour de 45 minutes)

Le maître demande à un élève de lui dicter une phrase avec le verbe manger.

Exemple : Pablo mange du chocolat.

Travail collectif.

1) Travail sur les compléments.

Le maître demande aux élèves de remplacer le complément (ici complément d'objet direct « du chocolat ») par d'autres compléments, sans spécifier leur nature pour pouvoir travailler aussi sur ceux de nature différente. Les phrases sont écrites au tableau.

Ceci permettra de travailler également avec des compléments circonstanciels qui apparaîtront tout naturellement : Où ? quand ? pourquoi ? Comment ? avec quels accessoires ? Sinon, une quantité des mots trouvés resteront inemployés.

Exemples :

- Pablo mange de la choucroute au restaurant.
- Les enfants mangent le gâteau comme des cochons.

- Ma grande sœur mange une figue par gourmandise.
- Les hommes préhistoriques mangeaient avec leurs mains.
- A midi, ils mangent une soupe.

2) Travail sur les verbes de la famille de manger.

Le maître demande aux élèves de remplacer le verbe manger par les différents synonymes trouvés lors de la première séance. Les phrases sont écrites au tableau.

Pour chaque verbe, une réflexion est menée sur la pertinence du complément d'objet utilisé par rapport au sujet. « La souris ingurgite-t-elle du fromage ou le grignote-t-elle ? »

Exemples :

- Je déguste mon goûter.
- Ma sœur et moi dévorons le gâteau au chocolat.
- Je croque une pomme.
- Les souris grignotent du fromage.
- Le loup ingurgite les trois petits cochons.
- La reine d'Angleterre déguste des cerises.

3) Travail sur les adjectifs se rapportant aux sujets ou aux compléments.

Simultanément, le maître interroge les élèves sur la qualification du complément d'objet et du sujet en rapport aux verbes utilisés (Cf. annexe 2).

Exemple : Jean savoure un bon rôti.

→ « Si Jean savoure un bon rôti, c'est que Jean est un *gourmand*, un *gourmet*... »

« Si Jean savoure un bon rôti, c'est que ce rôti est *délicieux*, *exquis*... »

Exemples d'adjectifs : bon, exquis, délicieux, savoureux, goûteux...

Exemples de noms : glouton, morfal, goinfre, gourmand, gourmet...

4) Travail sur nom « repas », dérivé sémantique de manger.

Le maître écrit au tableau la phrase suivante : « J'ai bien mangé » et demande aux élèves de trouver une phrase ayant le même sens mais sans utiliser le verbe manger ni un verbe synonyme.

La discussion conduit à l'utilisation du nom « repas » : J'ai bien mangé → Mon repas était bon.

D'autres phrases sont construites autour du nom repas (Cf. annexe 2).

Exemple :

- J'ai mangé du poisson → Mon repas est composé de poisson et de fruits.

5) Travail sur les noms substituables à repas (qui sont aussi des verbes).

Le maître demande aux élèves quels sont les noms qui peuvent remplacer le nom repas (ces noms ont pu être déjà trouvés lors de la phase de découverte). Des phrases sont proposées au tableau. Le maître fait remarquer que ces noms peuvent être utilisés aussi comme verbes. Des phrases sont proposées au tableau.

Exemples:

- J'ai dîné de légumes → Mon dîner est constitué de légumes.
- J'ai déjeuné de raviolis.
- J'ai pique-niqué d'un sandwich.

Séance 3 : Approfondissement 2 (autour de 45 minutes)

Travail collectif

1) Travail sur le sens figuré.

Le maître demande aux élèves de lui dicter une phrase avec le verbe dévorer.

Exemple :

Hier, je dévorais un steak.

Le maître demande de remplacer le complément d'objet direct par quelque chose qui n'est pas un aliment.

Exemple :

Hier, je dévorais un livre.

→ Le maître demande aux élèves de se servir des verbes de la famille de manger, trouvés précédemment, pour construire des phrases au sens figuré (Cf. annexe 3).

Exemples :

- Je la dévorais des yeux.
- Hier je dégustais mes derniers instants de repos.
- Je goûte à la fraîcheur du matin.
- Je n'ai pas digéré ma défaite.

2) Travail sur les expressions autour de manger.

A cette occasion, le maître demande aux élèves s'ils connaissent des expressions en rapport avec le verbe manger, par exemple des locutions figées, elles sont nombreuses et naturelles ! Elles sont écrites au tableau.

Exemples :

- Avoir une faim de loup.
- Avoir les yeux plus gros que le ventre.
- Mâcher le travail.

POUR UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DU LEXIQUE FRANÇAIS

Manger

se servir	nourriture	déjeuner	déjeuner	assiette	salle à manger
cuire	cantine	ingurgiter	ingurgiter	couper	confiserie
goûter	poison	mâcher	mâcher	cuisiner	vitamines
savourer	repas	fam	fam	fruit	cuisine
digérer	dîner	pâtis	pâtis	affame	boulangerie
bouche	restaurant	croquer	croquer	legumes	mastiquer
nourir	panini	frigo	frigo	bouffer	préparer
aliment		courset	courset	céréales	sentir
déguster		fourchette	fourchette	à table	four
		couteau	couteau	protéines	boucherie
				buffer	museur

gobler
lasserole
s'étouffer
vitamines
vital
cuisinière
équilibre
bio
omelette
marché

outils / objets pour cuisiner

ustensiles - frigo - casserole - four - cuisinière - mixeur - fourchette - assiette
couteau - cuillère

manière de manger

avaler - mâcher - bouffer - mastiquer - ingurgiter - goûter - gobler - déguster
digérer - savourer - dévorer - croquer - grignoter

aliment / ce que l'on mange

confiserie - poisson - légumes - viande - fruit - pâte - épices - panini - omelette - ailime
céréale - plat - nouveauté

moment de la journée où l'on mange

goûter (4 h) - déjeuner - dîner - buffet - repas - "à table"

les besoins pour vivre

vital - protéine - vitamine - bio - équilibrer

lieux / endroits

salle à manger - cantine - restaurant - cuisine

commerces

boucherie - poissonerie - boulangerie - marché

pour manger

Cuire - couper - cuisiner - se servir - préparer

sens / sensations

Bouche - s'étouffer - faim - affamé - sentir

Annexe 2 : production de phrases et substitutions

MANGER

Pablo mange du chocolat au restaurant
de la charcuterie
des légumes
du cochon

Je déguste mon goûter → bon, exquis, délicieux, savoureux, goûteux

On a soué et moi devrons les gâteaux au chocolat

J'ai brouillé des marquez → gluten, maifol, goûter → inquiéter

Dégustez, savoureux → un gourmand, un gourmet

Je craque du chocolat
une pomme
des cookies
une biscotte

Je grignote du pain
des chips
des gâteaux

On souait grignote du fromage

Des écouils grignotent des noisettes

des laip. inquiète les trois petits cochons.

des Reins d'Angleterre dégusta des cerises.

D'On, avons bien mangé → ce repas était bon.

J'ai mangé du poisson → ce repas de poisson était bon → ce repas était constitué de poisson → ce repas est composé de poisson.

J'ai diné de poisson → mon dîner est constitué de poisson.

Annexe 3 : les synonymes dans différents registres de langue

MANGER
bouffer
ingurgiter
déguster
gobeler
dévorer
J'ai je dévorais un steak → sans propre
J'ai je devorais un ~~livre~~ livre → sens figuré
Je la dévorais des yeux (aimer)
une fille
J'ai je dégustais me derniers instants de repas (profiter)
Il est mignon tout plein à croquer (dévorer d'amour)
J'ai golt le ballon (attraper sans rebond)
Je goûte à la fraîcheur du matin (profiter, aimer)
Je lui mâche le travail (faire à la place d)
Tu va pas gobes ces histoires (y croire)
Je n'ai pas digérés ma defeat (accepter)
J'ai une faim de loup
J'ai faim de savoir (j'ai envie de savoir)
Je crie famine
J'ai les yeux plus gros que le ventre

J'ai mal digérés mon contrôle
J'ai savourer ma victoire (profiter)
une faim d'orgre
un appétit d'oiseau
Je n'en ai fait qu'une bouchée
Je n'ai mal avaler ta réflexion
quelque chose n'est comestible → immanquable

Troisième démarche⁸ : mots en contextes autour d'un mot thématique

Cette approche de l'enseignement du vocabulaire repose sur l'idée qu'il faut aider les élèves à percevoir l'effet de cohérence d'un texte par les chaînes référentielles et substitutives. Lorsqu'un mot inconnu est rencontré, l'élève est invité à se demander en quoi il entre dans le champ de référence au thème ou bien comment l'actualiser en contexte. Dans cette pratique, les élèves se voient proposer un texte autour d'un mot concept.

Étape 1 : Lecture du texte par le professeur ou lecture autonome, selon le niveau de classe. Si le professeur lit le texte, il est important de faire des interruptions, par exemple à la fin de chaque paragraphe, pour évoquer les mots en capitale (ou soulignés) et en discuter. Si le texte est lu de manière autonome, on signale l'attention à porter aux mots en italique. Le premier exemple de *âge*, qui suit, est d'un niveau difficile et soutenu mais il montre une mise en œuvre du principe. Le second exemple de *jouer* est plus accessible au public des élèves de CP / CE1 en REP ou REP +. Certains mots sont mis en évidence dans la première partie du texte, ce qui va permettre de trouver collectivement le mot cible.

Exemple 1 : (autour de *âge*) « Ma famille et moi ! »- Pour le cycle 3

« Je vais vous présenter ma famille car chez nous on compte tous les âges ! Moi, je m'appelle Frédéric et je suis NÉ le 2 juin 2010. Quel est donc mon âge maintenant que j'entre en CE1 en ce mois de septembre ? Je vais faire la soustraction pour trouver le nombre des ANNÉES : 2018 - 2011 = 7 ! J'ai 7 ANS ! Et combien de MOIS ? Ce 2 septembre j'ai exactement 7 ans et 3 mois. Evidemment, si la rentrée a lieu le 4 septembre, j'aurai 7 ans, 2 mois et 2 JOURS pour être plus précis ! On ne compte pas les heures ! L'âge d'une personne c'est le nombre d'années, de mois et de jours qui se sont écoulés depuis sa NAISSANCE, jusqu'au jour dont on parle.

Pour les BÉBÉS, on compte les mois et les jours, mais pour les grands, mes parents par exemple, on ne parle que des ANNÉES. Donc, alors que mon NOM est fixe, mon âge change tous les ans. À la rentrée de 2018, j'aurai 8 ans. À 7 ans, j'ai atteint ce qu'on appelle « l'âge de raison ». On me dit tout le temps : "Tu es maintenant un GRAND GARÇON, il faut être raisonnable" ! Ce n'est pas facile d'être raisonnable tout le temps.

Parlons de ma famille. J'ai un grand frère et une petite sœur. Mon frère AINÉ est plus ÂGÉ que moi, il a 13 ans, c'est déjà un ADOLESCENT, mais il est encore très JEUNE, dit ma mère, quand il fait une bêtise. Il se passionne pour l'informatique et le roller, « c'est de son âge » ! Entre moi et mon GRAND FRÈRE, il y a six ans D'ÉCART. Cet écart est fixe, il subsistera pendant toute notre vie. Jamais je ne rattraperai l'âge de mon grand frère, ni d'ailleurs celui de ma PETITE-SŒUR. Ah, il n'y a pas de JUMEAUX dans la famille, ces frères ou sœurs nés le même jour, qui ont donc le même âge toute leur vie. Ma petite sœur, avec ses 4 ans, est une toute PETITE FILLE, presque encore un BEBE. Elle a tout de même « passé l'âge » de téter un biberon et de coucher dans un berceau, elle va à l'école Maternelle. Mes parents sont dans « la force de l'âge », l'âge MÛR. On voit leur MATURITÉ par la SAGESSE de leur conduite et les bons conseils qu'ils nous donnent tous les jours. Ce sont des ADULTES, je

⁸ Réalisée avec le concours de Jacqueline Picoché et Adrien Wallet.

crois qu'ils savent tout sur tout. Papa est plus âgé que Maman, c'est déjà un monsieur « d'un certain âge » qui répète souvent ce proverbe : Tous les âges de la VIE ont leurs plaisirs ! Lui, il aime lire, faire du sport et conduire sa voiture... Je sais que maman préfère le cinéma, son film préféré est un James Bond qui s'intitule « VIVRE et laisser MOURIR », et les randonnées.

Ma grand-mère Valérie a déjà 72 ans. C'est une personne ÂGÉE, une VIEILLE personne, une personne du « troisième âge ». Elle ne travaille plus parce qu'elle a atteint « la limite d'âge » et elle est à la retraite. Mais on lui dit souvent « Vous ne faites pas votre âge, on ne vous donnerait pas votre âge ! ». Mon grand-père est VIEUX aussi avec ses 74 ans. Avec le TEMPS, il a acquis une grande expérience, alors il en fait profiter une association où il est bénévole.

Ah, je vais vous parler du vin qu'on met sur la table les jours de fête, quel âge a-t-il ? Dix ans d'âge ? « Oh ! oh ! Il va être bon ! Le vin vieux est meilleur que le vin nouveau » dit mon oncle. Chez nous, on ne traite pas le vin comme un objet d'antiquité pour lequel on emploierait les mots « ANCIEN, ancienneté » ; mais comme un être vivant.

Cet été, en visitant un musée, nous avons vu des objets étiquetés « âge du bronze ». Le bronze serait-il vivant comme le vin ? Mais non ! C'est le nom d'une période de la préhistoire que les archéologues divisent en un certain nombre d'âges selon les matériaux que les hommes de ce temps utilisaient dans leur vie quotidienne. A « l'âge du fer », ils savaient donc utiliser... le fer ! Et bien longtemps après la préhistoire, entre le 5^e et le 15^e SIECLE, il y a mille ans qu'on a coutume d'appeler le MOYEN-ÂGE ! Je crois qu'on apprend ça en CE2 ou en CM1 !

Mon frère dit aussi qu'il y a des savants qui ont calculé l'âge de la terre, l'âge du soleil et l'âge de l'univers. Ils comptent ça en millions et en milliards d'années ! Je ne crois pas que je vivrai aussi longtemps même en faisant attention à ne pas manger trop de bonbons. »

Exemple 2 : (autour de *jouer*) - « La partie de billes »- Pour le cycle 2

« La récréation "c'est fait pour s'amuser", a dit la maîtresse. Tandis que certains jouent à chat perché, un petit groupe d'enfants s'installe en rond pour faire une partie de billes.

- "Je te parie que je peux toucher ta bille en un coup", dit Diego à Émilie.

Si Diego gagne, il sera le vainqueur de la partie et prendra la bille d'Émilie. Émilie craint de perdre sa bille mais relève le défi :

- "D'accord, si tu touches ma bille, je te la donne mais si tu échoues, c'est moi qui prends ta bille". Les autres enfants regardent la scène attentivement. Qui va gagner ? Diego est fort à ce jeu, mais les billes sont éloignées... Diego lance sa bille, qui roule, roule, roule et s'approche de celle d'Amélie qui tremble à l'idée de perdre... La bille de Diego n'est plus qu'à quelques centimètres de la bille d'Émilie, elle ralentit... et s'arrête juste devant la bille d'Émilie !

- "Ouf ! J'ai gagné", crie Émilie, mais Diego s'approche de la bille et, comme par magie, la bille roule encore un peu et touche celle d'Émilie.

- "Tu as perdu !" S'exclame Diego en riant.

- "C'est de la triche", s'écrient tous les autres enfants ! "Il a soufflé pour que la bille avance. C'est interdit !"

- "C'est une nouvelle règle", dit Diego.

- "Non, on n'a pas le droit d'inventer des nouvelles règles en cours de jeu", répond Émilie en prenant la bille de Diego.

Diego est mauvais joueur, il n'aime pas perdre. Il quitte la partie et s'en va jouer au foot. Amélie sourit car elle est la grande gagnante de la partie de billes. »

Étape 2 : Les élèves disposent donc d'un texte où seuls les premiers mots sont mis en évidence. Ils doivent alors poursuivre ce travail de repérage des mots liés au champ sémantique du mot cible dans la deuxième partie du texte. S'entame ensuite une discussion pour valider les choix. Cette manière de faire met en relation les mots « qui vont ensemble » dans un univers particulier, et ce, de manière implicite.

Étape 3 - Jeux autour des mots. Ceci va permettre, encore une fois, de les manipuler pour mieux les comprendre dans leur environnement avec d'autres mots :

Jouer avec les mots et les idées. Ce que nous appelons les assouplissements lexicaux : des jeux de type vrai/faux, oui/non, j'imagine, le jeu des contraires, je dis la même chose autrement, pigeon vole, défi, je regarde, amorçages... Par exemple, autour du mot *âge* :

Jeu 1 : Je sais dire mon âge, le plus précisément possible, mon année de naissance, mon mois de naissance, mon jour de naissance, le jour de la semaine où je suis né, l'âge de mes parents, etc.
Jeu 2 : j'imagine tous les mots pour dire ce qu'on fait selon les âges : quand on est bébé, quand on est en maternelle, quand on va rentrer à la grande école, etc.
Jeu 3 : J'imagine tous les mots pour décrire comment on est quand on est jeune - vieux, l'âge des gens avec leurs caractéristiques et leur aspect (pas de dents, barbe, cheveux blancs, rides, etc.), puis l'âge des choses et les aspects du vieillissement (la patine, les rayures, l'usure, etc.), etc.
Jeu 4 : je lève la main chaque fois que le mot proposé peut aller avec « âge » : *vieillesse - temps - vin - calendrier - vétuste - usé - annuaire - air - rouge - gentil, ...*
Jeu 5 : Je commence par un début de phrase et chacun continue : *Quel âge as-tu ? J'ai... Je suis âgé de... A mon âge, j'aime..., etc.*

Conclusion

On a vu au long de cet article toute l'étendue des possibles pour développer la rencontre avec de nombreux mots "en relation", de manière ludique, et à partir de termes simples bien utiles quand on va apprendre à lire et à écrire. Il faut rappeler l'impact essentiel du vocabulaire sur les apprentissages notamment de la langue orale et écrite, mais également dans toutes les disciplines du savoir lorsqu'on utilise la langue "pour apprendre".

BIBLIOGRAPHIE

- 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 - vol. I 852 p., vol. II 518 p., vol. III 453
- DOUAY (C.) et ROULLAND (D.) - 1990 - *Les mots de Gustave Guillaume, vocabulaire technique de la psychomécanique du langage* - Presses universitaires de Rennes II - 217 p.
- DUBOIS (J.) et alii - 1966 - *Dictionnaire du français contemporain* - Paris - Larousse - 1224 p.
- GUILLAUME (G.) - 1919- Le problème de l'article et sa solution dans la langue française - Paris - 318 p.
- GUILLAUME (G.) - Temps et Verbe suivi de L'architectonique du temps dans les langues classiques - 1929 Paris - 134 + 66 p.
- GUILLAUME (G.) - Langage et science du langage - Paris-Québec 1964 - 285 p.
- GUILLAUME (G.) - Leçons de linguistique de l'année 1938-1939 publiées sous la direction de Roch Valin, Walter Hirtle et André Joly - texte établi par Annette Vassant en collaboration avec Hervé Curat - Presses de l'Université Laval (Québec) et Presses Universitaires de Lille
- PICOCHÉ (J.) - 1986 - *Structures sémantiques du lexique français* - Paris, Nathan - 143 p.
- POTTIER (B.) - 1974 - Linguistique générale, théorie et description - Paris - Klincksieck - 340 p.
- POTTIER (B.) - 1987 - *Théorie et analyse en linguistique* - Paris - Hachette - 224 p. (il y a beaucoup à en tirer)
- WILMET (M.) 1973 - *Gustave Guillaume et son école linguistique* - Paris-Bruxelles Nathan-Labor - 163 p.)
- AUSTIN (J.L.) - 1971 - Le langage de la perception - Colin
- BIEMILLER (A.) - 2009 - Words Worth Teaching: Closing the Vocabulary Gap
- CELLIER (M.) - 2015 - Guide pour enseigner le vocabulaire - Retz
- DENHIÈRE (G.) - 1992 - Lecture, compréhension de texte et science cognitive - PUF
- DENHIÈRE (G.) - JHEAN-LAROSE (S.) - 2010 - Learning, memory and Latent Semantic Analysis : Theory, applications and perspectives. Stud. Inform. Univ. 8(1): 1-4
- FRANCOIS GEIGER (D.) - 1990 - A la recherche du sens - Peeters - SELAF
- GERMAIN (B.) - 2016 - Cultivez le vocabulaire - Apprendre à lire pour les Nuls - First
- GERMAIN (B.) - 2014 - L'enseignement du Vocabulaire in La maternelle - Question d'enseignants - Nathan
- GERMAIN (B.) & PICOCHÉ (J.) - 2013 - Le vocabulaire, comment enrichir sa langue - Questions d'enseignants - Nathan.
- MARTINET (A.) - 1974 - Homonymes et polysèmes, La linguistique
- PRUVOST (J.) 2014 - Le Dico des Dictionnaires, Histoire et anecdotes, J.-C. Lattès
- SEARLE (J.R.) - 1976 - Sens et expression, le sens commun - Ed. De Minuit
- WALTER (H.) 1985 - Sémantique et axiologie : une approche pratique au lexique français - La linguistique.

PHYLOGENY COMMANDS PSYCHOGENESIS

JACQUES COULARDEAU¹

ABSTRACT. *Phylogeny Commands Psychogenesis.* To learn a foreign language necessarily remaps the learning of the first languages in children. I will first study the necessary stages in the learning of the first language. The mind's development contributes to the mastering of the first language, which, in turn, is also beneficial to the mind. To teach a second language to a monolingual child challenges the mental construction of his first language and forces the child to restructure his mind, constructed, to this point, by and for the first language. Some pedagogical shortcuts can produce mistakes. To learn a second language is to reactivate the phylogeny of language, particularly of the first and second languages concerned, and this reactivated phylogeny must be invested into the psychogenesis of language, particularly of the first and second languages concerned.

Keywords: *communicational situation, vowel-consonant rotation, transfer verbs.*

REZUMAT. *Filogenia activează psihogeneza.* Învățarea unei limbi străine redesenează harta învățării limbii materne de către copii. Voi aborda în primul rând etapele necesare în procesul de învățare a limbii materne. Dezvoltarea gândirii contribuie la achiziția limbii materne și reciproc. Procesul de a învăța un copil monolingv o a doua limbă repune în discuție construcția mentală a limbii sale materne și obligă copilul să-și restructureze gândirea constituită, până atunci, prin și pentru limba maternă. Unele metode pedagogice prea rapide se pot solda cu eșecuri. A învăța o a doua limbă înseamnă a reactiva filogenia unei limbi, în special a celei primare și a celei secundare în cauză, iar această filogenie reactivată trebuie investită în psihogeneza limbii, în special a celei primare și a celei secundare pe care le implică procesul de învățare.²

Cuvinte cheie: *situație comunicatională, serializare vocală-consoană, verbe de transfer.*

¹ Academia.edu, Researchgate.net, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne, Éditions La Dondaine,
E-mail : dondaine@orange.fr

² The abstract has been translated into Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

1. Introduction

Learning a foreign language – at any age, though it is easier at a younger age, or if you have been exposed to a bilingual situation early in your life, or if you have total or partial command of a quality that many autistic, particularly Asperger autistic people have, the ability to learn a language (oral competence, and/or written competence, and/or systemic competence) in a question of days or at best a couple of weeks when in total immersion – is a repeat process of the learning of your first language, which is a repeat process too of how language as a system of systems has phylogenetically developed and evolved during the emergence of Homo Sapiens.

Of course, there are differences particularly differences attached to the particular characteristics of the first and second languages that are necessarily more or less different, but different nevertheless. And then the learning process is only particular and individual depending on the personality of the learner and the particularities of his/her first and second languages.

In my line of approach, linguistic phylogeny is reproduced in the psychogenesis of any individual learning a first language (starting around the 24th week of his/her mother's pregnancy), or a second language, or any language at all. I am speaking of natural languages of course because learning machine code, no matter how elaborate, is a purely rational, logical, even scientific learning process since everything in machine code has been devised artificially and logically, as some say, from simple to complex, but always with a sequential logic from one operation to the next. Machine code is Boolean in nature: each operation operates on the results of the previous operation. Changing the order of operations may change the result of the process. For the machine code user, there is little freedom, except to invent new operations. This is in full contradiction with natural languages.

For a natural language learner there are some “phylogenetic” elements that cannot be avoided, that are necessary to just reach linguistic competence in general, for any language, and then there are phylogenetic elements that are attached to the system of systems one particular language is and whose order is functionally unavoidable. But there are also some ordering and some logical dynamic that can be negated, taken upside down in a psychogenetic procedure as compared to the phylogenetic order of language in general and one particular language specifically. Can such pedagogical reversal of phylogeny be accepted?

I will thus start with phylogeny to move to psychogenetic. The main objective is to show crucial choices have to be done and that they depend on the first language as reciprocally compared to the second language. Teaching English cannot be the same for an Indo-European or Indo-Aryan language speaker, or for an agglutinative language speaker, or for an isolating language speaker, or for a root language speaker. If you want your teaching to be effective the second language has to find links and connections in an already acquired

first language, hence in language competence as a whole. The links can be unconscious or unwanted by the teacher, but they will be effective and essential for the learner, consciously or unconsciously, and unluckily the most common reaction is plain translation, answering the question (in the head of the learner, and at times in the learner’s class practice) “What does it mean?”

2. Phylogenetic Fundamental Operations

These operations are absolutely universal and they were the conquests of Homo Sapiens starting around 300,000 years BCE, in his own development and in his developing the phonological and semantic competence of the mostly call-languages he inherited from his hominin ancestors (Homo Ergaster and older relatives).

The very first step is integrating the **communicational situation** into the learning of communication, and the linguistic tool necessary for it. The communicational situation is the **matrix of all languages** because it is the matrix of linguistic communication in general. It is a vital requirement for simple survival of the new-born who is not yet able to speak and who will be totally dependent for four to six years, according to the various autonomous competences a child is supposed to acquire to just become an autonomous individual. It can be shown in a simple figure (Figure 1).

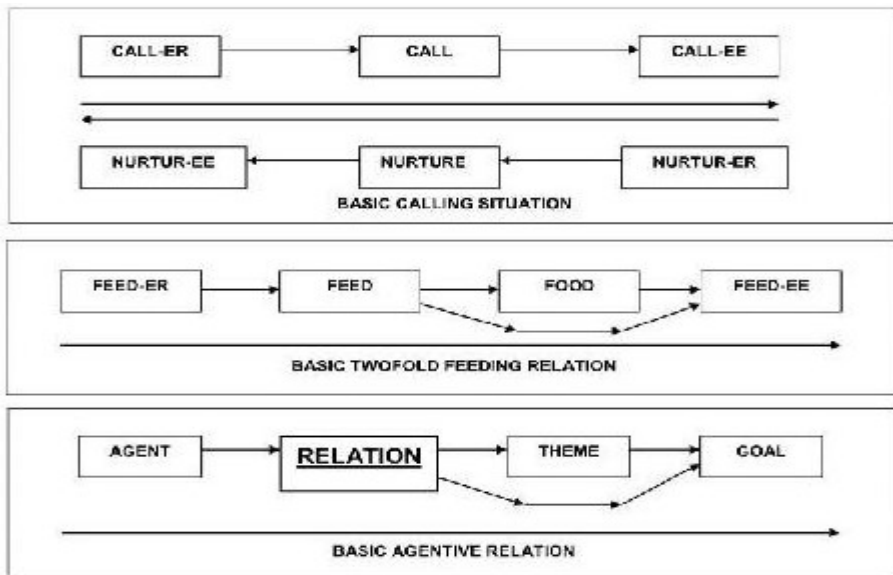


Figure 1. From Calling Communication to the Agentive Relation³

³ COULARDEAU 2018: 32-47

I have retained the “agentive relation” but it could be ergative or passive or whatever in any language, but there will always be, linguistically realized in a way or another, a relation that will imply an agent who is the source of the relation (true in this example but the source can also be different from the agent), a theme (central since it is the element to which the relation is applied) and a goal.

(1) The parent feeds mashed-carrot to the baby.

[Agent/source – RELATION – theme – goal]

(2) The firefighter moved the burning chair from the living room to the terrace.

[Agent – RELATION – theme – source – goal]

The logic is that something (theme) has been moved from one point (source) to another (goal) by some agent who can control the action (human agent) or that does not control the action (simple causal element).

(3) The wind blew the paper from the table to the ground.

[Causal non-control agent – RELATION – theme – source – goal]

A newborn learns that little by little though existentially he/she has to learn it from the very first hours of his/her life, and the newborn can do this because of the development in Homo Sapiens of **mirror neurons** that enable the newborn to empathetically receive and imitate the communication from other people at an existential level. This is realized very fast in a newborn that learns through communication to differentiate him/herself from other people with the crucial moment of the **mirror stage** of Jacques Lacan.⁴ At this stage the newborn recognizes him/herself in a mirror, that is to say, differentiates him/herself from all others and this triggers the capture of an essential dimension of language and communication: person. The matrix of language contains this category of person as a founding element in the simple consciousness of CALLER-CALLEE or NURTURER-NURTUREE. Mirror neurons are the vectors of this personal category and the mirror stage is the revealing moment of it. Note here this stage is difficult for autistic children with questions that are not answered: do autistic children have mirror neurons? Do autistic children go through the mirror stage properly, meaning do they differentiate themselves from others or do they only capture others as extensions of themselves? Do autistic children experience empathy the same way as non-autistic children do? So far studies are not answering these questions except by saying autistic children encounter difficulties in their relationship to others. That is not enough.

⁴ LACAN 1966/2002-2006.

When dealing with a second language every single element of the linguistic matrix will have to be acquired in an autonomous procedure to make the learner clearly distinguish the source from the goal and what is the theme moved from the one to the other. And what's more, languages vary as for the means used to express every element. Some languages use particular casual declensions, some others use prepositions, some others use both prepositions and casual declensions, some others use only order and position in the spoken chain. And there can be many other solutions. But the source, the goal, and the theme will always be expressed, be it only because it is the basic human relation from even before the emergence of Homo Sapiens: the fundamental "commercial" relationship:

[TRANSFER – A – FROM B – TO C].

And the oldest "commercial" relationship we can imagine, bartering, implies a second transfer in exchange and "payment" of the first one:

[TRANSFER BACK – D – FROM C – TO B].

This transfer relation is the result of the communicational situation being integrated into the mind of newborns by their own needs that have to be satisfied from the outside. The newborn has to learn later that he/she can also give something to others and thus build a new exchange relationship with others. In the case of a second language, this exchange relationship is already acquired and it just has to find its embodiment in the second language. The difference between Homo Sapiens (and some other Hominins) is that they can use language to express this transfer.

3. Rotation of vowels and consonants

But Homo Sapiens – and a newborn – used a new ability they had and that resulted from their long distance fast bipedal running status as a species (lowering of the larynx, articulatory and respiratory apparatuses, Broca area for coordination of sensory-motor activities connected to running, essentially). Language is the collateral side-effect of such mutations selected naturally for something that has little to do with language. They could articulate a lot of vowels and a lot of consonants and incidentally, they developed human articulated language with the first articulation: vowels and consonants. Other Hominins may have controlled this competence, partially, hence more or less. Homo Sapiens brought it very far. Monkeys who are not Hominins have a language of calls but with 3-4 vowels and 4-5 consonants, they produce six or seven calls (man could

produce with the same means from 81 to 1024 autonomous lexical items because of their ability **to rotate vowels and consonants**.

Let's consider a simple example of such rotation that is NEVER IN ONE SINGLE LANGUAGE used at the maximum of its possibilities. Let's take monosyllables in English using the letters "C" and "A," hence the cluster "CA" at the initial of the words and then rotating one consonant sound (that may cover two consonant letters) at the end. I accepted three different pronunciations of the vowel (/æ/ - /a:/ - /ei/) and only one orally uttered consonant at the end, even when written as a double consonant or two consonants with the first one not pronounced (one case: calm). I listed the various cases of some with the numbers used in the Webster's dictionary I relied on. I found thirty-five lexical items. I did not consider formative elements that only make sense in expanded lexical use.

English:	cake –	came2 –	cap2 –	cash1 –	cate –
cab –	CAL –	can1 –	cape1 –	cash2 –	cave1 –
cad –	call –	can2 –	cape2 –	cash3 –	cave2 –
cuff –	calm –	cane1 –	car –	cash4 –	cave3 –
cage –	cam –	cane2 –	case1 –	cat1 –	caw –
Cain –	came1 –	cap1 –	case2 –	cat2 –	cay –

In French, the situation is slightly different because the vowel can only have one pronunciation by itself, but it may be associated with another vowel and produce another vocalic sound (caisse, cause) or produce a semi-consonant with the following consonant (caille). I overlooked, of course, the particular spellings of the final consonant sound that can associate a double consonant, and also the cases when a mute /e/ is added behind the final consonant for it to be pronounceable. We get thus thirty-nine lexical units including those various cases in the Larousse dictionary I used.

French:	caille –	came1 –	car1 –	cash –	cause –
cab –	caisse –	came2 –	car2 –	casse1 –	cave1 –
CAC –	cake –	cane –	carre –	casse2 –	cave2 –
cache1 –	cal1 –	canne –	cas1 –	casse3 –	cave3 –
cache2 –	cal2 –	cap –	cas2 –	casse4 –	cave4 –
CAF –	cale1 –	cape –	case1 –	casse5 –	
cage –	cale2 –	caque –	case2 –	CAT –	

At this point we can see the richness of this rotation of vowels and consonants and I only considered the rotation of the final consonant and accepted the various pronunciation of the vowel which is not entirely a question of rotation but of incidental pronunciation of the vowel due to what comes after it, with only three particular cases in French: caille, caisse and cause.

4. Root – Stem - Frond

This rotation of vowels and consonants produces simple syllabary entities that become the basis of the first lexical items of any language, a **root** for Semitic languages, a **stem** for isolating languages and a **frond** for agglutinative or synthetic-analytical languages.⁵ Languages from each one of these three phylogenic groups have of course to go beyond this “one-word” level at best doubled up like in “mama” (sucking movement of lips for /m/) or “papa” (terminating the previous sucking movement of lips for /p/). It is only with the two-word sentence that the child enters the linguistic logic that will bring “category” and “function” into play. When a child is confronted for several years to only one language the particular values of “category” and “function” of this first language will be transported to the second language because it has not been conceptualized at a higher level. Categories like “spatial” or “temporal” are essential to differentiate two lexical items as static (spatial) and “dynamic” (temporal) leading to nominal and verbal. These categories can carry along some elements like “gender” or “class” or “number” which are not functional though they may be ancillary under functional determination. When a language stops at this second articulation to build its discourse like isolating languages these categorized lexical entities are invariable and thus are captured as genderized, classerized, or numberized. Functions though remain discursive.

Note in a root language (Semitic languages) the roots are the only element captured in langue which means category, gender, class or number are discursive elements, hence determined in discourse, just like function. With the third articulation, all functions are integrated into langue, hence the fronds of these languages integrate into their langue marks for the functions of the nominal thematic arguments in connection with the relation expressed by the verbal element. Note these marks can be relational and positional ranks in the final linear utterance. Agglutinative languages also integrate into the verbal elements functional marks that are symmetrical to those of the nominal elements necessary for the sentence to be complete. Synthetic-Analytical languages do not. Yet in frond languages, we should consider the tense and mood conjugation marks as integrated into Langue, including the various agreements between the verb and the nominal elements that support it (agreement in person and in number). These various marks have to be seen as the realization of deeper langue systems.

This brings up an essential element. The communicational situation is the matrix of language and its syntax but this syntax does not have to be in langue. Any language is able to produce a fully developed discourse but this fully developed discourse can be based on a more or less extended langue and

⁵ COULARDEAU & EVE 2017: ebook

that is a great difficulty in learning a second language because it may systematically block the differences between the first and second language. What I have said implies the langue of Semitic languages is a lot less developed than the langue of the two other types. The langue of Isolating languages is more developed than that of Semitic languages but a lot less than that of Synthetic-Analytical languages. More about it later.

5. The case of Gender

The most common realization of such difficulties, because it is very easily noticed, is the gender differences of nouns in languages like English, French or German. English has three genders that are mostly sexually determined for masculine and feminine. Neutral is the non-sexually determined rest. French has two genders that are arbitrary except when sexually determined, meaning that all non-sexually determined elements can be either feminine or masculine. German has three genders that are arbitrary even when they could be sexually determined, meaning the neutral gender can be used with elements that are understood as masculine or feminine in sexual definition. The most surprising case is “das Kind” in German that can be in French “un enfant,” “une enfant,” but “l’enfant,” and in English “the child,” “a child” that will call for a feminine or masculine pronoun according to the reality of the situation. That leads to some difficulties that are often long-lasting (Figure 2).

ENGLISH	FRENCH	GERMAN
Table = it	la table = elle	der Tisch = er
Cow = it	la vache = elle	die Kuh = sie
Dog = it (Brit often he)	le chien = il	der Hund = er
Cat = it (Brit often she)	le chat = il	die Katze = sie
Girl = she	la fille = elle	das Mädchen = es
Woman = she	la femme = elle	das Weib = es
Window = it	la fenêtre = elle	die Frau = sie
House = it	la maison = elle	das Fenster = es
Chair = it	la chaise = elle	das Haus = es
		der Stuhl = er

Figure 2. Gender variations in languages

And we could get a lot farther if we started considering abstract nouns that are neutral in English and can be either feminine or masculine in French and either feminine, masculine or neutral in German. And imagine languages that do not have the category of gender though they are like the three European languages considered here of the same third synthetic-analytical articulation, for example, Bantu languages. In langue, they do not have the gender category

but in meaning they do and no matter what class the words for woman or man or child are they are understood as feminine or masculine, just the same as the neutral “Mädchen” refers to a child that is understood as feminine.

In Lingala⁶, for instance, most human nouns (humans, peoples and ethnic origins, persons, family members) are in the first class “MO-BA” on the model of “moto-bato” for “human being” or “person.”

Yet “twin” is in the “LI-MA” class, singular “lipása” and plural “mapása.”

The “E-BI” class also contains words designating human beings: “étilé” (“orphan”), “elengé” (“boy,” “girl”), “eseka” (“mate”), “elémá” (“crazy person”), “ezóba” (“stupid person”), ebóto (“parent”), “elombé” (“giant person,” “courageous person”), “esopa” (“talkative person”), “eboma” (“bad driver”), “éma” (“aunt”).

Note “nokó” (“uncle”) would be a prefix-free member of the “MO-BA” class.

The “BO-MA” class also has some person nouns like “bokiló” (“father in law,” “mother in law”), “bozéngé” (“widower,” “widow”).

The “MO-MI” class also has some person names: “mondele” (“white man”), “mónganga” (“doctor,” “MD”), “mongúná” (“enemy”), “mobáli” (“man,” “male”), “mokonzi” (“chief”).

Note two words of the “N-N” class: “nganga” (“priest”) and “Nzámbe” (“God”) designate religious human or humanoid entities.

The natural conclusion is that in class-languages, gender is not an operational category but it is contextually or referentially contained in the meaning of the word. One case is the two nouns in the “BO-MA” class that cover both masculine and feminine values only differentiated by the referential situation. Most of the words quoted in the “E-BI” class are of the same type and covering both masculine and feminine, differentiated of course by the context or the situation.

6. Langue – Conceptualized discourse - Discourse

That has to lead to the idea that what is not included in the langue of a language has to be included in discourse, but a good part of this has to be **conceptualized in discourse** in what is a **discursive langue**. Saussure, Benveniste, Guillaume and most other western linguists have never thought of that because they have not analyzed languages from the phylogenic standpoint I use here. Let’s specify what it means (Figure 3) if we consider the three phylogenic articulations. It is quite clear that the extensions of langue and conceptualized discourse (discursive langue) are inversely proportional from the first to the third articulation. That implies in psychomechanics that the system of systems that langue is, has to include the discursive langue or conceptualized discourse. Languages that do not have articles yet have ways to understand and conceive

⁶ VAN EVERBROECK 1967; NO AUTHOR 1967

nominal spatial extension. Articles are not even present in all Indo-European languages and when they are present they were derived from deictic elements that are present in languages that do not have articles.

The case of Lingala again is fascinating. It does not have any articles, but it has deictics. Three deictic degrees. The first degree is “-yo” for the singular of the “MO-BA” class, and “-ye” for the plural of the “MO-BA” class and all other classes. The second degree is “-ngó” for all classes. The third degree is “-ná” or “-na” for all classes. These deictics are always preceded by the singular or plural prefix of the class of the concerned noun. But it is not that simple as for the meaning of these deictic elements. The first degree concerns what or who the first person “I” is speaking of. The second degree concerns what or who the second person “you” is speaking of. These two degrees are freely used within this differentiation but necessarily within direct oral communication. The third degree concerns what or who the third person “he/she” is speaking of. This third degree is archaic and never used in oral language which sounds normal since the third person is not a direct participant in the concerned oral exchanges. These deictics then are expressing the personal distance and not as most often in Indo-European languages the plain spatial distance (close, far, very far) with possible positive or negative valorization. And the connection with the nominal classes is direct in singular and plural in Lingala.

1 st ARTICULATION	2 nd ARTICULATION	3 rd ARTICULATION
Root languages Semitic languages	Stem languages Isolating languages	Frond languages Agglutinative and Synthetic- Analytical languages
LANGUE		
ONLY ROOT	CATEGORIZED ROOT = STEM	CATEGORIZED ROOT = STEM FUNCTIONALIZED STEM = FROND
CONCEPTUALIZED DISCOURSE		
CATEGORIES + FUNCTIONS + FOCALIZATION, TOPICALIZATION AND EXPRESSIVITY	FUNCTIONS + FOCALIZATION, TOPICALIZATION AND EXPRESSIVITY	FOCALIZATION, TOPICALIZATION AND EXPRESSIVITY

Figure 3. The articulations, from root to frond in Langue and Conceptualized Discourse

7. Two-Tense Verbal System

A student in Arabic once told me, when I was saying that Arabic only had two basic langue tenses, that it was false because Arabic has a full conjugation system. And that’s the point. In langue, Arabic as a Semitic language

only has two basic tense or aspect stems multiplied by two for active and passive. In a particular voice, one stem (the *past or accomplished stem*) is used for the past tense, and the other (the *non-past or non-accomplished stem*) is used for the present and future tenses, along with non-indicative moods, e.g. subjunctive and imperative. And all other periphrastic expressions of tense and mood are conceptualized discourse, just like English only has two basic tenses (present and preterit) and all other six tenses are periphrastic categorized discourse using various auxiliaries, or in the same way as French has eight basic tenses and modals forms in langue (present, imparfait, simple past, simple future, conditional present, subjunctive present, subjunctive imparfait and imperative present) and all other nine tenses and modal expressions are periphrastic conceptualized discourse using various auxiliaries. And to come back to Arabic we could wonder if the two basic forms are not in fact conceptualized discourse because it is based on the variations of vowels and in Semitic languages the use of vowels is conceptualized discourse. But these two “tenses” that some consider as “aspects” do not use periphrastic or derived constructions which is linguistically significant as compared to all other periphrastic or derived forms.

Note it is a common trait with Bantu languages that only have two basic tenses: real accomplished and virtual non-accomplished. To take the case of Lingala again, we have two tenses. The present that is built with **[a pronominal prefix + the infix “ko” (eventually “ka” in the first person singular) + radical + final “a”]** (note this final “a” is the final vowel of the infinitive): na+ka+sal+a = “nakasala” (“I work”): It is used to express a general timeless statement, a present action in progress, and a near future action. Common language often drops the “ko” infix, particularly when the periphrastic suffix “ka” is used to express a habitual or frequent or repeated action (frequentative present). The second basic tense is the past tense for the narrative of past events or fables, and for actions that are finished but whose resultative effect is still present. It is composed as follows: **[pronominal prefix + radical + final letter “i”]** like in na+sal+i = “nasali” (“I worked” or “I have worked”). In the same way in modern urban Picard in the North of France, only two tenses have survived from an older more complex conjugation system: the old “imparfait” (past tense) for past and present, and the old conditional present for future and hypothetical tenses:

(4) Mi j’volos nin comprintre.

“I don’t want to understand,” but it could also mean with a past adverbial phrase, “I didn’t want to understand.”

(5) Mi j'allos nin dormir ach't'heure.

"I am not going to sleep now." It could also mean "I was not going to sleep" with a past temporal adverb.

(6) Mi j'iros ouvrer d'main.

"I will go to work tomorrow." It could mean "I would go to work tomorrow" if under a conditional clause like "sij'volos bin," "if I wanted," or "If I want."

8. Tense Variability

Let's consider a last example of this variability between French and English.

(7) I have waited (I have been waiting) for the bus for fifteen minutes.
"J'attends le bus depuis quinze minutes."

(8) I have waited (I have been waiting) for the bus since 12:15
"J'attends le bus depuis 12:15."

(9) I waited for the bus for twenty minutes this morning.
"J'ai attendu le bus pendant vingt minutes ce matin."

(10) I waited for the bus from 8:00 to 8:20 this morning.
"J'ai attendu le bus de 8 heures à 8 heures 20 ce matin."

The main difficulty is in the fact that in English the present perfect expresses an action that started in the past and continues in the present, or its direct effects are still active in the present, whereas in French the "passé composé" is normally today in common French the way to express a past finished action, and this French "passé composé" hence corresponds to the English preterit. The second difficulty is to make French students aware that the French "depuis" has two possible corresponding terms with a sharp difference in meaning: "for" expresses a length of time, and "since" expresses the moment when the action started. These two words are not used in the same way with the preterit: "for" is possible with its standard meaning; "since" is impossible. But if we shift to a pluperfect, things are different, back to what it was with the present perfect:

(11) I had waited for the bus for twenty minutes when it finally arrived, ten minutes late.

"J'attendais le bus depuis vingt minutes quand il est enfin arrivé avec un retard de dix minutes."

(12) I had waited for the bus since 12:30 when it finally arrived at 12:45, ten minutes late.

“J’attendais le bus depuis 12:30 quand il arriva enfin à 12:45, avec un retard de dix minutes.”

These difficulties bring up the question of the order of presentation to French students of the various forms and constructions in English, and probably vice versa. It is rather simple to say that the best way is to follow the time depth and thus start with sentences (7) and (8) though they are complex and the French students may produce a translation like:

(13) J’ai attendu le bus depuis quinze minutes.

(14) J’ai attendu le bus depuis 12:15.

The two translations are incorrect because they both mean the action happened in the past, which is not the meaning of the original English sentences. This implies it would be better to start with sentences (9) and (10) because then it could enable the student to work on the preterit in English and build its correspondence with the French present perfect (or “passé composé”). I insist here on working on the correspondence between the two concerned languages because the students are supposed to become conscious of the difference, that there is a difference to clearly separate present perfect from “passé composé.” They look alike but do not taste the same.

9. Early introduction of the preterit

I assert here it would be better to start with the preterit sentences in such a situation of expressing the duration of an action of the moment when it started, hence the use of “for” and “since,” which would enable us to introduce “ago” too, hence with the narrative of past events a lot earlier in the logic of a full course. In fact, then the present and the preterit should be presented in parallel from the very start. Some might say it does not make sense since the present perfect is necessary for the narration of present events and it should be introduced along with this narration of present events. I would advocate here the introduction of the past a lot earlier than they do in most textbooks. In fact, the past could be introduced very early with this simple question at the beginning of any class, even in the second period:

(15) What did we do yesterday?
Expecting the answer:

(16) Yesterday we learned a song.

This answer could be the echo of the sentence on the previous day:

(17) OK, class, now we learn a song: "Lavender Blue, diddle, diddle"
We can imagine this very early.

(18) What words did we learn yesterday? What *new* words did we learn yesterday?

With kindergarten teachers we noticed and recorded the strange use of the French pluperfect for the simple narration of past event with five-year-olds:

(19) Hier soir la sorcière elle était venue et mon père il avait pris sa ceinture et il l'avait battue.

"Yesterday night, the witch, she had come (came) and my father, he had taken (took) his belt and he had beaten (beat) her.

We tried to understand why they said that. We thought it might be the underlying Picard dialect of Tourcoing since we were in Tourcoing. But that did not work really because all the children had that use of the pluperfect in common though some were from Arabic-speaking families, others from Portuguese-speaking families and others from French-speaking families with or without the popular use of Picard. I would say that it either has to do with the understanding of the "passé composé" as a present tense and, consequently, they used the past of this "passé composé," a past present perfect or pluperfect. Of course, the children did not know the names of these tenses but they practiced them all the time anyway. They were thus conscious of the opposition between present and past, and they were only five. That would also imply the French "passé composé" is moving and is becoming a tense that expresses a past event but with direct consequences or continuation in the present. It is not the case in the above examples in French.

I believe there might be a second reason. Since we, the teacher and I, had asked the children the previous week to think about what would happen if the witch (the task was to invent a story about a witch) visited them in the evening in their homes, we could see then a double distance: the past for what happened yesterday, and a second past tense to express the surreal story, the unreal story. That would explain why the passé composé seems natural for sentences (7) and (8).

10. Interrogative and negative forms

But I would like to consider now the case of the interrogative and negative forms that are necessarily used from the very first lesson of a second

language class. I am considering kids that could be as young as six or seven, and why not even before, in kindergarten?

First, let's clearly describe the analytical system of English and its use of auxiliaries. In English, the interrogative and negative forms ALWAYS use an auxiliary. If standard action verbs of any type are used without an auxiliary in a sentence or utterance, then the auxiliary DO is required and used. It is also required and used for any emphatic utterance like:

(20) Paul does read his paper every day between 8 and 9.

(21) Do read this book, please.

The category of auxiliary in English can be subdivided into various constructions as listed below.

<p>In all cases, interrogative and negative forms are built with the proper auxiliaries:</p> <p>1- For basic action non-auxiliary verbs of any type that come without an auxiliary in the sentence or utterance it is required to use the auxiliary DO conjugated in the proper form + to-less infinitive;</p> <p>2- As for auxiliary verbs three cases can be found:</p> <p>a- the auxiliary BE, and "be" is always an auxiliary even when used alone: three possible constructions:</p> <p>i- auxiliary BE + predicate: "He is a teacher," "She is intelligent"; Exception: negative forme of BE in imperative: "Don't be silly!" "Don't be a father for once!"</p> <p>ii- auxiliary BE + present participle: progressive form: "They are reading books";</p> <p>iii- auxiliary BE + past participle: passive voice: "The car is parked in front of the house";</p> <p>b- the auxiliary HAVE + past participle: perfective aspect: "the cat has eaten the mouse." Note when "have" is not followed by a past participle it is a normal verb and it uses DO when necessary: "Paul and Mary do not have to take the 9 o'clock train," "How many pages does the book have?";</p> <p>c- a modal auxiliary + to-less infinitive: "The weather can/must/may/will/shall change tomorrow."</p>
--

Figure 4. Auxiliaries in English, Interrogative and Negative forms⁷

The first thing we have to say is that this English auxiliarization of verbal conjugation in most cases (only affirmative non-emphatic simple tenses

⁷ COULARDEAU 2018

of non-auxiliary verbs do not use an auxiliary) is in contradiction with the German system or with the French system and thus it represents a difficulty for German and French students. In French, the case I am going to examine here, the normal construction for interrogation is simple subject-verb inversion with two cases, either when the subject is a noun, or when the subject is a pronoun:

(22) **Paul lit-il** le livre que je lui ai donné ?
Does Paul read the book I gave him?

(23) Peter prit le train de midi pour sa conférence à 14 heures. Mais **arriva-t-il** à l'heure?
Peter took the midday train for his 2 pm lecture. But did he arrive on time?

For the negative construction French does not use any auxiliary and builds the construction on the verb itself:

(24) **Paul ne lit pas** le journal dans le train.
Paul does not read the paper on the train.

(25) Non, **il n'arriva pas** à l'heure.
No, he did not arrive on time.

The problem is how do we introduce this auxiliariized English architecture to students who do not have this characteristic in their first language?

French textbooks to teach English have tried several ways.

First to start with the progressive form which is in a way in congruence with the practice of the class.

(26) Mary is writing on the board. What is Mary doing? She is not reading. She is writing on the board. What is she writing? She is not writing "dog." She is writing "Mark is eating the apple."

When a whole class has repeated and drilled these forms for a couple of weeks it will be difficult for them to understand something that could be introduced from the very start: simple present and the use of do like in the following class practice:

(27) Michael reads all the time. He reads in the morning. He reads in the evening. He likes reading.

Note the verb “like” cannot be used in any way in the progressive form except with a sarcastic or ironical meaning (“He is behaving as if he liked this or that: he is liking my dog very much”). Then the drilling of these forms will be:

(28) What does Michael do all the time? What does he do in the morning? What does he do in the evening? What does he like doing?

(29) Does Michael write letters all the time? No, he does not write letters all the time. He does not play football all the time. He reads all the time? Does Michael read books all the time? No, he does not read books all the time. He reads newspapers.

When drilled in such constructions for a couple of weeks, the students will find it difficult to shift to the progressive form, but the meaning of that progressive form will be easily contrasted with “all the time” in opposition to “right now.” And it will be easy to explain that “be” here is an auxiliary and when there is an auxiliary you do not need “do.”

11. Phylogeny and auxiliaries

Phylogenetically the progressive form is very recent in English. Shakespeare uses the structure but it is not yet a progressive form because the V-ing form keeps a nominal value since it is derived from a Germanic feminine noun derived from a verb to speak of the action itself. The present participle had to be reconstructed from a (feminine) nominal derivation from a verb to replace the old Anglo-Saxon or Germanic present participle in -end.

The following illustration (Figure 5) from the Guardian shows how the use of the auxiliary “do” developed after Chaucer in the Renaissance: it is here dated as being Shakespearean, though the progressive form will only stabilize later because it is needed for the fictional storytelling of the novel. Hence the two auxiliary constructions of, on one hand, the use of “do” for interrogative and negative forms and of, on the other hand, the use of “be” as an auxiliary of the progressive form are traced back to Shakespeare’s time, which implies that in the 16th century English was in the process of auxiliarizing its verbal architecture. English thus externalized aspect with the interrogative, negative and emphatic forms with “do” for all the non-auxiliary verbs in their simple tenses first, and then the progressive form with “be” and a reconstructed present participle. It is thus phylogenetically correct to start with normal action verbs in class in the simple present, including of course verbs that cannot be used in the progressive form, and always connect the simple present with some

kind of repetitive, customary actions. Then the progressive form will be easier to understand in its real value.

(30) You listen to the radio every morning, but are you listening to the radio now? You watch television in the evening, but are you watching television right now? Do we watch television in class? Yes, we watch television in class. What do we watch on television? We watch films. What film are we watching this week?

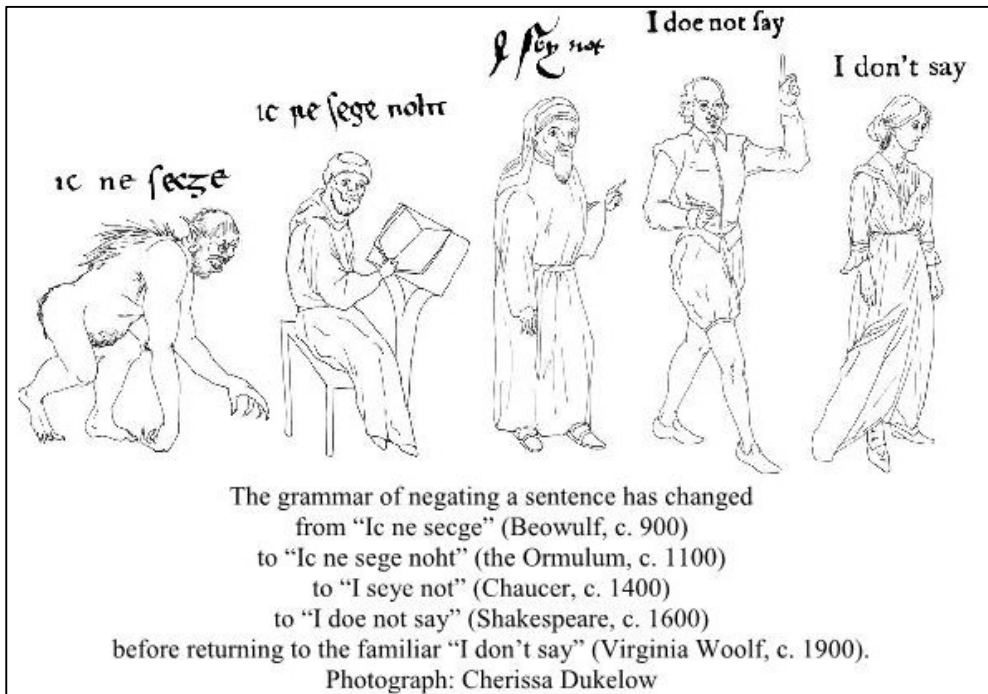


Figure 5. Negative form from Anglo-Saxon to modern English⁸

12. Modals in Interrogative and Negative forms

The other solution proposed by some textbooks of English in France is to use the modal auxiliary "can" with class discourse like:

(31) Can you get up, Paul, and can you go to the blackboard?

⁸ DAVIS 2018.

The particular value of this modal either is lost by this systematic use or it reduces tremendously the possible discourse in class. It is definitely not phylogenetic since modal auxiliaries have always had their syntactic architecture, particularly being followed by to-less infinitives. This syntactic architecture is Germanic in origin and was reinforced by the French influence in England. We can wonder how English devised its systematic auxiliarization but it cannot be traced to these modals who actually survived very well in the English system since they found themselves in full phase with the emerging new system of systematic use of auxiliaries that emerged in the 16th century.

I come then to the conclusion that it is better to start with plain action verbs in the simple present including “have” as a verb of possession, and in the preterit from the very start. It will always be easier to explain later the behavior of “be” as a predicative auxiliary or as the auxiliary of the progressive form: it is an exception and it would be better to keep the auxiliary have for later (which is normal due to its value as the auxiliary of the present perfect) and modal verbs just a few weeks after the beginning of the training session, maybe a month or two at the most. Once again the use of be and modals with another verb behind makes them exceptions that are nevertheless in phase with interrogative, negative and emphatic construction with “do” followed by the to-less infinitive of a verb.

This remark brings back to my mind a presentation by André Joly in Lille a long time ago in which he argued that “do” was a modal because of its systematic use with a to-less infinitive. This, of course, goes against the grain of phylogeny. English modals are Germanic by essence and they are preterit-present verbs. The important verbs in this category are:

agan = to possess	cunnan = to know	dugan = to achieve
durran = to dare	magan = to be able to	motan = to be allowed to
munan = to remember	nugan = to suffice	sculan = must, to be obligated
unnan = to grant	þurfan = to need	witan = to know

Figure 6. Preterite-Present Verbs in Anglo-Saxon

To construct a conjugation for a Preterit-Present Verb, we have to do the following:

Subtract the *-an* ending from the infinitive. This gives the stem of the verb: *cunnan* - *-an* = *cunn*

Use the Strong Verb Paradigm to determine what the Past Singular would be: *cunn*, the Preterit would be *kann*: *cunn* → *can*.

This now becomes the stem for the paradigm, and what you would have expected to be the present tense (*cunn*, the stem minus the *-an* ending of the infinitive) moves to the past tense built this time on the basis of regular weak verbs, hence *kunþē* that will become in modern English *could*, as the preterit of *can*.

The verb “do” is in no way a preterite-present verb.

13. The progression I propose

It is as follows:

- 1- Start with plain action verbs and introduce interrogative form and negative form, at once, with auxiliary do, including for the verb “have” when it is not an auxiliary (its only use for several months: a verb expressing possession, ownership, content). “Be” can also be introduced very early as a predicative auxiliary and it is at once explained as an exception.
- 2- I suggest to introduce the preterit of standard action verbs as soon as the second lesson and of course “did.”
- 3- Then move, after two months or so of drilling plain action verbs with auxiliary “do,” to the progressive form with “be” as an auxiliary with the present participle. Strongly contrast the meaning between the simple present and the progressive present of action verbs
- 4- Then move, after a couple of months or so, to the use of “can” and “must.” Keep “may,” “will,” and “shall” for later. Insist on the heavy meaning of these modals in their radical uses. Keep epistemic uses for later.
- 5- Make students move to the practical conclusion that in interrogative and negative forms English verbs use an auxiliary, “do,” if they don’t already have one, or the one they already have.
- 6- I would suggest the introduction of the passive here to introduce the past participle and because the passive is easy to integrate: pure gymnastics: crossing games are, what’s more, very psychological: the “Mutter da – Mutter fort” game of a five-year-old child in Freud.
- 7- The future comes later, but after “can” and “must” have been drilled. Only use “will” and keep “shall” for later due to its particular meaning. Note “is going to V” is an easy future periphrastic structure since it is nothing but a progressive form.
- 8- the present perfect can then be introduced and “have” as the auxiliary with the past participle of the verb. It is easy to connect with the passive: “The cat eats the sausage.” “The sausage is eaten by the cat.” “The cat has eaten the sausage.”

In this particular case, I follow the phylogenic progression and at the same time the psychogenetic conceptualizing development and progression of the child based on the concept of “Zone of Proximal Development” of Lev Vygotsky.⁹

14. Conclusions

The most important conclusion is that teaching a language is teaching a vision of the world that has built itself and accumulated data, words, and syntactic

⁹ VYGOTSKY 1934/1962; 1978; 1985; 1987

structures for decades, centuries, millennia and even beyond, since the beginning of the emergence of Homo Sapiens and his invention-development of articulated language. This vision is transmitted to all learners along with language itself. Language has to be understood with its two meanings, first that of language as the ability of Homo Sapiens to communicate orally – and later in writ –, and that of the natural languages that this language has diversified into, and still is, over the long history of man. One only thinks what the language he speaks enables him to say within the frame of human articulated language.

The second conclusion is that communication in discursive practices of any type is always maximum for any speaker (maximum up to what he/she can say) in any situation (one does not speak of what is not within his knowledge nor within his situation's requirements), and if new requirements appear, the language the speaker speaks will develop – I should even say “develops” because it is automatic – to cope with the new requirements.

Our languages are articulated and they map themselves on these articulations. Three vast families can be seen, and for each family, the langue, the conceptualized discourse (or discursive langue) build up the system of systems of the language at stake. All discursive elements that are not contained in langue and conceptualized discourse are purely discursive. Langue and conceptualized discourse are inversely proportional from first articulation to third articulation. When the two are integrated into langue at their maximum level, only focalization, topicalization, and expressivity are left in discourse.

The fourth conclusion is that in our teaching of a language we have to take into account the phylogeny of the first and second languages at stake and as much as possible respect this phylogeny of the two languages, though the phylogeny of the second language is the target and must dominate. The teaching of the second language can only be effective if it is articulated properly onto the psychogenesis of the learner, hence if it is positioned in his Zone of Proximal Development, which means it has roots in the first language, roots that have to be contrastive since the meta-langue of the learner will have to be restructured to integrate, without mixing them, the two (Langues + Conceptualized Discourses) into one mental construct.

The fifth conclusion is, in fact, an opening because I did not consider it in depth here. It is the class practice and discourse in the second language, with or without the first language. That has to do with pedagogy, the day-to-day connection between the teacher and the learners and among the learners themselves. It has to do with transference activities, motivations, communicational skills, personal involvement, and the identificatory dimensions of language for the learners, etc. There is no perfect practice since it depends on too many personal variables. There is only a constructive practice that can never be the

same for all students and for all teachers. The idea of a homogeneous unified standard method for all, ready to be used by all, is a myth that has no value whatsoever. Compulsory official “instructions” for language teaching are both a myth and guaranteed failure.

BIBLIOGRAPHY

- , *Dictionnaire Lingala-Français/Français-Lingala*, Edition Kongo ya sika, Limite, Léopoldville-Kinshasa, Democratic Republic of Congo, 1967;
- COULARDEAU, Jacques, & EVE, Ivan, *Cro-Magnon's Language, Emergence of Homo Sapiens – Invention of Articulated Language – Phylogeny of Language – Migrations Out of Africa – Three Articulations – Three Linguistic Families*, Editions La Dondaine, 2017, ebook, 760 pages
- COULARDEAU, Jacques, 2018 “Mind-Language, the Expanding Heart of Cognition,” in *Open Journal of Social Sciences*, Volume 6, Number 6, June 2018, pp. 32-47, Scientific Research Publishing Inc., SCIRP.org, Wuhan 430223, Hubei Province, China. Pub. Date: May 23, 2018,
- COULARDEAU, Jacques, “COGNITION IS COMMUNICATION,” XVe Colloque International de l'Association Internationale de Psychomécanique du Langage, Université de Paris III Sorbonne Nouvelle, centre Censier, Paris, 11-13 juillet 2018, in *Studii-de-Știința-și-Cultură*, Volumul XIV - Numarul 3 (54), Bucharest, Romania, pp 55-64, 2018,
- DAVIS, Nicola, “Resistance to changes in grammar is futile, say researchers,” in *The Guardian*, Wed 1 Nov 2017
- LACAN, Jacques, *Écrits*, W.W. Norton & Company, New York, 2002-2006.
- LACAN, Jacques, *Écrits I & II*, Le Seuil, Paris, 1966
- PIERRE, Alexandre, & IGNACE André, *Manuel de Conversation Français-Lingala*, no publisher, Léopoldville-Kinshasa, Democratic Republic of Congo, 1967.
- VAN EVERBROECK, R., *Grammaire et exercices, Lingala*, Mission de Scheut, Léopoldville-Kinshasa, Democratic Republic of Congo, 1967
- VYGOTSKY, L.S., *Thought and Language*, 1934
- VYGOTSKY, L.S., *Thought and Language*, The MIT Press, Cambridge, 1962
- VYGOTSKY, L.S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press Cambridge, Massachusetts London, England, 1978
- VYGOTSKY, L.S., *Pensée et Langage*, Translation Sève, F., Messidor, Éditions Sociales, Paris, 1985
- VYGOTSKY, L.S., *The Collected Works of Vygotsky, L.S*, Cognition and Language: A Series in Psycholinguistics, Springer US, Springer Nature Switzerland AG, Basel, Switzerland 1987-1999

NOUVELLES PERSPECTIVES EN DIDACTIQUE AUPRÈS DES JEUNES SOURDS

PHILIPPE SÉRO-GUILLAUME¹

ABSTRACT. *New Teaching Perspectives from Working with Young People with Hearing Disabilities.* Language is not a particular case of the semiotic function. That is why it seems possible to me, even if there is no strict historical coincidence, to postulate a convergence not yet noticed between the evolutions of the two manifestations of the semiotic function, the image and the language representations. To do that, I will refer to the structural evolution of languages proposed by Gustave Guillaume, with its three linguistic areas, and to that of the balancing forms of Jean Piaget's genetic epistemology with its three stages. The research field is a vast one. Here I will limit myself to trying to show that language and its grammar are, for the discourse of a speaker of a tertiary language, what perspective is for the figurative image (painted or drawn) of an artist of the Western world. More precisely, perspective and grammar ensure the same function of knowing how to allow prominence to the vision of the one expressing himself/herself and by doing so they can both introduce space into representation.²

Keywords: *French, hearing disability, sign language, Gustave Guillaume's pedagogy and psychomechanics.*

REZUMAT. *Noi perspective asupra didacticii predării în cazul tinerilor cu dizabilități de auz.* Limba nu este un caz particular al funcției semiotice. De aceea mi se pare posibilă, chiar dacă nu există o coincidență strict istorică, postularea unei convergențe, rămasă încă neobservată, între evoluțiile celor două manifestări ale funcției semiotice, anume reprezentările vizuale și cele lingvistice. În acest scop, mă voi referi la evoluția structurală a limbilor cu cele trei arii lingvistice ale sale, propusă de Gustave Guillaume, și la evoluția factorilor de echilibrare din epistemologia genetică a lui Jean Piaget, cu cele trei stagii aferente. Propunerea implică o cercetare vastă. Aici mă voi limita la încercarea de a arăta că limba și gramatica ei sunt, pentru discursul unui vorbitor de limbă terțiară, ceea ce perspectiva este pentru imaginea figurativă (pictată sau desenată) a artistului

¹ Directeur du Master d'interprétation en langue des signes à l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs ESIT, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 jusqu'en 2014.

E-mail : ph.sero-guillaume@wanadoo.fr

² The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

occidental. Mai precis, perspectiva și gramatica asigură aceeași funcție, aceea de a ști cum să permiți evidențierea viziunii celui care se exprimă și, astfel, ambele introduc spațiul în reprezentare.

Cuvinte cheie: limba franceză, dizabilități de auz, limbajul semnelor, pedagogia și psihomecanica lui Gustave Guillaume.

La psychomécanique de Gustave Guillaume permet de bien comprendre en quoi langue des signes et français, au-delà de la disparité de leurs signifiants manuels et oraux, participent des mêmes mécanismes humains fondamentaux. Elle permet d'envisager un enseignement de la langue aux jeunes sourds plus respectueux de l'activité de l'enfant. En outre, cette disparité présente un grand intérêt même pour ceux qui ne sont pas directement concernés par la surdité en ce sens qu'elle exhibe les mécanismes sous-jacents au langage, mécanismes qui demeurent cachés, implicites, s'agissant des langues vocales.

Un débat très vif au sujet de l'éducation des jeunes sourds

En France, en ce qui concerne l'accès au langage, la prise en charge des enfants sourds a longtemps donné lieu à de très vives controverses. Le débat était d'autant plus vif qu'entraient en jeu des considérations de nature idéologique, à savoir l'existence d'une culture sourde minoritaire et opprimée opposable à la culture « entendante » majoritaire dominante. S'opposaient d'une part, les partisans de l'utilisation de la langue des signes française (LSF) dans le cadre d'une éducation dite bilingue qui veut associer cette dernière au français écrit et d'autre part, les partisans d'une éducation dite oraliste qui exclut l'utilisation de la LSF.

L'implant cochléaire³ un progrès indéniable en matière d'éducation orale des jeunes sourds

Désormais les querelles se sont apaisées. Depuis une quinzaine d'années on constate une évolution importante due au développement de l'implant qui améliore considérablement, dans un grand nombre de cas, les capacités auditives des jeunes sourds. Bien évidemment cette amélioration ne confère pas une audition équivalente à celle d'un sujet entendant et pour être pleinement efficace,

³ L'implant cochléaire est un dispositif médical électronique destiné à restaurer l'audition de personnes atteintes d'une perte d'audition sévère à profonde et qui comprennent difficilement la parole à l'aide de prothèses auditives. Ce dispositif comprend deux parties principales, l'unité électronique implantée dans le rocher et le processeur vocal externe. Le processeur est maintenant couramment un appareil miniaturisé porté discrètement derrière l'oreille.

elle doit être assortie d'un accompagnement orthophonique précoce et solide qui s'allègera au fur et à mesure du développement du jeune. Ceci dit, force est de constater que cet implant permet au jeune sourd de bénéficier d'un environnement sonore autrement plus riche que s'il était équipé de prothèses auditives ordinaires. Ce faisant il accède plus facilement aux échanges verbaux qui, dès le plus jeune âge, conditionnent le développement langagier chez le tout petit. Moins dépendant tout au long de sa scolarité du seul enseignement spécialisé et de l'éducation orthophonique – ils restent tout de même nécessaires- il va accéder au langage oral plus naturellement et plus complètement.

L'intérêt pour la LSF (langue des signes française) perdue

Dans le même temps que se développait la pose d'implants cochléaires des dispositions légales ont autorisé et organisé l'enseignement dit bilingue. Selon cette conception, la LSF est l'oral de la langue française et, à ce titre, elle devient un outil de médiation privilégié de l'ensemble des enseignements disciplinaires y compris de l'enseignement grammatical du français. Ceci expliquant cela, l'intérêt pour la LSF n'a pas faiblit bien au contraire puisque la LSF est, par exemple, devenue matière optionnelle au baccalauréat et ce, pour des candidats non sourds. Qui plus est, nombre d'enseignants qui ne se réclament pas d'un projet bilingue *stricto sensu* ne craignent pas de recourir, le cas échéant, à la LSF pour donner des explications s'agissant de matières générales voir même de français.

La LSF ne doit pas être béquille pour l'enseignement du français

C'est pourquoi il me semble opportun de montrer comment une présentation contrastive du français et de la LSF peut s'avérer fructueuse à condition qu'elle s'inscrive dans une démarche bien différente de celle qui est couramment envisagée jusqu'à présent.

En effet, il ne sera surtout pas question ici d'apporter des arguments à ceux qui, constatant la difficulté d'enseigner la grammaire française aux jeunes sourds, voient dans le recours à la langue des signes une facilitation. Faire de la langue des signes un outil qui permettrait d'enseigner mieux et plus la grammaire française est très exactement ce contre quoi je m'inscrirai.

La spécificité de l'accès au langage chez le jeune sourd

Comme l'indique l'orthophoniste Christine Romand (ROMAND 2005 : 78) et ce qu'elle dit est d'autant plus vrai s'agissant de jeunes sourds qui n'ont pas d'éducation orale :

(...) l'écrit joue un rôle très particulier dans l'enseignement du langage aux enfants sourds. En effet, l'écrit est l'aspect matériel de la langue qui la rend plus accessible à l'analyse ; il la rend visible et permanente. De ce fait, il est très efficace comme support et renforcement pour l'acquisition de la langue orale que ce soit au niveau de l'articulation ou du langage. L'écrit est donc à la fois un moyen et une fin.

Lorsqu'il entame sa scolarité et contrairement à son homologue entendant, le jeune sourd aborde l'écrit alors qu'il est en phase d'apprentissage de la langue. Cette singularité doit être prise en compte dans les séquences pédagogiques qu'on lui propose.

La nécessité d'une pédagogie au fait du psycho-système de la langue et respectueuse de sa construction par l'enfant

Pour pouvoir proposer à l'enfant sourd-comme le préconise de manière générale le linguiste Gustave Guillaume en matière de rééducation du langage « (...) les exercices savamment déterminés qui lui permettent de réinventer le psycho-système de la langue à partir de ce qu'il en voit faire ». (GUILLAUME 1982 :222), il faut avoir une idée exacte de ce en quoi consiste le psycho-système de la langue. Et ce, non pour l'enseigner mais pour savoir comment, patiemment, y faire advenir l'enfant ; la cohérence de ce qu'on va lui dire au cours du temps long de l'apprentissage est requise pour ne pas plonger l'enfant dans un maquis de propos à fondements explicatifs hétérogènes.

A ce sujet, l'orthophoniste guillaumienne Denise Sadek-Khalil pose un principe fondamental (SADEK-KHALIL 1997 : 72) :

(...) lorsque l'on s'adresse à des enfants atteints de surdité il vaut mieux que les exemples de langage ne soient pas accompagnés de commentaires. Ces exemples doivent parler d'eux-mêmes, et toute explication donnée elle-même par du langage exige pour être comprise un effort qui disperse l'attention du sujet quand elle ne donne pas lieu à des contresens.

Cette recommandation est d'autant plus pertinente que, dans le cas de figure qui nous intéresse, les commentaires ne sont pas présentés nécessairement dans la langue étudiée, le français, mais de préférence dans une autre langue, la langue des signes. Or ceci accroît les deux risques que souligne Denise Sadek-Khalil.

L'empirisme aux manettes : la grammaire de la LSF radicalement différente de celle du français pour mieux enseigner cette dernière !

Pour bon nombre de partisans de la LSF il semble nécessaire d'affirmer sa singularité absolue tout en soulignant sa qualité de langue au même titre que

les langues parlées. On peut regrouper les propriétés constitutives de la langue des signes, telle qu'ils la conçoivent, sous trois singularités qui sont à la base de la grammaire qu'ils proposent pour la LSF :

-une intelligence et une logique visuelles de type global ou synthétique opposable à la logique auditive de type linéaire du français. La langue des signes étant perçue visuellement, ses signifiants sont issus des données visuelles du monde sensible : principe d'iconicité,

-un ordre d'apparition des signes, autrement dit, une séquentialité très différente de celle du français. Il est à noter que c'est toujours le modèle du français écrit qui est opposé, par effet de contraste, aux énoncés signés,

-une différence entre nom et verbe qui relèverait en LSF du seul effet expressif !

Dans cette conception, ce qui différencie le substantif du verbe en langue des signes, par exemple "chaise" de "s'asseoir" ou "travail" de "travailler" a à voir avec la tension et l'amplitude avec lesquelles le signe est effectué. Nous ne sommes pas avec cette distinction face à un phénomène comparable à ce que l'on observe dans les langues audio-vocales à tons mais bien à une caractéristique tout à fait inédite. Pour s'en faire une idée, le lecteur peut imaginer une langue audio-vocale où le mot *chaise* selon qu'il serait prononcé de façon neutre ou avec emphase serait un nom ou un verbe ! Le point capital est que ces considérations soulignent l'originalité absolue de la LSF pour finalement mieux y trouver les catégories grammaticales du français !

Faisons acte d'intelligence : l'apport de la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume

La psychomécanique du langage de Gustave Guillaume permet de bien comprendre en quoi LSF⁴ et français non seulement se distinguent l'une de l'autre, mais aussi en quoi, au-delà de la disparité de leurs signifiants manuels et oraux elles participent des mêmes mécanismes humains fondamentaux. En outre, comme j'ai pu l'observer à maintes reprises, cette disparité présente un grand intérêt même pour ceux qui ne sont pas directement concernés par la surdité mais sont tout simplement intéressés par le langage. Elle rend limpides, explicites, les mécanismes sous-jacents au langage qui demeurent cachés, implicites, s'agissant des langues vocales, mécanismes dont la découverte constitue l'apport majeur du linguiste Gustave Guillaume.

Après avoir rappelé succinctement dans le cadre de la psychomécanique guillaumienne d'abord la construction du mot en français puis présenté celle du signe en LSF, j'essaierai de montrer comment, indépendamment donc de toute

⁴ Ce qui va être développé ici au sujet de la LSF vaut pour toutes les langues des signes.

considération idéologique, on pourrait tirer parti de la LSF au plan pédagogique. Pour ce faire je m'attacherai à la notion de nom.

Après avoir posé ce en quoi devrait, à mon sens, consister cet apport pédagogique de la LSF je reviendrai sur la nécessité de la prise en compte de l'activité de l'enfant dans le processus d'acquisition de la langue et *ipso facto* de la nocivité d'un enseignement précoce de la grammaire.

Gustave Guillaume : la construction du mot des langues de l'aire tierce

En retenant comme critère général la structure du vocable⁵, la théorie guillaumienne propose une répartition des langues en trois types généraux, qu'il nomme des aires : l'aireprimo (le chinois et l'inuit en font partie à des titres différents (cf. l'arabe), l'aire tierce (les langues indo-européennes). Gustave Guillaume indique que le mot des langues de l'aire tierce, se construit comme suit :

DOMINUM <i>Idée particulière fondamentale : maître</i>	TRAVAILLERA <i>Idée particulière fondamentale : travail</i>
<i>Indications particulières généralisantes : (intégrées) :</i>	<i>Indications particulières généralisantes (intégrées) :</i>
<i>Accusatif, Masculin, Singulier.</i>	<i>3^{ème} personne du singulier, mode indicatif, futur.</i>
<i>(généralisation intégrante : le nom).</i>	<i>(généralisation intégrante : le verbe).</i>

Dans ces langues le mot est construit à partir d'une base de mot sous forme de radical qui représente le contenu notionnel particularisant (désigné généralement sous le terme de lexème ou encore de sémantème) dont le sens peut être modifié le cas échéant par des affixes. A ce contenu notionnel particularisant sont associées des notions généralisantes (le genre, le nombre, le temps, etc.). Ces deux composantes sont le produit de deux tensions complémentaires. Le discernement est caractérisé par une tension singularisante qui aboutit à la base du mot tandis que c'est l'entendement, une tension universalisante⁶, qui fournit les catégories grammaticales permettant la construction du mot.

⁵ Chez Gustave Guillaume terme générique applicable à toutes les langues, pour désigner l'unité de puissance à partir de laquelle se construit la phrase. Dans les langues indo-européennes le vocable prend la forme du mot.

⁶ Il faudrait relativiser le degré de l'universalisation postulée par G. Guillaume puisque les catégories grammaticales, ne seraient-ce que les temps verbaux, sont loin d'être à proprement parler universelles.

La Construction du signe manuel

Il en va tout autrement du signe de la langue des signes. Dans le cadre d'un récit, un énoncé en LSF signifiant selon le contexte *Hier j'ai rencontré un (ou le) fermier* serait rendu par trois signes :⁷

[HIER] [FERM...] [JE-RENCONTRE-QUELQU'UN]

Intéressons-nous aux deux derniers signes. [FERM...] n'est pas un nom. Je le note [FERM...] parce qu'il ne comporte aucun élément comparable à ceux qui permettent en français de former le singulier qualitatif masculin *fermier* ou le singulier qualitatif féminin *fermière*, de distinguer *ferme* de *fermier*, d'indiquer le nombre. Avec ce signe de la LSF nous sommes en présence d'une idéation intra notionnelle, qui exclut toute notion généralisante telle que le nombre ou le genre, et qui, de ce fait, ne représente qu'une idée si singulière qu'il est impossible de l'exprimer en français⁸. C'est le second signe qui introduit l'idée de personne et rend compte du nombre.

[JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] Le locuteur ne se désigne pas. Ce signe est exécuté simultanément avec les deux index tendus présentés verticalement (classificateurs qui évoquent la personne humaine) qui viennent au contact l'un de l'autre. Le fait que l'une des mains est en position initiale proche du corps du locuteur suffit à indiquer que celui-ci est impliqué dans l'interaction. Il n'y a pas en langue des signes d'équivalent au pronom français qui inscrit la personne dans l'événement à savoir *je*.

C'est ce signe [JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] qui exprime un événement, ici une interaction (un animé *je* rencontre un autre animé *quelqu'un*), qui va permettre de savoir qu'il s'agit d'un fermier et non d'une ferme. On utiliserait le même signe [FERM...] pour dire *j'achète une ferme*. Comme dans le cas de figure précédent c'est le signe suivant qui préciserait de quoi il est parlé. Ce signe [J'ACHETE-QUELQUE-CHOSE] qui exprime une interaction (un animé *je* achète un non-animé *quelque chose*) entraînerait la signification *ferme*.

⁷ Ces signes seront transcrits en caractères majuscules entre crochets, les tirets indiquent, le cas échéant, qu'il s'agit bien d'un signe unique même si plusieurs mots sont nécessaires pour les transcrire.

⁸ Que le lecteur se rassure ! En cas de besoin, *fermier*, singulier qualitatif générique peut être rendu par les signes [PERSONNE] [FERM...] *fermier* singulier qualitatif masculin, par [HOMME] [FERM...], *fermière*, singulier qualitatif féminin, par [FEMME] [FERM...], ferme en tant que bâtiment par [MAISON] [FERM...].

Très succinctement, c'est une répétition du signe **[JE-RENCONTRE-QUELQU'UN]** ou **[J'ACHETE-QUELQUE-CHOSE]** à des emplacements différents qui introduirait la pluralité qui se traduit en français par fermiers ou fermes.

Le signe **[HIER]** suffit à indiquer l'époque. Les signes **[JE-RENCONTRE-QUELQU'UN]** et **[J'ACHETE-QUELQUE-CHOSE]** sont actualisés sans qu'apparaissent en leur sein les flexions qui caractérisent le verbe à savoir, le temps et le mode. Pas plus que **[FERM...]** n'est un nom, **[JE-RENCONTRE-QUELQU'UN]** n'est un verbe.

La phrase-signe

Qui plus est, un signe unique comme le signe **[JE-RENCONTRE-QUELQU'UN]** exprime à lui seul un événement dans son entier, ici deux entités et un comportement. Pour un locuteur parlant en français, cet événement est nécessairement rendu par une phrase. Cette dernière est caractérisée par le fait qu'elle est sémantiquement composée de mots déliés les uns des autres. En langue des signes française, il n'en va pas de même. Certes, les éléments formateurs de ce j'appellerais volontiers une phrase-signe **[JE-RENCONTRE-QUELQU'UN]** (l'orientation du mouvement, sa nature, la forme des mains, etc.) sont liés entre eux par des rapports qui ne sont pas sans rappeler ceux que l'on observe entre les mots d'une phrase. D'ailleurs j'ai pu observer à maintes reprises, lors de formations destinées à des enseignants, que ces derniers reproduisaient le modèle d'analyse et de construction de la phrase française pour rendre compte d'un signe tel que **[JE-RENCONTRE-QUELQU'UN]**. Ils y voient spontanément la combinaison de trois éléments signés correspondant aux trois mots de la phrase française. La main localisée au début du signe près du signeur correspondrait à *Je*, la seconde représenterait *quelqu'un*, le fait que les deux mains viennent au contact l'une de l'autre correspondrait à *rencontre*. Tout se passe dans leur esprit comme si ces éléments préexistaient au signe de la même façon que les mots préexistent à la phrase. La seule différence résiderait dans le fait que ces trois éléments, au lieu d'être présentés successivement comme en français, sont co-occurents. Ou dit autrement, pour eux, les trois éléments de la langue des signes sont actualisés simultanément dans le signe qui se déploie dans l'espace alors que la phrase française se déroule dans le temps. On le voit, le contraste entre le déploiement dans l'espace du signe manuel et la linéarité de la chaîne audio-vocale polarise toute l'attention. Il masque le fait que ces éléments n'ont pas d'existence autonome comparable à celle des trois mots français précités, *Je*, *rencontre* et *quelqu'un*. Ces trois mots n'ont pas, à proprement parler, de correspondants en langue des signes.

En effet, présentés isolément, les trois éléments de la langue des signes ne sont pas immédiatement identifiables par un locuteur de cette langue, pas

plus que ne le seraient par un locuteur français les éléments formateurs du mot présentés isolément. Que l'on songe par exemple au *a* que l'on retrouve dans *avenir* élément du latin *ad* marquant la direction, le but à atteindre ou dans *anormal* élément tiré du grec exprimant la négation ou la privation ou encore dans *rat*. Isolé du mot, ce *a* n'est pas identifiable. Comme pour les éléments formateurs du mot indo-européen, c'est l'occurrence conjointe des éléments formateurs du signe **[JE-RENCONTRE-QUELQU'UN]** qui leur confère une valeur sémantique.

Bien évidemment on peut décomposer ce signe, localiser deux points dans l'espace pour poser les deux protagonistes, montrer comment les deux mains qui se rejoignent rendent compte de l'interaction, mais il ne faut pas confondre ces explications avec la présentation inhérente au signe de la langue des signes. Cette présentation ne peut avoir lieu que par le biais de la manifestation concomitante des protagonistes et des comportements. Substituer l'explication du signe au signe c'est construire des illusions de signe et forcer le réel de la langue des signes pour la faire concorder avec des théories *a priori*. En un mot c'est abuser la langue des signes, c'est ne pas en respecter sa richesse propre.

La langue des signes est une langue de l'aire prime

C'est parce que le signe de la LSF peut, le cas échéant, occuper toute la place qui revient à la phrase des langues indo-européennes que la part de la syntaxe est autrement moins importante en LSF qu'en français. On peut ici opposer la pluralité interne de la phrase-signé à la pluralité externe de la phrase de mots. Au-delà de la singularité des signifiants manuels, ce qu'on observe en langue des signes permet d'affirmer que la LSF est une langue de l'aire prime telle qu'elle est définie par Gustave Guillaume. A des titres différents, par exemple le chinois et l'inuit, en font partie. Pour exprimer une idée générale, la langue des signes a recours à une représentation singularisée, tout comme le chinois avec le caractère. Le signe-phrase de la LSF peut aussi avoir le même pouvoir d'intégration que celui du mot-phrase inuit. Ce rapprochement pour surprenant qu'il puisse paraître ne devrait pas soulever d'objection. En effet, on ne peut pas ne pas appliquer à la langue des signes malgré son caractère visuel-gestuel ce que Bernard Pottier (POTTIER 1987 : 42) écrit à propos des langues naturelles, autrement dit, des langues audio-vocales :

En toute objectivité, les linguistes devraient être amenés à conclure que les langues, malgré les différences que l'on connaît, relèvent toutes (...) d'un même type de mécanisme conceptuel (...). Les limitations du support physique, le cerveau, seraient déjà une condition de l'absence de langue déviante.

Les catégories grammaticales des langues de l'aire tierce anticipent, en les inscrivant dans les formes linguistiques, les mouvements de pensée du locuteur

Il n'est pas inutile de souligner que les catégories grammaticales des langues de l'aire tierce anticipent, en les inscrivant dans les formes linguistiques, les mouvements de pensée du locuteur. S'il s'agit de signifier que telle ou telle ou telle chose est considérée en soi c'est le substantif qui apparaît : la *sagesse...* ; s'il s'agit d'attribuer une qualité à tel ou tel objet, c'est l'adjectif qui apparaît : le *sage* Pierre... enfin s'il s'agit pour le locuteur de signifier que telle ou telle donnée fait événement dans sa conscience alors apparaît le verbe *Pierre est sage...*

Bien que les grammaires traditionnelles ne le nous disent pas, nous savons intuitivement que le nom marque le fait que le locuteur délimite dans l'univers du pensable un espace mental, le clôt sur lui-même, construit un objet (ce qui est placé devant), détermine un support possible à la pensée et *ipso facto* donne matière à expression. Le nom se caractérise fondamentalement par son régime d'incidence interne. *Liberté* se dit de la *Liberté*. Il arrive que, le cas échéant, ce nom désigne un homme, un animal, une chose ou une idée, une coordination d'action, un procès, peu importe, cela est contingent. C'est parce qu'il représente un support de signification, que le nom implique une troisième personne au plan verbal au même titre, soit dit en passant, que le-*il* de *il pleut*. C'est aussi à ce titre qu'on peut transformer en nom tout élément du lexique et même toute séquence de discours : *qu'en dira-t-on ? Dès qu'en dira-t-on ?* Mais aussi *Le fait que... constitue...*

La raison d'être fondamentale du verbe n'est pas de signifier une action ou un état, mais de déclarer, de marquer que telle ou telle donnée fait événement dans la conscience du locuteur et en tant que telle, constitue une information, un apport de signification. Que l'on songe à *Le ciel bleu* et *le ciel est bleu*. Le verbe constitue un apport au substantif, apte à insérer la personne logique, celle, entité ou comportement, dont il est parlé, dans l'événement⁹ et *ipso facto* dans le temps et le mode. C'est à ce titre qu'il accueille les désinences que nous lui connaissons. Lorsqu'il n'en connaît plus et qu'il se présente à l'infinitif il se rapproche du nom substantif et de ce fait peut constituer un support : *Marcher est...*

⁹ Affirmer que la catégorie du verbe traduit le fait qu'une donnée du monde sensible fait événement dans la conscience du sujet parlant ne contredit pas le postulat de Gustave Guillaume qui indique que le verbe est la partie du discours prédicative dont l'entendement s'achève au temps. Elle prend en compte que c'est l'activité du sujet parlant, autrement dit la psychomécanique humaine qui est première et le choix du temps une conclusion *sine qua non* certes mais seconde.

L'incidence : une découverte fondamentale de Gustave Guillaume

C'est à Gustave Guillaume qu'il revient d'avoir mis en évidence l'importance de l'incidence. Ce qui constitue une découverte fondamentale. Il écrit à ce propos (GUILLAUME 1982 : p. 251-252) :

[L'incidence] dont la grammaire traditionnelle ne fait pas état rapproche le verbe de l'adjectif. Comme ce dernier, le verbe peut être déféré, par incidence, à des supports dont rien théoriquement ne limite la diversité : de même que l'adjectif peut se dire de toute sorte d'êtres, sans distinction de catégories, le verbe peut être le prédicat de toutes sortes de sujet. Le substantif, au contraire, ne peut être déféré par incidence, qu'à des supports pris dans le champ de ce qu'il signifie. (...) L'incidence du substantif est une incidence interne ne sortant pas de la signification générale du mot. L'incidence de l'adjectif ainsi que celle du verbe sont externes et ont leur aboutissant à des supports pris en dehors de ce que le mot signifie par lui-même dans la langue. (...).

Pour n'avoir pas été aperçu par les grammairiens du passé, le régime d'incidence n'en est pas moins le déterminant principal de la partie du discours dont la théorie ne fait plus de difficulté dès l'instant qu'il en est le déterminant du verbe. Liée aux conditions de voix, d'aspect, de mode, de temps et de personne, l'incidence externe est le déterminant du verbe. Liée aux conditions de nombre, de genre, de cas, la même incidence externe est le déterminant de l'adjectif. Et il suffit de faire l'adjectif incident à lui-même, à la totalité, par exemple de ce qu'il signifie pour qu'il en résulte un substantif : le beau, c'est l'incidence de l'adjectif beau à l'entier de ce qu'il signifie intrinsèquement.

Le régime d'incidence n'a pas plus été aperçu par les auteurs s'intéressant à la langue des signes qu'il ne l'a été dans l'histoire par *les grammairiens* des langues indo-européennes audio-vocales. Réparer cet oubli, ne constitue pas seulement à mon sens, un progrès d'ordre théorique, mais devrait fournir des éléments de réflexion en matière d'enseignement du français non seulement aux sourds dans le cadre d'une pédagogie faisant place à la langue des signes mais aussi aux élèves entendants.

La prédication, en dernière instance et ce, bien évidemment, quelle que soit la langue considérée, repose sur une opération fondatrice, commune à tous les êtres humains. Cette opération est d'ordre conceptuel ou cognitif ; elle consiste essentiellement en la détermination par le locuteur de supports (ce sur quoi il centre son intérêt, ce dont il parle) et d'apports (ce qu'il en dit).

En l'absence de catégories grammaticales, ce sont des procédés discursifs qui déterminent le régime d'incidence du signe manuel de la LSF.

Le discours signé, en cas de besoin, peut attribuer à tout signe ou à toute séquence signée, une localisation spatiale qui déclare sa qualité de support, son régime d'incidence interne. Comme nous allons le voir, en l'absence de catégories grammaticales, ce sont des procédés discursifs qui déterminent le régime d'incidence du signe manuel de la LSF. Un exemple, tiré d'un corpus authentique, illustrera cette propriété. Nous avons avec cet extrait, la chance de pouvoir observer cette opération à plusieurs reprises dans une même séquence.

Il s'agit d'un extrait, d'une interview de la comédienne sourde Emmanuelle Laborit. Celle-ci, vient de se voir attribué, un prix destiné aux gens de théâtre, le Molière, et il lui est demandé si cela a changé sa vie. Elle répond en substance que désormais les entendants la considèrent comme une professionnelle sourde et que leur regard à son endroit a changé. C'est ce dernier passage qui retiendra notre attention. Seuls seront transcrits et accompagnés de dessins les signes utiles pour le propos.

Précisons au lecteur, pour une bonne intelligence de ce qui va suivre que les locuteurs de la langue des signes ont une main qui est dite rectrice (la main gauche pour les gauchers, la main droite pour les droitiers), qui est plus active, qui produit les signes dont l'exécution ne nécessite qu'une seule main. L'utilisation de l'espace de signation a deux fonctions. Elle permet le cas échéant de distribuer les signes dans l'espace pour rendre compte de la disposition physique (en haut, en bas, à gauche, à droite etc.) d'entités ou il peut être utilisé métaphoriquement comme nous l'observons ici :



[ENTENDANT] (main droite) aucune marque de genre, de nombre, de temps. Ce n'est ni un nom, ni un verbe ni un adjectif.



[DEICTIQUE] la main droite décrit un cercle exécuté sur la droite.

Cette localisation spatiale, n'a rien à voir avec la fonction référentielle. D'ordre notionnel, sa fonction est de traduire l'opération fondamentale qui consiste à déterminer un support de signification au signe **[ENTENDANT]**. L'ensemble des entendants est considéré comme une seule et même réalité. Le signe précédent associé à cette localisation spatiale constitue, au plan du sens, l'équivalent du français *Les entendants* ou plus exactement *l'entendant*.



[IL-ME-REGARDE] effectué de la main droite ce signe ne marque pas le pluriel. Puis viennent les deux signes **[SOURD]** et **[PROFESSIONNEL]** Précisons bien que ces deux signes ne marquent pas le genre.



[IL-ME-REGARDE] (main droite) et **[←•]** (main gauche).

Le signe **[IL-ME-REGARDE]** effectué de la main droite est répété. C'est alors qu'un déictique, l'index pointé noté **[←•]** effectué de la main gauche vient désigner cette main droite poreuse du signe **[IL-ME-REGARDE]**.

Enfin intervient le signe **[CHANGE]**

On voit bien ici avec l'occurrence conjointe de **[IL-ME-REGARDE]** et du déictique **[←•]** comment ce dernier met en exergue un élément de la phrase-signe. C'est ce procédé discursif qui confère au signe une propriété qu'il n'a pas au plan de la langue alors qu'elle est inscrite dans le mot français *regard* à savoir, une incidence interne (*regard* est dit de *regard*) et la qualité de support. Support dont il peut être parlé pour être dit qu'il a changé.

Je me limiterai à cet exemple qui met en évidence le fait que la justesse de la théorie guillaumienne permet une approche contrastive du français et de la langue des signes, approche qui rend justice aux langues en présence. Et plus important encore, elle permet, on me pardonnera cette facilité de langage, de faire toucher du doigt au jeune sourd ce en quoi consiste un nom.

En effet, le signe manuel exhibe ce qui demeure caché dans le mot. Il permet de rendre sensible le mécanisme, l'inscription dans l'espace d'un contenu

notionnel, sous-jacent à la construction du nom. Je dis bien sensible et non concret. Ce point est capital au plan pédagogique. Il faudrait arrêter d'essayer de rendre concrets les faits grammaticaux pour assumer le fait que ce sont des abstractions avec lesquelles les adultes, et peut être plus encore les enfants, peuvent se débrouiller très bien, pour peu qu'on les y engage avec discernement.

A propos de ces derniers, Gustave Guillaume nous dit : « Les enfants sont les grands structuralistes. Mais ils ne peuvent nous livrer leur savoir. Ils ont fait des choses qu'ils ne savent pas avoir faites et qui toutes ont été excellentes ». (GUILLAUME 1982 : 221)

La linguistique guillaumienne présente le très grand intérêt de conférer une place centrale à la construction du mot¹⁰ parce que c'est très précisément cette construction que repère l'enfant entendant à partir des échanges oraux auxquels il a accès. J'en veux pour preuve les constructions enfantines bien connues de tous. Ma fille, âgée d'un peu plus de quatre ans avait, au cours du repas, renversé la bouteille d'eau. *Fais un peu attention* lui dis-je et elle de me répondre *Il fallait la déprocher*. A la même époque, je l'ai entendu dire *J'ai perdu* ; vers six ans *une serviteuse*. Un autre enfant *ils sontaient*¹¹ ; encore un autre, *la décédation de ma grand-mère*. Le linguiste Bernard Pottier citait, dans un de ses séminaires, *gringoler* pour grimper quatre à quatre les marches d'un escalier. Il est remarquable que dans ce dernier cas de figure l'enfant retrouve intuitivement l'étymologie du mot construit à partir de *dé* et de l'ancien français *gringoler* qui paraît être d'origine néerlandaise¹².

Déprocher, perdu, serviteuse, gringoler, sontaient, gringoler, l'enfant ne tient pas ces mots de la bouche de ses parents. Ces créations enfantines¹³ témoignent du fait que ce dernier s'essaye à construire les mots et ce dès l'âge de quatre ans ! Qui plus est, sans que personne ne se soit avisé de lui enseigner quoi que ce soit en la matière ! Le schème (j'utilise le mot schème pour indiquer que l'enfant sait faire sans pouvoir expliquer la règle qu'il s'est approprié et met en œuvre au plan linguistique) est celui de la formation du mot qui caractérise les langues indo-européennes (base de mot, désinences grammaticales et affixes) auxquelles appartient le français. Les enfants sont des guillaumiens qui s'ignorent !

Comme son homologue entendant, l'enfant sourd, parce qu'il est un enfant avant d'être un enfant sourd, est capable de s'approprier le rapport qui unit forme et sens pour peu qu'on lui propose des séquences pédagogiques adaptées à partir de matériaux pas nécessairement oraux, par exemple des enregistrements signés ou des écrits.

¹⁰ Ou du vocable. N'oublions pas que certaines langues, le chinois par exemple, ne possèdent pas à proprement parler de mots comparables à ceux du français à savoir des noms, des verbes etc.

¹¹ Ils mangent, ils mangeaient, donc ils sont, ils sontaient.

¹² *Dictionnaire Le Robert*

¹³ Les jeunes sourds issus de parents eux-mêmes sourds pratiquant la LSF créent des signes manuels

Par ailleurs, la prise en compte de l'activité de l'enfant implique que les premières productions écrites du jeune sourd soient accueillies avec la même bienveillance que celle que l'on réserve aux créations de mots de l'enfant entendant. L'enseignement prématuré et intensif de la grammaire aux jeunes sourds¹⁴ court-circuite la part d'appropriation spontanée qui préside à toute acquisition réelle de la langue. Doit-on ajouter qu'est tout aussi inquiétant, le fait que cette grammaire consiste en un maquis d'explications hétérogènes voire contradictoires ?

Entre les définitions grammaticales traditionnelles avec leur cortège d'exceptions et les mécanismes sous-jacents au langage, si simples, le choix ne devrait pas être difficile

Trop souvent l'erreur est dans la définition grammaticale. Que penser du classement suivant (PAUL 2010 :1) proposé en classe de 5^e :

- Noms communs* ► école, avion, fleur, pain ...
- Noms propres* ► Mozart, Rennes, Alpes, Léa ...
- Noms collectifs* ► quantité, foule, nuée, part ...
- Noms animés* ► fourmi, sœur, boulanger, magicien ...
- Noms non animés* ► livre, voyage, table, lac ...
- Noms dénombrables* ► gâteau, arbre, stylo, fil
- Noms non dénombrables* ► pluie, peur, sable, eau ?

Tout le monde sait qu'un voyage peut être animé ! Les peurs enfantines analysées par les psychologues sont plurielles. Les noms non dénombrables peuvent le cas échéant être nombrables...C'est à n'y rien comprendre.

Que penser de cette ***Grammaire descriptive de la langue française*** (ELUARD 2017)¹⁵ destinée, ce point est très important, à la formation de futurs enseignants auprès de collégiens. Son auteur nous dit en substance qu'elle offre une description méthodique, pratique et complète de notre langue et que sa méthode est celle d'une pédagogie qui se veut attentive aux difficultés : elle les connaît, les signale, les commente et surtout, les éclaire pas à pas. Au chapitre « *Le verbe et le groupe verbal* », cet auteur (ELUARD 2017 : 135) traite des

¹⁴ Comme aux enfants non sourds

¹⁵ On peut y lire en introduction : « Cette grammaire est complète parce qu'elle ne simplifie pas les descriptions : tout ce qui est exposé est utile et nécessaire pour se préparer aux études spécialisées. Cette grammaire est pratique. Le lecteur peut y "entrer" à n'importe quelle page : il trouvera son chemin grâce à l'index, au plan, à la rédaction des paragraphes, à la circulation des renvois, aux commentaires (terminologie, histoire, usages, débats) et aux nombreux « Conseils pour l'analyse ». Dans cette deuxième édition, le contenu et la présentation ont été entièrement révisés.

compléments du verbe. Après un paragraphe sur « *Le complément de verbe indirect* », on trouve le paragraphe **210** :

210. Certains verbes demandent deux constituants sémantiques.

1. Le GV comporte **deux compléments de verbe** :

-un objet direct et un complément indirect de verbe : *l'ecclésiastique passa le goupillon à son voisin* (Flaubert).

-ou deux compléments indirects de verbe : *Selon la mode de la campagne, elle lui proposa de boire quelque chose* (Flaubert).

2. Le deuxième complément est le **datif** : *à son voisin, lui*.

Le datif peut précéder l'autre complément de verbe : *J'ai parlé à Paul de ton livre*. Cet ordre permet en particulier de développer un complément de verbe plus long que le datif : *J'ai parlé à Paul de tes projets pour l'année prochaine*. Mais il ne doit pas y avoir d'ambiguïté : *J'ai parlé au voisin de mon frère*.

Terminologie. Le deuxième complément ne peut pas être appelé complément d'*attribution*. Il n'y a que rarement une attribution. On parle aussi de complément second ou d'objet second. L'appellation **datif**, empruntée à la grammaire des cas, semble plus pertinente.

-Le **datif éthique** fait partie du GV. C'est une sorte de prise à témoin de l'interlocuteur : *A ces mots, plein d'un juste courroux, / Il vous prend la cognée, il vous tranche la bête* (La Fontaine)

-Le **datif étendu** ou *complément d'intérêt* est un complément circonstanciel qui n'est pas impliqué par le sens du verbe et la construction ordinaire du GV : *Le malheur des Russes blancs n'éveillait en moi que la sollicitude la plus maigre* (Yourcenar). *Leurs amis alertés, leur chercheront du travail* (Pérec) ».

Pour stimulantes qu'elles puissent être, ces analyses ne nous disent rien de la langue à proprement parler. On est loin, très loin du travail qu'accomplit spontanément un enfant qui apprend sa langue maternelle, enfant dont Gustave Guillaume nous dit, et je lui laisserai le dernier mot non sans avoir souligné le fait que son analyse implique que nous repensions notre conception de l'enseignement de la langue et de la grammaire non seulement aux jeunes sourds mais aussi aux enfants entendants :

L'enfant qui apprend une langue en l'entendant parler autour de lui en retrouve et c'est là pour le principal son apprentissage de la langue- sous les emplois qu'il en entend, les conditions constructives qui les permettent et les prescrivent, desquels ils sont des conséquences. Et ces conditions retrouvées, il sait en produire directement, sous forme d'emplois du contenu formel de la langue, des conséquences et bientôt toutes conséquences possibles sans avoir expressément à faire intervenir la souvenance. Il ne répète pas de l'entendu : il crée son dire directement à partir des conditions constructives qu'il en possède, la mémoire de

l'entendu ne participant que subsidiairement à cette création. L'image de tiroirs où le sujet parlant, tandis qu'il parle, irait chercher, par souvenance, des emplois que sa pensée y aurait rangés emporte avec soi une idée faussée du vrai mécanisme du langage. La mémoire virtuelle retient les conditions à partir desquelles s'obtiennent les conséquences et non ces conséquences, dont il est de sa nature de s'alléger.¹⁶ (GUILLAUME 1964 : 284)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ELUERD Roland, *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris, Armand-Colin, 2017.
- GENESTE, Philippe, Gustave Guillaume et Jean Piaget, Paris : Klincksieck, 1987.
- GUILLAUME, Gustave, Langage et science du langage, Paris-Québec : Nizet, Québec : Presses de l'Université Laval, 1^{ère} édition 1964
- GUILLAUME, Gustave, Principes de Linguistique Théorique, Recueil de textes inédits préparés en collaboration sous la direction de Roch Valin, Québec : Presses de l'Université Laval, Paris : Klincksieck, 1973.
- GUILLAUME, Gustave, Leçons de Linguistiques de Gustave Guillaume 1956-1957, Québec : Presses de l'Université Laval, Presses universitaires de Lille, 1982.
- GUILLAUME, Gustave, Langage et science du langage, Librairie A.-G. Nizet, Paris, Presses de l'université Laval, Québec, 1994.
- PAUL, Joëlle (sous la direction de) Étude de la langue 5^e, Collection Épithète, programme 2010, Bordas.
- POTTIER, Bernard, Théorie et analyse en linguistique, Hachette, Paris, 1987.
- ROMAND, Christine, L'accès à la langue écrite et orale dans une approche bilingue in Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue, publications du CNEFEI, France, hors-série, juin, 2005, p. 76-80.
- SADEK-KHALIL, Denise, L'enfant sourd et la construction de la langue, Editions du Papyrus 1997.
- SÉRO-GUILLAUME, Philippe 1995 *L'Interprétation en Langue des signes*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III. 1994.
- SÉRO-GUILLAUME, Philippe, Langue des signes, surdité et accès au langage, 2^e édition revue et corrigée, Éditions du Papyrus, 2^e édition revue et corrigée 2012.
- SÉRO-GUILLAUME, Philippe & GENESTE, Philippe : Les sourds, le Français et la langue des signes, CNFEJS, Université de Chambéry 2^e édition revue et corrigée 2014.

¹⁶ Souligné par moi.

DEUX GROUPES DE COLLEGIENS (ABIDJAN ET TOULOUSE) FACE A DEUX QUESTIONS SUR LA TRANSITIVITE ET L'INTRANSITIVITE EN FRANÇAIS: RECHERCHES SUR LES CONNAISSANCES IMPLICITES ET EXPLICITES DES ADOLESCENTS

CHIARA DE ANGELIS, ORESTE FLOQUET¹

ABSTRACT. *Two groups of high school students (of Abidjan and Toulouse) answering two questions on transitivity and intransitivity in the French language: a research on teenagers' implicit and explicit knowledge.* By employing the epilinguistic and metalinguistic analysis of a corpus of responses by 170 pre-teenagers from two colleges in Abidjan and Toulouse, we will discuss, first, the concepts of acceptability, grammaticalness and utterability in order to try to determine, as far as possible, on what kind of knowledge and on what type of reasoning they rely on. Secondly, we will discuss the relationship that connects acceptability and age by showing that, contrary to what is expected, the majority of pre-teenagers that we have questioned still ground their responses more in their encyclopedic knowledge than in the formal aspects of the phrase, which is a typical feature of adolescence.²

Keywords: *acceptability, valency, metalinguistic awareness, language development.*

REZUMAT. *Cum răspund două grupuri de liceeni (din Abidjan și Toulouse) la două întrebări despre tranzitivitate și intransitivitate în limba franceză: o cercetare asupra cunoștințelor implicite și explicite ale adolescenților.* Prin intermediul unei analize epilingvistice și metalingvistice a unui ansamblu de răspunsuri preluate de la 170 de preadolescenți provenind de la două licee din Abidjan și, respectiv, Toulouse, vom discuta, mai întâi, noțiunile de acceptabilitate, gramaticalitate și enunțiabilitate, în încercarea de a stabili, pe cât se poate, care sunt cunoștințele și tipurile de raționamente pe care se bazează acestea. Apoi, vom analiza raportul care se stabilește între acceptabilitate și vârstă, arătând că, contrar așteptărilor noastre, majoritatea preadolescenților chestionați își

¹ Chiara DE ANGELIS, Sapienza, Università di Roma, est responsable du codage des protocoles. Oreste FLOQUET, Sapienza, Università di Roma, est responsable du codage des protocoles et de l'écriture de l'article. Un vif remerciement à Maria Antonietta Pinto, Chiara Celata et Giulia De Flaviis qui ont eu la gentillesse de relire la première version de cet article. De toute évidence, elles ne sont en aucun cas responsables des imperfections subsistantes.

E-mail : chiara.de1996@gmail.com

E-mail : oreste.floquet@uniroma1.it

² The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

argumentează încă răspunsurile referindu-se mai degrabă la cunoștințele lor enciclopedice decât la aspectele formale ale frazei, ceea ce reprezintă o trăsătură tipică vârstei adolescente.

***Cuvinte cheie:** acceptabilitate, valență, conștiință metalingvistică, dezvoltare lingvistică.*

1. Introduction

C'est un fait notoire que les locuteurs natifs aussi bien que les apprenants d'une L2 ont parfois des intuitions, des représentations et des connaissances stockées en mémoire qui leur sont propres et qui peuvent s'éloigner de la norme prescriptive (SORACE 1985; TREVISE 1994; BEACCO 2001; WEBER 2004; DEBRENNE 2007). La question que nous nous posons dans cet article, qui n'est pas d'ordre pédagogique ou didactique (COLOMBO 1982; WEBER 2008; NADEAU et FISHER 2011), est de savoir quelle place accorder, dans la recherche, aux connaissances grammaticales, implicite et explicite, des locuteurs natifs dans la phase de la pré-adolescence. Plus précisément, l'observation des appréciations spontanées et des commentaires métalinguistiques que nous avons menée sur deux groupes de collégiens à propos de deux constructions non canoniques (transitive et intransitive) vont nous amener à des considérations plus générales concernant l'âge par rapport au sentiment épilinguistique superficiel, qui est une compétence intuitive et opérative des règles (le « grammatical feeling » ou « Sprachgefühl »; TITONE 1983: 242) et les représentations métalinguistiques que l'on peut verbaliser et contrôler de manière intentionnelle et qui sont le fruit aussi bien de l'apprentissage scolaire que d'un raisonnement individuel plus autonome. À partir de quel âge un locuteur à qui on demande une appréciation sur une phrase incorrecte est capable de s'apercevoir des fautes éventuelles et surtout de distinguer celles qui relèvent de la syntaxe de celles qui concernent la sémantique et la pragmatique? Y a-t-il une différence entre le comportement des enfants et celui des pré-adolescents? Le but de cet article est d'approfondir ces questions ainsi que leurs retombées théoriques à partir d'un corpus d'intuitions d'acceptabilité de collégiens de deux différentes aires de la francophonie qui a été élicité en suivant le protocole prévu dans PINTO et EL EUCH (2015) pour cette tranche d'âge.

2. L'acceptabilité

Par acceptabilité nous entendons une habileté que possède tout un chacun et qu'à la suite de CRYSTAL (2008: 4) nous pouvons définir comme:

« the extent to which linguistic data would be judged by native-speakers to be possible in their language. An acceptable utterance is one whose use would be considered permissible or normal ».

Premièrement, une telle capacité est double, car il faut soigneusement distinguer ces jugements qui sont effectués spontanément et dont la nature est plutôt binaire, (p.e.: « c'est correct » ou bien « ce n'est pas acceptable ») de ceux qui sont le fruit d'une réflexion explicite pouvant donner lieu à une argumentation plus ou moins développée (p.e. « c'est correct parce que ...», « ce n'est pas acceptable car ... »). Il faut donc séparer ce qui relève de la « conscience » de ce qui manifeste plutôt une « prise de conscience » (BREDART et RONDAL 1982: 16). Dans la suite de cet article, nous allons parler d'activité épilinguistique lorsque le jugement d'acceptabilité est produit inconsciemment et d'activité métalinguistique si le jugement est, en revanche, le produit d'une délibération consciente (GOMBERT 1990: 22; LA MANTIA 2017).

Deuxièmement, l'acceptabilité n'est jamais générale mais elle se décline suivant les différents niveaux de la langue. Pour rester aux aspects qui nous intéressent ici, nous allons distinguer la grammaticalité syntaxique qui consiste à savoir évaluer la forme d'une phrase de la plausibilité sémantique qui concerne tantôt la compatibilité des différents contenus lexicaux entre eux, tantôt leur correspondance avec le monde extérieur auquel ils se réfèrent. Dans les deux cas, pour pouvoir répondre à une question concernant l'acceptabilité d'une phrase, il faut au préalable avoir intériorisé un modèle (qu'il soit conforme à la norme officielle ou pas, peu importe) pour pouvoir ensuite effectuer la comparaison.

Troisièmement, l'acceptabilité est un concept plus vaste que celui de grammaticalité, car, dans la littérature psycholinguistique et linguistique (p.e. PETERFALVI et LOCATELLI 1971, DESCLÉS et GUENTCHÉVA 1991), il se réfère aussi bien aux jugements concernant la violation (ou pas) des agencements formels de la phrase que les considérations sur l'interprétation d'un énoncé en fonction de différents paramètres (p.e., le co-texte, la situation, la vitesse du débit ou la longueur d'une phrase, etc.).

Telle qu'elle est conçue par PINTO et EL EUCH (2015), l'épreuve d'acceptabilité du THAM-2 permet en effet de tenir compte simultanément de ces trois aspects: (1) les questions portent aussi bien sur le niveau intuitif (p.e. « peut-on dire ça? ») que sur un niveau plus riche, qui est celui de l'argumentation (p.e. « peux-tu expliquer ta réponse? »); (2) le sujet est appelé à juger une phrase présentant soit une anomalie sémantique soit une anomalie grammaticale; le test ne vise par conséquent que certains niveaux précis de la langue; (3) grâce à la partie argumentative de la réponse, le chercheur peut essayer de comprendre si la réponse épilinguistique se fonde sur un sentiment d'agrammaticalité au sens strict du terme (et porte donc sur le statut formel de la phrase), si l'enquête prend plutôt en considération des facteurs propres à une situation donnée (et

s'intéresse davantage au caractère plus ou moins énonçable, plus au moins plausible, d'un séquence) ou bien si l'accent est mis sur des aspects non prévisibles. Par ailleurs, il est possible de voir si le sujet répond en se basant sur des connaissances qui renvoient à la norme scolaire, à un usage particulier ou bien si elles sont le produit d'un raisonnement autonome. De toute évidence, comme le rappelle à juste titre WEBER (2008: 219): « il convient d'être prudent face aux nuances probables entre ce qu'ils [les sujets enquêtés] disent, ce qui est fait et ce qu'ils savent ».

3. L'acceptabilité et l'âge

De nombreuses études ont déjà montré combien il est difficile d'obtenir des jugements d'acceptabilité chez les enfants en bas âge bien que ceux-ci sachent utiliser correctement la syntaxe et la sémantique de leur langue dans leurs productions spontanées (TUNMER et GRIEVE 1984). On peut penser qu'il s'agit d'une habileté que les enfants doivent encore développer ou bien plus banalement que la méthode pour éliciter leurs jugements n'est pas suffisamment claire, qu'ils ne comprennent pas la question qu'on leur pose tout en ayant la capacité d'y répondre³. Chose importante pour nos fins, on sait que les facteurs sémantiques jouent un rôle plus important que les facteurs syntaxiques dans les jugements d'acceptabilité des enfants (DE VILLIERS et DE VILLIERS 1972). S'ils peuvent donner un sens à une phrase, les enfants l'accepteront, quelle que soit sa forme (p.e. avec un ordre de mots inversé ou avec des morphèmes effacés, etc.), ce qui signifie que pour eux, dans la phase de décodage, la syntaxe n'est pas encore une source d'information. Les enfants considèrent ainsi recevables des phrases qui sont rejetées par les adultes montrant un plus faible degré de discrimination alors qu'ils sont beaucoup plus sensibles aux anomalies de contenu. On en déduit que leur compétence sémantique semble se développer bien avant leur compétence syntaxique et qu'ils sont plus axés sur l'expérience concrète plutôt que sur les aspects de la structure linguistique. D'où la question: à quel âge se stabilise un comportement « adulte »? Les études psycholinguistiques menées sur ce sujet (généralement sur des populations anglophones) indiquent que ce n'est que vers l'âge de 8 ans que les enfants deviennent enfin capables de séparer le contenu d'une phrase de sa forme et d'identifier les phrases comme acceptables ou non uniquement pour des raisons linguistiques (s'entend formelles). Les résultats de notre enquête vont problématiser l'idée d'un seuil au-delà duquel la compétence linguistique adulte sera acquise une fois pour toutes en montrant des « résurgences » d'un comportement apparemment plus « archaïque » encore entre 11 et 14 ans.

³ Comme le rappelle GOMBERT (1990: 23): « la non-explicitation ne suppose pas obligatoirement la non-conscience ».

4. Le corpus et la passation

Notre corpus se compose des réponses de 58 collégiens de 6ème, 59 de 5ème et 53 de 4ème pour un total de 170 adolescents provenant de deux collèges d'Abidjan et de Toulouse, dont 110 étudiants ivoiriens et 60 français. À Toulouse, la passation a eu lieu en 2017; elle a été effectuée sous la direction de Maria Antonietta Pinto⁴. À Abidjan, elle s'est déroulée en deux phases, toujours dans le même collège, d'abord en 2018 (sous la direction de Béatrice Akissi Boutin) puis en 2019 (sous la direction d'Oreste Floquet). La totalité des collégiens est de langue maternelle française. Les enquêteurs leur ont explicitement demandé de s'exprimer sur les langues parlées en famille en les différenciant de celles qui ont été apprises à l'école. Seuls 28 étudiants ont déclaré parler une deuxième, voire une troisième langue: la plupart d'entre eux prétendent parler l'anglais, le reste le baoulé, le dioula, le beti ou l'espagnol.

Le protocole d'administration suivi ainsi que les consignes fournies aux étudiants ont été toujours les mêmes. Comme le manuel du THAM-2 le prévoit, il s'est agi d'abord de familiariser les collégiens à l'épreuve en leur proposant un premier item qui a fait l'objet d'un commentaire collectif de toute la classe, puis chaque étudiant a continué en répondant aux questions de manière individuelle. Il a été répété plusieurs fois que le test n'allait évaluer ni la compétence grammaticale ni la rapidité et qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse, l'intérêt de la recherche étant plutôt de faire émerger des « points de vue » différents, tous légitimes au même degré.

Dans la suite de cet article, nous allons nous concentrer uniquement sur les résultats de ces quatre items qui sont les seuls qui, dans le THAM-2, présentent des anomalies concernant les constructions transitives et intransitives (dans la partie B de chaque paire):

3.2.A « la fille caressait le chien »

3.2.B « la fille caressait »

3.3.A « le papa éternuait »

3.3.B « la papa éternuait la voiture »

Pour chaque item, comme nous l'avons déjà dit, le test prévoit une question du type « peut-on dire cela? » puis une question du type « peux-tu expliquer ta réponse? ». Nous allons commenter plus en détail les réactions épilinguistiques et les commentaires métalinguistiques de 3.2.B et 3.3.B.

⁴ Auteure de la source originale du test THAM-2, d'abord conçu en langue italienne (PINTO, 1999), ensuite co-auteure de la traduction-adaptation du test en langue française.

5. Les réponses épilinguistiques globales et l'item « la fille caressait »

À l'exception de 3.2.B, qui fera l'objet d'un commentaire spécifique, les intuitions épilinguistiques des élèves ne sont pas particulièrement surprenantes, les rares cas de réponses incertaines (p.e. « oui et non ») ou déviantes (p.e. la réponse « oui » à « la fille éternuait la voiture ») n'étant pas suffisamment consistantes d'un point de vue quantitatif, sont probablement à ranger soit du côté d'une inattention momentanée soit d'un excès de prudence. Nous verrons toutefois dans le paragraphe 6 que les justifications sont, en revanche, loin d'être anodines.

Table 1. pourcentage global des réponses épilinguistiques (6ème, 5ème et 4ème, Abidjan et Toulouse).

	item	%oui	%non	%incertaines
3.2.A	« la fille caressait le chien »	99,4	-	0,6
3.2.B	« la fille caressait »	33	58	9
3.3.A	« le papa éternuait »	97,6	1,2	1,2
3.3.B	« la papa éternuait la voiture »	0,6	98,2	1,2

Pour ce qui est des deux items B, où se nichent des anomalies de sélection (« caresser » nécessitant un argument interne contrairement à « éternuer » dont la construction est intransitive), les tendances qui émergent du tableau 1 sont confirmées tant si on prend en considération les différents niveaux scolaires que si on analyse les variables diatopiques:

Table 2. Réponses épilinguistiques positives et négatives suivant les trois classes concernant 3.2.B e 3.3.B.

	item	classe	% oui	% non	% incertaines
3.2.B	« la fille caressait »	6ème	34	59	7
		5ème	30,5	61	8,5
		4ème	34	53	13
3.3.B	« le papa éternuait la voiture »	6ème	-	98,3	1,7
		5ème	-	98,3	1,7
		4ème	-	98,1	1,9

Table 3. Réponses épilinguistiques concernant les items 3.2.B e 3.3.B réparties suivant les classes et les lieux d'enquête.

item	ville	% oui	% non	% incertaines
3.2.B	Abidjan	40	53	7
3.3.B		-	99,1	0,9
3.2.B	Toulouse	27	66	7
3.3.B		1,7	96,6	1,7

À moins de ne considérer extrinsèque toute la procédure d'élicitation des données de l'épreuve, argument légitime mais qui, soit dit en passant, n'est pas forcément résolu ni par la multiplication des inputs proposés (car les contextes et les contraintes sont nombreux) ni par le dépouillement d'un grand corpus de formes attestées (car l'utilisation d'une forme par un locuteur ne nous dit rien sur la valeur que ce dernier lui attribue par rapport à d'autres formes qui lui seraient plus ou moins concurrentes, plus ou moins acceptables, plus ou moins synonymes, etc.), le flottement dans les intuitions concernant l'acceptabilité de « la fille caressait » mérite, à notre avis, un commentaire supplémentaire.

La question qui se pose concernant cet item est celle de l'existence des arguments implicites. C'est un fait notoire que chaque verbe sélectionne un certain nombre de compléments qui sont plus ou moins nécessaires à définir son sémantisme (TESNIÈRE 1959). Les propriétés lexicales des verbes déterminant les caractéristiques d'une proposition, on peut distinguer plusieurs types d'arguments: (a) ceux qui ne peuvent en aucun cas être omis (p.e. « il a barré » qui est sans un argument, comme par exemple, « la route »); (b) ceux qui ont un statut flottant et peuvent disparaître sans que cela change le type d'événement représenté (p.e. « j'ai mangé »); (c) ceux qui sont déjà englobés dans le verbe (p.e. « j'ai téléphoné » où l'instrument utilisé, en l'occurrence le téléphone, demeure sous-entendu). À propos de (a) et (b), LAZARD (1994: 70) précise qu'il existe une catégorie intermédiaire, le type « habiter », qui demande l'explicitation d'un argument (et donc *« j'habite ») dont toutefois la forme est variable, p.e. « j'habite Paris, j'habite à Paris, j'habite en France, etc. » (contrairement à « barrer », dont la construction ne prévoit jamais de préposition). Suivant l'hypothèse de JEŽEK (2018), un mécanisme d'effacement, que l'auteure appelle « defaulting », est responsable de l'omission des arguments. Un tel mécanisme s'active soit au niveau pragmatique (car l'information manquante est inférée à partir du co-texte ou du contexte, comme par exemple dans « hier j'ai commencé à 8h30 ») soit au niveau lexical (car très souvent l'argument est absent comme dans le cas de « manger » ou « lire »). Dans la tradition française, l'attention est moins sur le processus que sur le statut de l'objet. On parle plus volontiers d'objet latent (dont le référent est à chercher dans le discours qui précède ou bien dans le réservoir des connaissances encyclopédiques) ou bien d'objet non spécifique⁵, dit aussi générique, là où la référence n'est pas identifiable puisqu'il s'agit d'un procès habituel si bien que l'objet n'est plus pertinent, comme dans le cas de « que fait-il? il enseigne » (LARJAVAARA 2019: 39-60). Les deux approches, toutefois, ne sont pas incompatibles. L'emploi non spécifique correspond au « defaulting » lexical, car l'argument non exprimé se réfère à une

⁵ Suivant la terminologie très claire de WINAND (2004).

classe générique d'entités, p.e. « il a mangé à 8h », qui présuppose n'importe quel élément de la classe des choses que l'on peut manger. L'emploi spécifique correspond au « defaulting » pragmatique, car il s'agit d'une omission d'un élément déterminé d'une classe, p.e. « as-tu pris le médicament ? oui j'ai pris », qui sous-entend un élément précis de la classe des choses que l'on peut prendre. Dans ces deux typologies des omissions argumentales on n'indique pas comment il faut ranger de tels emplois en fonction de la notion de marque, s'ils sont proches ou lointains d'un modèle prototypique. Il semblerait tout de même qu'on les considère plutôt comme des structures marquées. Larjavaara parle de « cas particuliers », alors que l'argumentation de Ježek laisse présupposer que la forme canonique soit celle où tous les arguments sont explicités. À ce propos, on pourrait invoquer est l'« ambitransitivité » telle qu'elle est définie par CREISSELS (2006: 2), pour qui: « une proportion plus ou moins importante des verbes d'une langue peuvent figurer également en construction transitive ou en construction intransitive sans cesser de représenter le même type d'évènement » soit celle, plus radicale, de ROBERGE (2007: 148) pour qui: « ce qu'il y a de prototypique dans la catégorie V c'est justement la possibilité d'apparaître avec un complément »; ce qui signifie qu'une position d'objet direct est toujours présente au niveau syntaxique, la transitivité étant une propriété du prédicat plutôt que du contenu lexical du verbe.

Or, au moins depuis Bréal, une autre façon de concevoir les choses est défendable (BERNARD 1991). Fidèle à sa conception suivant laquelle la syntaxe libre précède historiquement la syntaxe liée (les mots étant d'abord autonomes avant de développer des connexions stables), BRÉAL (1897) a été probablement un des premiers à parler d'une force transitive neutre, voire intransitive, qui expliquerait aussi bien la construction à objet zéro que la conception à objet générique. Qui plus est, la neutralité serait à la base des autres combinaisons de type transitif, car: « [...] les mots ont été créés pour avoir une pleine signification par eux-mêmes, et non pour servir à une syntaxe [...] » (BRÉAL 1897: 210). Une telle conception, que Bréal applique à la diachronie des langues, où finalement il a existé « [...] un état premier, pendant lequel a régné l'intransitivité seule » (BLINKENBERG 1969: 13), pourrait être étendue à la synchronie représentée par notre corpus en envisageant l'emploi générique comme le moins marqué. On ne considère pas une telle valeur prototypique de manière absolue et donc panchronique, mais spécifique à notre corpus. On sait d'ailleurs que la marque peut varier suivant les différentes situations communicatives (p.e. diatopiques et diastratiques)⁶. Or, rappelons-nous que dans le cas de « la fille caressait » un

⁶ Sur la possibilité toujours présente que ce qui est marqué dans un certain contexte ne le soit pas forcément dans un autre, ce qu'on appelle généralement « l'inversion de marque », voir, par exemple, AGOSTINIANI (1988) et CIANCAGLINI (1994).

tiers des participants accepte la construction intransitive (qui, dans ce cas précis, serait à ranger dans le type inergatif). Il semblerait donc que pour ces adolescents, pour qui cette phrase est tout à fait grammaticale la notion de « rection » n'est pas encore opérationnelle et que l'autonomie du mot demeure le principe qui régit la phrase. Les commentaires sont sur ces points très éclairants qui ne manifestent pas l'idée d'un objet obligatoire qui serait récupérable par le contexte⁷. L'événement est plutôt envisagé dans sa généralité sémantique (p.e. « oui, elle peut le faire; c'est une personne; c'est un être humain; la fille fait une action; il y a un sens ») et moins dans sa possibilité syntaxique (p.e. « pas besoin d'un complément; oui, même si l'objet n'est pas précisé; on peut rajouter quelque chose; elle est moins complétée »). Au total, les justifications ne sont pas très nombreuses; cela s'explique bien par le fait qu'il s'agit tout de même d'un commentaire à une réponse positive, c'est-à-dire d'une acceptation complète de la phrase qui généralement ne déclenche que très peu de justifications métalinguistiques. Les collégiens qui ont développé une intuition négative, en revanche, sont plus nombreux. Il est intéressant de noter que la plupart de leurs réflexions mettent en évidence un problème de construction souvent avec un métalangage assez adéquat: « il manque le complément, elle caresse quoi?, il manque le nom, il faut un COD ».

6. Réponses métalinguistiques concernant « le papa éternuait la voiture »

Si le linguiste n'éprouve aucune difficulté à prendre en considération une sensibilité grammaticale qui s'écarte de l'usage, car la linguistique est avant tout descriptive et non normative, que doit-il faire, en revanche, face à un comportement linguistique apparemment normal mais qui dévoile, après un examen plus détaillé, une représentation assez inattendue?

L'un des atouts de l'épreuve d'acceptabilité du THAM-2 est justement de permettre une évaluation simultanée et du niveau superficiel du « noticing » et de l'« understanding » métalinguistique qui ne sont finalement que les deux pôles du même continuum allant de la détection de l'anomalie jusqu'à sa correction à travers l'explicitation des connaissances linguistiques (SCHMIDT 1994 et 2001). Les tentatives actuelles d'amélioration de la structure du test visent à mieux préciser si l'utilisation d'une terminologie grammaticale adéquate est une condition incontournable pour qu'une justification soit considérée comme métalinguistique à part entière. Le protocole prévoit deux valeurs numériques, 1 et 2, suivant les différentes capacités à expliquer les incongruités, la valeur 0 n'étant

⁷ Dans un seul cas, un élève de 5ème exprime un jugement incertain en disant que la phrase serait acceptable si le « chat » était déjà dans le texte.

finaleme nt réservée qu'aux réponses absentes ou à celles où l'on répète ce qui a été déjà remarqué dans la partie épilinguistique (réponses tautologiques)⁸. La question débattue concerne l'évaluation qualitative des degrés de conscience métalinguistique et de leur relation avec l'utilisation ou pas d'un métalangage approprié (WOLL 2019: 58), surtout lorsque l'intérêt n'est pas de type correctif (objectif typique dans un milieu scolaire) mais plutôt descriptif dans lequel, au contraire, on se contente d'observer des usages et des représentations sans y ajouter un cadre normatif. Or, concernant la partie métalinguistique de l'item « le papa éternuait », –dont, rappelons-le brièvement, les réponses épilinguistiques portant sur la détection de l'incongruité sont massivement conformes aux attentes (voir tab. 1, 2 et 3), à savoir négatives – il est intéressant de noter que la majorité écrasante des réponses montrent que les collégiens ont un bon niveau de réflexion tout en justifiant de manière non conforme par rapport à ce que le test prévoit comme contenu explicite recevable (grosso modo, on s'attend à une réponse qui mette en exergue l'anomalie formelle, engendrée par la présence d'un objet après un verbe à construction intransitive). Un deuxième aspect critique s'ajoute donc à celui que WOLL (2019) a déjà montré car le problème n'est plus seulement celui de la forme dans laquelle l'argumentation est exprimée mais aussi celui du contenu de cette réflexion. En fait, la plupart des collégiens ont argumenté en faisant référence à leurs connaissances encyclopédiques, l'incompatibilité syntaxique n'intervenant que dans de rares cas, ce qui, dans le protocole, devrait correspondre à une valeur 0:

Table 4. Pourcentage de collégiens qui ont répondu ou pas à la question métalinguistique.

classes	présence d'une réponse métalinguistique	absence de réponse métalinguistique
6ème	53%	47%
5ème	91%	9%
4ème	96%	4%

Table 5. Pourcentage de réponses de type encyclopédique ou syntaxique.

classes	réponse de type encyclopédique	réponse de type syntaxique
6ème	87%	13%
5ème	88%	12%
4ème	90%	10%

⁸ Pour la partie épilinguistique, les valeurs numériques sont 0 et 1 (réponse correcte/réponse incorrecte) alors que dans l'évaluation de la conscience métalinguistique, le test prévoit trois niveaux: 0 (absence d'argumentation), 1 (argumentation partiellement développée), 2 (argumentation complète).

Par encyclopédique on indique une réponse où l'élève, puisqu'il ne prend en considération ni le fait que « éternuer » est un verbe à construction intransitive (ce qui impliquerait une réflexion sur la syntaxe) ni la possibilité qu'il s'agisse d'un problème d'interprétation (ce qui impliquerait une réflexion sur l'énonciation), s'appuie avant tout sur ses connaissances du monde qui l'entoure. C'est donc une justification axée davantage sur des aspects sémantiques et pragmatiques où le sujet évalue le degré de plausibilité entre ce qui est dit et ce qui est possible pour lui dans le monde objectif. La plupart du temps, les collégiens expliquent que l'événement est « impossible », qu'il « n'a pas de sens » car « on ne peut pas faire sortir une voiture, qui est un objet lourd, des narines d'un homme ». C'est une évidence tirée de leur expérience et non un raisonnement sur la bonne formation ou l'interprétabilité de la phrase. Les rares commentaires plus centrés sur la forme, en revanche, pointent soit l'absence d'une préposition « sur » ou « dans » qui permettraient de rétablir la cohérence de la phrase soit le fait qu'on n'a pas affaire à un verbe comme « laver » ou « essuyer », ce qui semble impliquer que la notion d'intransitivité est opérationnelle bien qu'exprimée de manière assez informelle.

Ce qui semble remarquable est le fait que le THAM-2 permette de sonder en profondeur la qualité du refus épilinguistique à « le papa éternuait la voiture » en dévoilant qu'il n'a pas un fondement syntaxique mais plutôt sémantico-pragmatique. Compte tenu de l'âge, ce comportement est très intéressant. À nos yeux, il ne témoigne ni de ce que DE MAURO (1970: 93) appelle la linguistique du « sens commun », héritière de la conception aristotélicienne, suivant laquelle le langage est une « peinture » de la pensée, une nomenclature donc, ni d'un glissement du jugement d'acceptabilité grammaticale de la phrase vers une appréciation sur l'interprétation contextuelle de l'énoncé. Il montre plutôt le besoin de donner du sens prime sur le respect de l'agencement formel.

7. Discussion et conclusions

La psycholinguistique et la linguistique sont généralement considérées comme des disciplines très proches, mais qui visent à des objectifs différents. Si la première s'intéresse aux opérations mentales, la deuxième analyse les produits de ces opérations et tente de les systématiser. Comme nous le rappelle un heureux manuel qui, unique en son genre, propose une exposition synoptique de ces deux approches pour chaque niveau d'analyse (LAUDANNA et VOGHERA 2006), le couple « structure/processus » peut nous guider à identifier la frontière labile qui délimite ces deux disciplines. Le linguiste s'intéresse davantage à la description des éléments (phonèmes, morphèmes, lexiques, syntagmes, etc.) et à leur cohérence dans une théorie qui les

interprète. Le psycholinguiste étudie les élaborations mentales de ces « objets » linguistiques, c'est-à-dire les mécanismes cognitifs, en production et réception, qui sont à leur base. Cette contribution voudrait revenir sur le débat concernant l'utilité d'une intégration entre les deux champs disciplinaires en montrant que le THAM-2, par la façon dont il est conçu, apporte des données très intéressantes qui méritent une attention particulière.

Premièrement, il y a un aspect théorique. La notion d'acceptabilité demande un approfondissement supplémentaire, pas uniquement de type sociologique (genre, âge, lieu, classe sociale, etc.). En effet il peut y avoir un écart assez important d'ordre psychologique entre le jugement polaire (oui/non) qui apparaît en surface et les raisons plus profondes qui pourraient le déterminer. Par conséquent, il n'est pas seulement important de distinguer la grammaticalité de l'énonçabilité (DESCLÉS et GUENTCHÉVA 1991) mais aussi d'essayer de définir, autant que faire se peut, sur quelles connaissances et sur quels types de raisonnement s'appuie un tel jugement. C'est ce qui émerge de manière évidente dans le cas de « le père éternuait la voiture ». Les collégiens ont rejeté cette phrase de manière presque unanime mais en n'étayant pas leurs discours avec des raisons formelles, comme on aurait pu le croire compte tenu de leur âge et de leur parcours scolaire. Dans le cas de « la fille caressait », en plus, il est intéressant de souligner un deuxième aspect. Les raisons du « oui » ne sont pas symétriques à celles des « non », les premières étant plutôt de nature sémantico-pragmatique, les deuxièmes plutôt syntaxiques. De tout cela il émerge que si l'on réduit la recherche à la seule prise en compte du niveau épilinguistique, qui est certainement un point de départ nécessaire, on risque d'oublier la pensée qui se cache derrière une telle surface et qui est pourtant assez riche et variable. Sans le complément apporté par l'examen, parfois assez difficile, du niveau métalinguistique, le phénomène linguistique risque d'être envisagé seulement comme un comportement objectif et semi-automatique, sans plus, ce qui oblige à travailler uniquement sur des formes sans faire intervenir la notion plus problématique de « conscience linguistique ».

On pourrait rapprocher ce type de problème à celui que l'on rencontre dans l'analyse du comportement politique. On sait que dans l'adhésion au même projet politique (qui s'exprime notamment à travers le vote, lors des élections) les personnes sont sous l'emprise de multiples influences, parfois contradictoires entre elles: tradition de famille, origine géographique et sociale, effet de prestige d'un leader politique, saillance d'un thème spécifique du programme, calcul stratégique suivant ses propres intérêts, apriori idéologiques, etc. Deux électeurs du même parti, donc, peuvent être « guidés » par des motivations parfois très différentes tout comme les collégiens qui ont participé à notre enquête.

Comme on l'a peut-être remarqué, tout cela ouvre un champ de recherche autonome, qui vise à sonder plus les « intentions » et « l'intériorité »

que les produits linguistiques ou les processus cognitifs. Reste à savoir quel est l'espace de légitimité d'un tel domaine de recherche appliquée à la langue et quelles pourraient être les méthodologies les plus adéquates pour le décrire. Pour le moment, nous observons que le THAM-2, grâce à la possibilité d'observer en même temps des aspects du processus et des produits mais surtout grâce au fait qu'il donne la parole aux sujets qui « agissent » dans leur langue ouvre l'accès à une subjectivité en évitant de la traiter comme un objet externe, comme le ferait le discours scientifique avec son métalangage⁹.

Deuxièmement, il y a un aspect empirique concernant la question de l'âge. Nos données semblent montrer que bien au-delà des huit ans, on peut encore ne pas savoir séparer le contenu d'une phrase de sa forme, du moins dans des situations où il n'est pas demandé explicitement de le faire. Dans le THAM-2, en effet, on se limite à poser des questions polaires sur l'acceptabilité puis à demander d'argumenter les réponses sans orienter davantage le comportement des sujets, si ce n'est que par le fait que chaque input anormal, p.e. « le père éternuait la voiture », est précédé d'un item correct, « le père éternuait » contenant la même séquence à un détail près, ce qui aurait pu favoriser des réactions s'appuyant sur une analyse syntaxique.

Nous avançons l'hypothèse que dans l'interprétation d'un item la première étape de l'étudiant est de vérifier la compatibilité entre l'apparat conceptuel et la structure sémantique, c'est-à-dire la correspondance d'abord entre le type sémantique et le rôle thématique des arguments (en l'occurrence « la fille /personne, agent/, » « père /personne, agent/, », « voiture /artéfact, patient/ ») avec le sémantisme des verbes. Seulement ensuite entrent en jeu les rôles syntaxiques et la valence. Ces premiers résultats, surtout lorsqu'on considère qu'il s'agit toujours des mêmes collégiens qui sont plus ou moins convergents dans leurs réponses et non pas de deux groupes différents, laissent supposer que cette « approche sémantique » qui se différencie de l'« approche formelle » est moins une étape cognitive qu'une stratégie toujours disponible à laquelle on pourrait recourir de manière différente en fonction non seulement de la maturité due à l'âge mais aussi des connaissances explicites acquises. Les données concernant « la fille caressait » d'ailleurs montrent bien que l'analyse basée sur des raisons linguistiques commence à devenir plus importante, du moins dans certains cas, ce qui pourrait indiquer qu'une transformation est en cours, chez nos collégiens. Cette deuxième hypothèse aussi, qui est plus conforme à une optique vygotskyenne du développement linguistique où de nouvelles opérations mentales peuvent émerger, les plus anciennes se

⁹ Dans le domaine des sciences humaines, pour une défense d'une méthodologie qualitative qui valorise l'intériorité comme elle se produit et ne la traite pas de l'extérieur, tel un objet, ce qui correspond typiquement à la posture dite « scientifique », voir (LAZARUS: 1996).

transformer, sans jamais disparaître définitivement¹⁰, mérite une réflexion théorique. Elle pourrait être vérifiée, par exemple, avec d'autres enquêtes sur les intuitions des étudiants universitaires comme celle de LACHET (2015) ou bien en administrant aux adultes le THAM-2 dans les mêmes conditions des nos collégiens.

BIBLIOGRAPHIE

- AGOSTINIANI, Luciano, « Marcatezza, lingue funzionali e fenomeni di ristrutturazione del parlato in Toscana », in: ALBRECHT, Jörn, LÜDTKE, Jens, THUN, Harald (éds), *Energieia und Ergon. Sprachliche Variation-Sprachgeschichte-Sprachtypologie. Studia in honorem Eugenio Coseriu*, Tübingen, Narr, 1988, p. 441-455.
- BEACCO, Jean-Claude, « Les savoirs linguistiques "ordinaires" en didactique des langues: des idiotismes », *Langue française*, 2001, p. 89-105.
- BERNARD, Gilles, « Une conception linguistique méconnue de la transitivité », *Linx*, 1991, p. 13-35.
- BLINKENBERG, Andreas, *Le problème de la transitivité en français moderne*, København, Munksgaard, 1969.
- BRÉAL, Michel, *Essai de sémantique*, Paris, Hachette, 1897.
- BRÉDART, Serge, RONDAL Jean-Adolphe, *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*, Sprimont, Mardaga, 1982.
- CIANCAGLINI, Angela, « Per una valutazione dei fondamenti teorici della marcatezza », in: CIPRIANO, Palmira, DI GIOVINE, Paolo, MANCINI, Marco (éds), *Miscellanea di studi in onore di W. Belardi*, II tomo, Roma, Il Calamo, 1994, 811-845.
- COLOMBO, Adriano, « La riflessione grammaticale: riflessioni di un conservatore », in: AMBEL, Mario (éd), *Insegnare la lingua. Quale grammatica?* Milano, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, 1982. p. 12-70.
- CREISSELS, Denis, *Syntaxe générale, une introduction typologique, 2, la phrase*, Paris, Lavoisier.
- CRYSTAL, David, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford, Blackwell Publishing, 2008.
- DEBRENNE, Michèle, « Les représentations métalinguistiques des étudiants en FLE », in: HILTON, Heater E. (éd.), *Acquisition et didactique1*, Chambéry, Université de Savoie, 2007, p. 55-66.
- DE MAURO, Tullio, *Introduzione alla semantica*, Bari, Laterza, 1970.

¹⁰ Sur cet aspect de l'idée du développement chez Vygotsky, héritage d'une vision hégelo-marxiste de l'histoire comme rapport instable entre tradition et innovation et non comme une séquence linéaire d'étapes, voir, par exemple, le débat avec Piaget qui croit en la disparition du langage égocentrique chez l'enfant alors que Vygostky soutient qu'il se transforme en langage intérieur (VYGOTSKY 1954: 36).

- DESCLÉS, Jean-Pierre, GUENTCHÉVA Zlatka, « Test et acceptabilité », *Histoire Épistémologie Langage*, 1991, p. 9-25.
- DE VILLIERS, Peter A., DE VILLIERS, Jill G., « Early Judgments of Semantic and Syntactic Acceptability by Children », *Journal of Psycholinguistic Research*, 1972, p.299-310.
- GOMBERT, Jean Émile, *Le développement métalinguistique*, Paris, Puf, 1990.
- JEŽEK, Elisabetta, « Partecipanti impliciti nella struttura argomentale dei verbi », in: DALLABRIDA, Sara, CORDIN, Patrizia (éds), *La grammatica delle valenze. Spunti teorici, strumenti e applicazioni*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2018, p. 55-71.
- LACHET, Caroline, « Pratiques et représentations grammaticales des étudiants à l'université », in: KALMBACH, Jean-Michel, STRATILAKI-KLEIN, Sofia (éds), *Descriptions linguistiques et descriptions pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage du français, Actes du 2e colloque international du GRAC*, en ligne, 2015, p. 70-81.
- LA MANTIA, Francesco, « "Un atteggiamento irenico". Su alcune pagine culioliane di Tullio De Mauro » *Bollettino del centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani*, 2017, p. 151-174.
- LARJAVAARA, Meri, *La transitivité verbale en français*, Paris, Ophrys, 2019.
- LAUDANNA, Alessandro, VOGHERA, Miriam, *Il linguaggio. Strutture linguistiche e processi cognitivi*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- LAZARD, Gilbert, *L'actance*, Paris, Puf, 1994.
- LAZARUS, Sylvain, *Anthropologie du nom*, Paris, Seuil, 1996.
- NADEAU, Marie, FISHER Carole, « Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ? », *Bellaterra Journal of Teaching and Learning & Literature*, 2011, p. 1-31.
- PINTO, Maria Antonietta, *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo e strumenti di misurazione*, Pisa-Roma, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, 1999.
- PINTO, Maria Antonietta, EL EUCH, Sonia, *La conscience métalinguistique*, Québec, PUL, 2015.
- PETERFALVI, Jean-Michel, LOCATELLI, Françoise, « L'acceptabilité des phrases », *L'année psychologique*, 1971, p. 417- 427.
- ROBERGE, Yves, « Structure de transitivité verbale en français », in: BOUCHARD, Denis (éd.), *Représentation du sens linguistique II. Actes du colloque international de Montréal (2003)*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2007, p. 137-150.
- SCHMIDT, Richard, « Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics », *AILA Review*, 1994, p.11-26.
- SCHMIDT, Richard, « Attention », in: ROBINSON, Peter (éd), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge university Press, 2001, p. 3- 32.
- SORACE, Antonella, « Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments », *Applied Linguistics*, 1985, p. 239-254.
- TESNIÈRE, Lucien, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1959.
- TITONE, Renzo, *Psicologica applicata*, Roma, Armando Armando, 1983.
- TRÉVISE, Anne, « Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique », *Bulletin VALS-ASLA*, 1994, p. 171-190.

- TUNMER, William E., GRIEVE Robert, *Syntactic awareness in children*, in: TUNMER, William E., PRATT, Christopher, HERRIMAN Michael L. (éds), *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*, Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, Springer-Verlag, 1984, p. 92-104.
- VYGOTSKY, Lev S., *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1954.
- WEBER, Corinne, « La culture grammaticale ordinaire: étude de verbalisations méta-grammaticales et métacognitives d'apprenants natifs ». *Langages*, 2004, p. 101-112.
- WEBER, Corinne, « Les verbalisations ordinaires dans la classe: objets furtifs ou variables encombrantes des sciences du langage ? », *Pratiques*, 2008, p.139-140.
- WINAND, Jean, « La non-expression de l'objet direct en égyptien ancien », *Lingua Aegyptia*, 2004, p. 205-234.
- WOLL, Nina, « How French speakers reflect on their language: a critical look at the concept of metalinguistic awareness », *Language Awareness*, 2019, p. 49-73.

ASPECT VERBAL, PSYCHOGÈNE ET ENSEIGNEMENT DU TEMPS EN FRANÇAIS

L'étude de l'aspect à partir de la psycho-génèse du temps, et son effet explicatif pour l'enseignement des formes verbales par lesquelles se construit le système verbal français

PHILIPPE GENESTE¹

ABSTRACT. *Verbal Aspect, Psychogenesis and Tense Teaching in French.*

This article comes from a teacher's observation: the failure to teach the French conjugation and the verbal forms. On the other hand, teaching leaves out the distinction between the unaccomplished aspect and the accomplished aspect of the verb, which forms the basis of the distinction between simple and compound tenses. However, the psychogenesis of verbal tenses shows us that aspect is the linguistic mirror of the time of the action and the linguistic crucible of the time representation of an epoch. Only the constructivist approach, which joins Jean Piaget's genetic psychology and Gustave Guillaume's psychosystems of language, allows a new proposal on the teaching of tense and conjugation in French, one that responds to the child's development and to the way he/she constructs his/her own mother tongue.²

Keywords: *adaptation, acquisition, aspect, assimilation, chronogenesis, learning, verb.*

¹ **GENESTE Philippe**, praticien de l'enseignant auprès des pré-adolescents, intervenant au Centre National de Formation des Enseignants auprès des Déficiants Sensoriels. Se consacre à l'étude de la psychogénèse du langage d'un point de vue constructiviste liant les conceptions de Jean Piaget et de Gustave Guillaume ; élabore avec Philippe Séro-Guillaume une pédagogie pour un apprentissage créatif du langage. A publié ouvrages personnels et articles ainsi que des contributions à des ouvrages collectifs, sur ces deux domaines : l'acquisition du langage et les conditions d'une pédagogie à fondement constructiviste. Travaille au rapprochement entre psycho-mécanique du langage, épistémologie génétique et darwinisme. Ses travaux s'appuient aussi sur la *mécanique signifiante* et de la conception du *sujet du loquor* élaborés par André Jacob. E-mail : emancipation.pg@wanadoo.fr

² The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

REZUMAT. Aspectul verbal, psihogeneza și predarea timpului verbal în limba franceză. Acest articol s-a născut din observațiile unui dascăl privind eșecul predării conjugării verbale și a formelor verbale în școlile franceze. Pe de altă parte, acest mod de predare omite distincția dintre aspectele perfect și imperfect ale verbului, care stă la baza contrastului dintre timpurile simple și timpurile compuse. Psihogeneza timpurilor verbale ne arată că aspectul este reflexia lingvistică a timpului acțiunii și creuzetul lingvistic al reprezentării timpului într-o epocă. Numai abordarea constructivistă, ce îmbină psihologia genetică a lui Jean Piaget și psihosistemele lingvistice ale lui Gustave Guillaume, permite o nouă propunere privind predarea timpurilor și conjugărilor verbale în limba franceză, propunere ce corespunde nivelului de dezvoltare a copilului și modului în care acesta își construiește propria limbă maternă.

Cuvinte cheie: adaptare, achiziție, aspect, asimilare, cronogeneză, învățare, verb.

I. Psychogénèse de la notion du temps durant le stade de l'intelligence sensori-motrice (0-18 mois)

La notion linguistique d'aspect que nous employons, nous la fondons autant sur la psychogénèse que sur la glossogénèse.

Nous allons montrer que la construction du temps linguistique, pour poser une représentation propre du temps, s'adosse nécessairement à la genèse de la notion de temps. Pour ce faire nous nous appuyerons sur les travaux de Piaget³

Cette construction du temps réitère le parcours général : partant d'une pratique (l'action) globale, le temps va naître de l'intervention de la personne et donc de la construction du réel dans lequel le sujet se meut, agit, vit, interagit. Mais la représentation linguistique du temps réclame évidemment une décentration du sujet qui n'étant plus le centre de l'univers, son poulx unique, devient une composante de cet univers. Le devenant, il s'intrait au temps, il organise le temps comme représentation collective permettant de situer les autres, les choses, de se situer par rapport à eux, aussi, bref, faire partie de la communauté historique : le temps ne sera plus confondu avec l'action présente mais sera « *le milieu commun englobant l'ensemble des phénomènes y compris l'action propre* » (CR 299). C'est cette construction de la représentation du temps que nous allons suivre dans le but d'en tirer leçons pour l'enseignement des temps verbaux. Je m'appuierai principalement sur l'ouvrage de Piaget ***La Construction du réel chez l'enfant*** (1937 -noté CR dans le texte suivi du numéro de la page s'il y a lieu)^o.

³ Piaget, Jean, ***La construction du réel chez l'enfant***, Neuchâtel-Paris-, Delachaux-Niestlé, [1^{ère} édition 1937], 1977, 342p.

Stade 1 et stade 2 : *séries temporelles pratiques*

Les gestes, les mouvements au cours du déroulement d'un acte ne sont pas perçus comme articulés, ils ne sont pas liés par une causalité : l'enfant éprouve « *successivement une série de perceptions mais sans percevoir la succession comme telle* » (CR 285).

Au premier stade (0/1 mois), par exemple : l'enfant sait ouvrir la bouche, chercher le contact avec le sein puis sucer, mais cette succession ne forme qu'un seul et même acte pour lui.

Ex. au stade 2 (1/4 mois) : 0 ; 1 (22) l'enfant tourne la tête quand il entend un son et cherche à voir ce qu'il a entendu. Il y a bien coordination de perceptions (1-auditive > 2 visuelle) dans le temps et utilisation de la perception auditive (avant) comme **indice** de quelque chose à voir (après). Pour autant, cette coordination ne relève pas de la relation cause>effet ; l'enfant ne reconstitue pas la chose entendue à partir du son perçu. C'est le tableau sonore dans son ensemble qui amène l'enfant à s'attendre à voir quelque chose. Donc si les perceptions se succèdent, s'il y a un **avant** et un **après** dans l'action de l'enfant, l'enfant n'a pas conscience de cette succession. C'est une reconnaissance, ce n'est pas un souvenir. Sa mémoire est uniquement recognitive (c'est une reconnaissance, ce n'est pas un souvenir) : « *une succession de perceptions n'entraîne pas nécessairement une perception de la succession* » (CR p. 284). C'est un peu comme quand on nage ou quand on marche, on ordonne des mouvements mais on n'en a pas conscience et on serait incapable d'objectiver l'ordre sériel des mouvements que nous produisons. C'est un groupe pratique : on sait les sérier pratiquement mais on ne sait pas les objectiver, les penser réflexivement. C'est ce qu'on nomme des « *séries pratiques* » (CR 288). C'est pour cela que Piaget dit à propos des enfants de 1 à 4 mois, qui éprouvent la succession mais ne la pensent pas : « *l'univers ne peut être perçu comme un système de causes et d'effets, englobant l'activité propre elle-même, que s'il est un univers qui dure et non pas une succession de créations et d'anéantissements* » (CR 257). Et cela sera le travail de la représentation du monde, dont celui de la représentation du temps à laquelle la construction de la langue va apporter une contribution spécifique et majeure.

Stade 3 : *séries temporelles subjectives*

Il y a à ce stade (4/8 mois) un début de construction de la succession, mais directement en lien avec l'activité de l'enfant. L'enfant « *ne perçoit point encore la succession comme telle des événements indépendants de lui, c'est-à-dire qu'il n'est point apte encore à constituer des séries objectives* » (CR 287). Le temps commence à être construit mais encore il n'y a pas d'évocation d'une succession.

Commentaire de l'observation 170 Piaget, Jean, ***La Construction du réel chez l'enfant***, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1977 (1^{ère} édition 1937), 342 p. – p.291

« Obs. 170 A 0 ; 8(7), Laurent voit sa mère entrer dans la chambre et la suit des yeux jusqu'à ce qu'elle s'assie derrière lui. Il reprend alors ses jeux, mais se retourne à plusieurs reprises pour la revoir. Cependant, aucun son ni aucun bruit ne peut lui rappeler cette présence.

Il y a donc là un début de constitution de l'objet, analogue à ceux que nous avons cités à propos du troisième stade de l'objectivation : ce processus va donc de pair avec un début de mémoire ou de localisation dans le temps.

Obs. 170 bis - A 0 ; 9(18), Jacqueline s'amuse avec une boîte de cristal, qu'elle saisit, repose devant elle, *etc.* A plusieurs reprises, elle lâche l'objet pour regarder sa mère, qui est à côté d'elle, et lui sourire. Mais chaque fois, elle revient à la boîte en dirigeant d'emblée son regard et sa main dans la bonne direction.

A 0 ; 9(20), de même, alors qu'elle est assise dans son berceau et joue avec divers objets, elle aperçoit sa main au-dessus d'elle posée sur la toiture semi-transparente. Elle sourit, puis se remet à jouer, mais, plusieurs fois de suite, relève la tête pour retrouver d'emblée la main du regard. »

La mère de Laurent va derrière lui et Laurent la regarde aller derrière lui. Il reprend ses jeux et de temps en temps se retourne pour voir sa mère. Le souvenir se constitue ici par le geste même de se retourner. Il n'y a pas d'évocation, mais vérification d'une présence. Notons le lien entre cette mémoire réognitive et la situation spatiale (geste de se retourner vers l'endroit où la mère est apparue, par opposition donc aux autres lieux).

Au stade 3 (réaction circulaire secondaire où l'enfant agit pour faire durer un spectacle intéressant par exemple), l'enfant ne perçoit pas la sériation des actions. Par exemple, il remue les jambes et le hochet du berceau remue ce qui plaît à l'enfant : pour lui, c'est un seul et même acte. Si maintenant il lui faut tirer sur une ficelle pour que le toit du berceau bouge, cette conduite **instrumentale** (attraper la ficelle, tirer sur la ficelle, le toit bouge) est une **série subjective** parce que la succession -l'articulation des actions dans un but donné, donc le début de la différenciation des moyens et des fins- ne porte pas sur les événements extérieurs en tant que tels [ce n'est qu'au 5^{ème} stade sensori-moteur - 12/18 mois- que l'enfant saura tenir compte des déplacements successifs des objets] ; la succession est liée pour l'enfant à son action, n'est comprise qu'en lien avec elle, s'y ramenant entièrement.

Stade 4 et stade 5 : séries temporelles objectives

Entre 8 et 12 mois (stade 4), la permanence de l'objet, mais aussi l'organisation des groupes de déplacements, la spatialisation de la causalité « contraignent l'enfant à commencer d'ordonner les événements eux-mêmes et non plus seulement ses propres actions » (CR 306.)

L'enfant, par exemple, perçoit un objet (tableau 0)

Puis il perçoit un écran venant masquer cet objet (tableau P)

Mais tout en percevant P il garde le souvenir du tableau 0 et agit en conséquence :

« pour la première fois l'enfant témoigne donc de la capacité de se remémorer des événements comme tels et non pas des actions » (CR 296) c'est-à-dire que c'est l'écran et l'objet comme tels qui indépendamment de l'action donnent lieu à cette sériation, ce qui explique que l'enfant va chercher 0 derrière P. Pour cela, il faut que l'espace autour de lui soit construit afin d'y poser les objets, d'y situer ses actions et il faut que l'objet ait acquis sa permanence, aussi.

Enfin, notons qu'un objet existe même s'il disparaît derrière l'écran : il y a une ordination **avant** → **après**. Celle-ci est évidente quand au cinquième stade (12/18 mois) l'enfant use des conduites instrumentales : tirer une couverture pour attirer un objet, développant la distinction des moyens et des fins, [conduite qui a débuté au troisième stade sensori-moteur, 4/8 mois,] en appliquant des moyens connus à des fins nouvelles.

On l'a déjà rencontrée cette ordination **avant** → **après**, ordination pratique toujours sans valeur temporelle ; elle est constitutive de la construction mentale du réel avant de relever d'une construction mentale du temps. Cette ordination n'a rien à voir avec un passé et un présent, mais plutôt avec une succession dans l'espace. C'est entre autre raison pour cela que Piaget écrit que *« la construction du temps n'est à cet égard autre chose que sa spatialisation »* (CR 298). Pour se constituer, les séries objectives imposent à l'enfant d'avoir construit l'espace.

Au stade V quand *« Lucienne cherchant à atteindre un objet situé en dehors de son champ de préhension fait pivoter le carton servant de support à cet objectif, il n'y a pas de doute que les notions d'"avant" et d'"après" ne se limitent plus à ses actes seuls mais s'appliquent dorénavant aux phénomènes eux-mêmes, c'est-à-dire aux déplacements perçus, prévus ou remémorés »* (CR 303 ⁴). Mais encore, l'enfant est incapable d'évoquer *« des moments d'un temps révolu sans trace perceptible actuelle »* (CR 306). L'observation 172 (CR 301/302) et le commentaire de Piaget illustrent encore cela .

Commentaire de l'observation 172 Piaget, Jean, *La Construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1977 (1^{ère} édition 1937), 342 p. – p.301/302.

⁴ Et l'observation 152 de Piaget Jean, *Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Niestlé, [1^{ère} édition 1936], 1977, 370 p. - p. 251/252.

Obs.172 : A 1 ; 0(20), Jacqueline lance par-dessus le bord de son berceau une poupée habituellement accrochée à un cordon au-dessus d'elle et qu'elle s'amuse souvent à saisir ou à balancer dans cette position. Elle examine un court instant l'endroit où elle est tombée (étude de la trajectoire). Dans la suite, après qu'elle a joué à autre chose, je tire le cordon à l'endroit où la poupée était suspendue d'habitude : Jacqueline se dirige alors d'emblée du côté où elle l'a lancée pour la regarder par-dessus le bord du berceau. Elle a donc gardé un souvenir exact de déplacement.

A 1 ; 3 (12), elle joue avec un étui à lunettes au moment où je mets un livre de l'autre côté des barreaux du parc dans lequel elle est assise. Voulant atteindre le livre, elle met derrière elle l'étui qui la gêne. Pendant au moins cinq minutes, elle essaie, mais sans succès, de passer le livre à travers les barreaux. Le livre glisse chaque fois de ses mains. Alors, lassée, elle recherche sans hésiter l'étui qu'elle ne voit plus : à demi retournée elle tend la main derrière son dos jusqu'à ce qu'elle l'ait touché.

Mais, lorsque les actions sont trop éloignées les unes des autres dans le temps et nécessitent ainsi une mémoire représentative exacte pour être ordonnées, l'enfant retombe dans ses difficultés antérieures. C'est ainsi qu'à 1 ; 6(27) encore, Jacqueline cache une clé sous une balustrade en A. Puis, elle joue dix minutes dans un pré et rejoint la balustrade en B (à huit mètres de A et de l'autre côté d'un escalier). Elle dit « *clef, clef* » et court la chercher directement en A. Elle emporte ensuite la clef et la pose sur une couverture.

Un quart d'heure après, Jacqueline rejoignant à nouveau la balustrade dit encore « *clef, clef* » et retourne la chercher en A, longuement et minutieusement. Il y a donc là un résidu des conduites du quatrième stade, dû au fait de la complication du problème et des actions intermédiaires.

Le temps cesse d'être le schème nécessaire de toute action du sujet pour commencer à s'objectiver. Les moyens (*supports, cordons, ficelles, bâtons*) utilisés par l'enfant « *ne sont plus seulement des symboles de l'action propre, ce sont des objets dont l'activité "objective" vient s'insérer dans la trame des événements eux-mêmes et se subordonner ainsi à des conditions précises de temps et de lieu* » (CR 303). Alors qu'au stade 3 c'était les actions du sujet qui étaient « *subordonnées les unes aux autres* », ici, ce sont « *les mouvements des choses* » (CR 302) qui sont subordonnés les uns aux autres. L'avant et l'après ne portent plus seulement sur les actes de l'enfant mais bien sur les objets, les faits ou *phénomènes* pour parler comme Piaget, donc sur « *les déplacements perçus, prévus, mémorisés* » (CR 303).

Stade 6 : séries temporelles représentatives

Au sixième stade, survient enfin construite patiemment par les étapes de l'intelligence sensori-motrice, la représentation :

« la représentation en tant qu'évocation par l'image ou par un système de signes des objets absents n'apparaît guère qu'au cours d'un sixième stade, contemporain des progrès du langage » (CR 303). La mémoire d'évocation est une assimilation reproductrice : au plan mental elle reconstitue un passé de plus en plus étendu.

« La durée propre est située par rapport à celle des choses, ce qui rend possible à la fois l'ordination des moments du temps et leur mesure en relation avec les points de repère extérieurs » (CR 306).

Donnons un exemple de série temporelle, c'est l'observation 173⁵ : « A 1 ;7(25), Jacqueline ramasse une herbe qu'elle met dans un seau comme s'il s'agissait des sauterelles que lui apportait quelques jours auparavant un petit cousin. Elle dit alors : "Totelle [=sauterelle], totelle... hop là [=sauter]... garçon [=son cousin]". En d'autres termes, la perception d'un objet qui lui rappelle symboliquement une sauterelle lui permet d'évoquer des événements passés et d'en reconstituer l'ordre » (CR 304). La représentation du temps, s'exprime par le récit, genre de l'expression choisi par Jacqueline. Mais il nous faudra préciser cette expression « représentation du temps » dans cette situation.

II. De la psychogénèse de la notion de temps à la psychogénèse du système des formes verbales en français

II. 1. Une pensée aspectuelle du temps

C'est pourquoi, nous allons revenir sur cette psychogénèse du temps car à notre sens, des zones d'ombre subsistent dans l'interprétation. Nous devons pouvoir évincer ces zones d'ombre, afin de préciser la question temporelle et l'articulation entre le développement intellectuel d'une part et le développement linguistique d'autre part et ce qui permet leur articulation.

⁵ Voici le texte complet de l'observation, Piaget, Jean, *La Construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1977 (1^{ère} édition 1937), 342 p. – p. 304. « Obs. 173 : Les premiers exemples sûrs que l'on puisse donner des séries représentatives, à part celles qui sont liées aux groupes de déplacements déjà cités à propos de l'objet et de l'espace, sont celles qui résultent des progrès du langage et de l'apparition des récits.

A 1 ;7(25), Jacqueline ramasse une herbe qu'elle met dans un seau comme s'il s'agissait des sauterelles que lui apportait quelques jours auparavant un petit cousin. Elle dit alors : "Totelle [=sauterelle], totelle... hop là [=sauter] ... garçon [=son cousin]". En d'autres termes, la perception d'un objet qui lui rappelle symboliquement une sauterelle lui permet d'évoquer des événements passés et d'en reconstituer l'ordre

A 1 ; 7(27), de même, Jacqueline, sur la terrasse d'un chalet de montagne, situe les personnes que je lui nomme en tenant compte de leurs déplacements récents : « où est maman ? – (Elle montre le chalet). – Où est grand-papa ? – (Elle indique la direction de la plaine, où son grand-père est descendu il y a deux jours.) – Où est le garçon ? – (Elle montre le chalet.) – Où est Viviane ? – (Elle montre la forêt où Viviane est partie en promenade), etc. »

Analysons l'obs 173 :

Totelle : l'enfant nomme le brin d'herbe par le mot souvenir de sauterelle et la répétition du geste de prendre

Hop là : c'est le comportement de la sauterelle qui est évoquée par l'onomatopée

Garçon : c'est l'agent de la conduite des humains consistant à mettre les sauterelles dans un seau

Hop là... garçon : ce qui est considéré, ici, par l'enfant, c'est l'**aspect résultatif du procès** c'est-à-dire les sauterelles prises et mises dans le seau par le garçon. L'agent, le garçon est évoqué à la fin et c'est son évocation qui nous assure que Jacqueline rejoue la situation antérieure vécue. Jacqueline reconstitue un événement révolu (la représentation est bien une coordination d'actions) ; elle reconstitue les actes du garçon mais en se centrant sur la fin, le résultat : les sauterelles mises dans le seau. L'observation nous dit que le garçon lui a amené des sauterelles, elle, elle ne les a pas attrapées avec lui, c'est maintenant qu'elle rejoue la situation en se mettant dans le personnage du garçon. La prononciation du mot « *garçon* » montre que la comparaison (*brin d'herbe* conçu comme **symbole** des *sauterelles*) a pour finalité de rappeler la scène achevée, l'événement achevé quelques jours plus tôt. Piaget commente en parlant de l'évocation « *des événements passés* » reconstitués dans l'ordre. Pour autant, il n'y a pas de temps, ou si on veut, le temps ici se résout entièrement dans, ou mieux est porté par, l'aspect (caractère résultatif du *hop là* précédé du vocable *totelle*).⁶

Insistons.

Je suis d'accord avec Hervé Barreau quand celui-ci écrit : « *l'évocation d'une séquence passée, même exacte, ne constitue d'aucune façon la représentation du temps qui s'est écoulé entre l'événement raconté et le moment du récit* »⁷. L'évocation des événements avec le cousin n'est pas pour autant une *rétrojection*, une *rétrospection*, parce que Jacqueline joue au présent, elle rejoue si

⁶ Dans Piaget, Jean, *La Formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1976 (1^{ère} édition 1945), 310 p. – p.236, l'observation 104 rapporte une variante à l'observation 173 commentée dans *La Construction du réel...* (*op. cit.*). La voici : « 1 ;7(28) un récit est fait à sa mère à l'occasion d'une sauterelle que J. vient de voir au jardin : "Totelle, totelle hop-là garçon" autrement dit : Sauterelle, sauterelle sauter (comme m'a fait faire) garçon, c'est-à-dire un cousin qui l'a effectivement fait sauter l'avant-veille ». On retrouve bien, ici aussi, avec « *hop-là garçon* », l'idée de l'événement achevé quelques jours plus tôt, ce qui corrobore notre interprétation quand à la problématique de l'aspect pour expliquer le propos de l'enfant.

⁷ Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, 1478 p. – p.97

on veut. Ce à quoi on se heurte là, et Piaget aussi, c'est de caractériser le temps par les époques (passé, présent, futur). Piaget lie la représentation du temps au prolongement « *grâce aux opérations intellectuelles* » des « *séries objectives* » (CR 306) : c'est en ce sens qu'il parle de représentation. Mais ces séries objectives s'organisent par le déplacement des objets qui ont pris substance pour l'enfant (schème de l'objet permanent) et donc en position d'**avant** et en position d'**après**. Mais elles ne s'organisent pas en époques, les objets ne se répartissent pas dans des époques. L'**avant** et l'**après** sont constitutifs du présent, il serait mieux de dire de l'événement et de l'action qui fait événement, avant d'être constitutifs du passé et du futur.

L'observation de Jacqueline montre qu'il y a (r)appel d'un événement dans le présent pour le présent. L'événement (r)appelé est seul considéré pour l'intérêt de l'action présente. Il ne fait pas référence à une situation par rapport à laquelle l'enfant le ferait contribuer pour son présent. On ne sort donc pas du présent de l'action, ce présent large si on veut dans lequel se situe l'enfant.

Il est important de ne pas sur-interpréter les paroles de Jacqueline. Ceci est d'ailleurs en accord avec ce que développe Piaget à savoir que durant le stade de l'intelligence sensori-motrice la notion pratique du temps est subjective. *Subjective*, cela signifie si on approfondit, que la notion pratique du temps est impliquée dans l'action et donc dans l'événement présent duquel le sujet est indétachable : il n'y a pas de transport du sujet dans le passé ni dans le futur, il n'y a ni *rétro-jection* ni *pro-jection*. Ces catégories ou mieux notions d'époques, celles de passé et de futur, ne sont tout simplement pas construites. On peut donc dire que cette observation prouve l'origine aspectuelle de la construction du temps verbal.

Et cela se comprend. Les faits sur lesquels réfléchit Piaget ne relèvent pas d'une distinction du présent et du passé ou du futur ni bien sûr d'une distinction entre passé et futur. Non, les faits relèvent de l'actualité de l'action de l'enfant. Piaget écrit, en accord avec Janet et d'autres : « *Le temps se réduit aux impressions d'attente, de désir, de réussite ou d'échec* » (CR 305). C'est donc un « *présent continu* » (CR 305) ; ce qui revient à dire que le tout du temps c'est la durée de l'action, la durée inhérente, intérieure à l'action. Et on le conçoit aisément : tant que les liens de causalité ne sont pas construits, chaque événement reste isolé des autres. Il y a là une corrélation de constructions.

Le procès, l'événement est plutôt une durée inséparable de l'action sur les objets. Constitutive de cette action, la durée en question est un caractère nécessaire à la perception des objets. Dit autrement, vu ce qui est notre préoccupation : l'événement porte en soi une durée d'effectation. Cette durée « *se confond* » « *avec le déroulement même de l'acte vécu intérieurement* » (CR 285). On le sait, à cet âge, l'enfant ne distingue pas le monde extérieur du monde intérieur ; aussi est-il dans l'ordre de ces observations que « *le temps primitif*

n'est pas un temps perçu en dehors, mais une durée sentie au cours de l'action elle-même » (CR 285). Bref, en terme aussi bien piagétien que guillaumien, disons que le temps « *commence par être une durée immanente* » (CR 285) liée par conséquent à l'activité de l'enfant. La représentation du temps que l'enfant va construire, il va la construire à partir de là c'est-à-dire de l'action : le temps est un « *temps de l'action* »⁸.

Et ceci est tout autre chose que de dire avec les grammaires scolaires que le verbe fait l'action ! En effet, le temps, ici, est un *temps impliqué* dans l'action, c'est tout autre chose que le temps représenté par distinctions d'époques. Et ce tout autre chose, c'est l'aspect. Approfondissons cette remarque. Nous avons dit avec Piaget étudiant les séries temporelles objectives donc quand l'enfant atteint le stade de la permanence de l'objet : « *pour la première fois l'enfant témoigne donc de la capacité de se remémorer des événements comme tel et non pas des actions* » (CR 296). Des événements et non des actions : la distinction est saisissante pour l'enseignement. En grammaire, il est nocif, nuisible à l'explication de dire que le verbe fait l'action. En effet, le langage permet de dépasser la subjectivité des actions pour parler, exprimer, rendre compte, analyser des événements et ainsi les représenter.

II. 2. Le rapport du langage et de la pensée dans le cadre de l'aspect

Le mot temps est source de confusion, parce qu'on pense tout de suite à la distinction des époques, alors que là, au départ, il s'agit, avant toute autre chose, d'un temps intérieur à l'événement. Le sujet fait l'expérience d'un lieu, d'un espace et de l'événement en tant qu'il dure, qu'il va d'un commencement à sa fin. On pourrait aussi bien dire que le temps est une abstraction de la durée. Et il faut bien insister : lieu et durée ne sont pas inhérents aux choses, aux événements, mais dépendent des actions du sujet sur les choses et sur les événements, dans les événements, en rapport avec eux.

Donc en ce premier moment ce que l'enfant va constituer verbalement en accord avec sa construction cognitive du temps, c'est une sémantèse (*hop là c'est sauter*) et une considération de l'intérieur même du procès (ici, vu résultativement : les sauterelles attrapées et mises dans le seau).

Quand Guillaume écrit : « *la forme verbale est expressément le signifiant* » « *du rapport du verbe au temps* »⁹, il conçoit bien le temps comme ne relevant pas exclusivement du linguistique, il présuppose une construction du temps qui

⁸ Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, 1478 p. – p.80

⁹ Guillaume, Gustave, *Prolégomènes à la linguistique structurale II. Discussion et continuation psychomécanique de la théorie saussurienne de la diachronie et de la synchronie*, texte établi par Roch Valin, Québec, Les Presses de l'université Laval, 2004, 397 p. – p.80

sous-tend la construction linguistique du temps que la forme verbale est chargée d'exprimer. D'autre part, quand Piaget, après avoir démontré que la construction du temps reposait entièrement sur la représentation, écrit, comme nous l'avons cité, que « *la représentation en tant qu'évocation par l'image ou par un système de signes des objets absents n'apparaît guère qu'au cours d'un sixième stade, contemporain des progrès du langage* » (CR 303), Piaget tend à laisser penser que la pratique langagière va pouvoir éclairer la construction du temps en terme de passé, de présent et d'avenir. Or, nous avons vu que l'observation des enfants obligeait à plus de circonspection.

En effet, l'analyse du récit de Jacqueline à 1,7(25) nous a montré qu'avec le langage, l'enfant ne met pas en place d'emblée la distinction passé, présent, futur. Jacqueline procède par une reconstitution qui pointe l'aspect résultatif du procès (les sauterelles prises, attrapées). Cette reconstitution vaut pour le présent du rejeu d'une situation antérieure par l'enfant. Nous avons donc avancé deux caractéristiques de cette première construction linguistique du temps en accord avec la construction cognitive : le procès est vu achevé ou en cours, d'une part et d'autre part, l'enfant use du rapport **avant** → **après**. Ce qui gouverne l'évocation mémorielle de l'événement des sauterelles, c'est ce que je nommerai ici un mécanisme aspectuel. Le temps est d'abord de l'aspect si on se penche sur le discours des enfants.

Reprenons, maintenant l'observation 170 (CR 291) du troisième stade sensori-moteur. Quand l'enfant, qui joue dans son berceau à 0 ; 8(7), voit sa mère entrer dans la chambre et la suit des yeux jusqu'à ce qu'elle s'assoit derrière lui. Puis il se remet à jouer et de temps en temps se retourne pour la voir : le *souvenir* se confond ici avec le geste de se retourner, la mémoire de reconnaissance (c'est bien sa mère) se double d'une mémoire de localisation dans le temps du personnage ; il y a persistance à l'esprit de l'enfant de la **présence** de la mère qu'il ne voit pas. Le terme de *souvenir*, ce qui vient par-dessous l'action, ce qui persiste sous l'action, ne signifie pas un passé mais un **présent** (une **présence maintenue**) ce qui renvoie à une substantialisation plus qu'à une temporalisation. Il y a substantialisation de la situation plutôt que de chaque objet, de chaque élément de la situation, dont la mère. Celle-ci est prise dans l'action de l'enfant et c'est à son action que l'enfant revient, ce pourquoi on est bien au troisième stade de l'intelligence sensori-motrice et non encore au quatrième stade où l'objet permanent va prendre existence en lui-même. Donc la mère perdure dans l'esprit, son image perdure, bien qu'encore l'enfant doive la valider en se retournant régulièrement. Si on parle de mémoire, acceptons de reconnaître que c'est surtout une image qui dure, c'est une durée. D'une certaine façon, la permanence de l'objet, base de la construction du signe, a partie liée avec la durée, c'est-à-dire la perdurance de l'objet, de la personne (un objet même

absent existe, garde présence au réel). Piaget, à propos de l'observation 173 nomme la durée ainsi : « *une durée non ordonnée et purement pratique* » (CR 296) c'est-à-dire liée à l'action du sujet mais aussi à la réalité des faits (l'objet qui disparaît, la personne qui n'est pas visible). L'événement, c'est-à-dire, dans l'observation 170, la présence de la mère (absente de la perception immédiate), l'événement donc existe par rapport au moment présent du sujet ; il s'agit d'un présent pratique (l'enfant se retourne pour consolider l'image de la présence de la mère) pas du tout d'un présent temporel qui délimiterait des époques.

Enfin, l'approfondissement interprétatif de l'observation met à jour le lien entre substantification et durée interne de l'événement en rapport avec une activité propre. Le terme de substantification est employé par Piaget¹⁰ et il désigne la teneur du schème de l'objet permanent. Nous y avons vu¹¹ l'origine du schème du substantif et un des moments inceptifs de la construction du micro-système du nom : la substance de l'évocation ou bien de l'image préfigure le signifié du substantif. Or, la perdurance liée à la substantification relève d'une durée de l'événement ou de l'objet visé par l'enfant : durée intérieure puisque l'objet n'existe que par l'action que l'enfant produit sur lui, mais aussi durée spécifique en cela que l'objet doit être posé en extériorité –aussi peu que ce soit– pour exister bien qu'absent.

L'objet paraît → l'objet disparaît derrière un écran → l'objet recherché →
l'objet retrouvé

Cette succession est une sériation de faits extérieurs, le « *temps physique* ». Mais Piaget a montré (cf. l'observation 172) qu'aux confins du troisième stade et du quatrième stade sensori-moteur la même expérience renouvelée après un long moment échouait, l'enfant allant rechercher l'objet là où il a paru et non là où il a disparu. L'aspect subjectif (« *aspect psychologique* » du temps dirait Piaget –CR 296) empêche l'objectivation définitive de la série temporelle. Mais cet « *aspect psychologique* », qui s'oppose au « *temps physique* » (CR 296), se caractérise par la durée même d'une conduite d'existence. La mémoire, le souvenir, sont relatifs à cette durée propre à l'événement et à l'action du sujet qui le porte ; aussi, n'y a-t-il pas de passé, il y a du constant, du persistant dans le présent, de l'avant et de l'après (succession et sériation) liés à l'acte et liés à cette opposition de l'achevé (résultatif) et de l'accomplissement (en cours).

Pour résumer nous pourrions établir cette figure :

¹⁰ Voir entre autres références, Piaget, Jean, *L'Épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979, p.16.

¹¹ Geneste Philippe & Séro-Guillaume Philippe, *Les Sourds, le Français et la langue des signes*, 2^{ème} édition revue et corrigée, Chambéry, éditions du CNFEDS, 2014, 200 p. - p.45.

Construction de la perdurance = permanence de l'objet =conduite de l'attente	Construction de la notion de succession = ordre des déplacements avec persistance de l'objet =conduite de l'action dirigée
Au niveau de l'ordre dit temporel Construction de la saisie aspectuelle de l'événement au sein d'un présent continu	au niveau de l'ordre temporel distinction des époques à partir du présent soit le passé et le futur
Distinction <i>avant / après</i>	<i>distinction passé / présent / futur</i> <i>Mémoire et souvenir sont construits</i>
<i>Achevé-accompli / non achevé-non accompli</i>	construction achevée de l'image-temps Construction verbale des temps
Temps impliqué par l'événement <i>Début/milieu/fin</i>	temps expliqué c'est-à-dire temps qui porte l'événement

II. 3. Conséquence pour la compréhension par les petits enfants des contes au passé. Une hypothèse

Réfléchissons ici sur le comportement verbal enfantin écoutant un conte donc recevant une histoire lue par un adulte. Il a été écrit beaucoup de choses passionnantes sur cette expérience de vie des enfants. Je voudrais ici, seulement, interroger la compréhension par les enfants des temps du passé sur lesquels reposent les contes en général. L'enfant n'ayant pas encore construit le système complet des temps verbaux, que représentent, pour lui, ces formes verbales, le passé simple et l'imparfait utilisés à l'aspect simple comme à l'aspect composé ?

Je ferai l'hypothèse que ces temps tiennent lieu de temps du récit présentement raconté, donc d'un présent de l'écoute pour l'enfant, bref que le conte est au présent pour lui, occupant tout l'espace, le tout de son univers du moment. N'est-ce pas un peu l'expérience que vivent les lecteurs passionnés à savoir, non pas comme il est dit souvent l'expérience d'une déconnection du présent mais au contraire l'expérience d'une intensification du présent. Le conte écouté par l'enfant serait pareillement une expérience de présent intensifié. Le moment du conte dans l'entièreté de sa durée, serait le tout de la vie de l'enfant. Hervé Barreau a cette excellente formule que j'adapterai : le présent est « *l'action devenue objet de pensée, l'action haussée au niveau du récit et haussant à son tour le récit au niveau de l'action* »¹². Ce propos signifie que l'enfant est actif et opère sur le récit quelque chose que l'adulte qui le lui lit ne sait pas faire ou en tout cas ne fait pas à ce moment-là. Si le présent c'est l'action que je fais ou dans laquelle

¹² Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, p.150

je me trouve (attendre, écouter par exemple), le récit est la représentation de cette action, c'est la durée du présent. La durée du récit se confond avec le présent de l'enfant ou plutôt la durée de ce présent que nous appellerons le *présent-durée* et que Guillaume nomme un présent sans limite, un présent large sans limite. Il ne s'agit pas de la narration à soi-même de l'action qu'on accomplit mais de la narration à soi-même de l'action qui s'accomplit dans la voix et dans les mots de l'adulte lecteur. Mais cette action (imaginaire, mentale) forme le récit total de la vie de l'enfant tout le temps que dure la lecture. Le passé simple et l'imparfait ne valent que comme valent des mots inconnus de soi mais qui ne font pourtant pas obstacles à la lecture ; ils en sont une enluminure. Ces deux temps donnent une dimension fabuleuse au présent, ils le magnifient, l'intensifient disions-nous. Ils s'assimileraient à une formule, comme le *cric-crac* du conte africain.

Tant que domine l'égoïsme infantin, tel que défini par Piaget, les distinctions temporelles n'existent pas pour l'enfant. L'espace de son action, ce présent large ou présent continu, suffit à l'enfant. Pierre Janet dans son livre de 1928, *Le Développement de la mémoire et de la notion de temps*, écrit : « Si nous étions seuls, ce ne serait pas la peine de nous fatiguer à avoir un présent, nous pourrions très bien ne pas en inventer et nous en passer. C'est pour parler aux autres qu'il nous faut un présent, parce que nous sommes obligés de ranger nos récits par rapport à une borne précise »¹³. Chez le petit enfant, l'emploi situatif du langage ne déborde pas le présent de la situation, de l'énonciation donc. On lit une histoire à un enfant, c'est donc une situation dialogique : l'histoire se vit par le dialogue, dans le dialogue, dans le présent du dialogue. Et remarquons bien qu'aimer lire est toujours une trace de ce goût pour l'ancestrale origine dialogique du langage, au fondement, probablement, du récit. Pour l'enfant à qui on lit un conte, une histoire, le temps du récit est le temps de l'affabulation ; il est un temps de l'imaginaire comme dans le jeu où il est le temps de la réalité. Or ce temps de réalité est un présent intensif chez ces petits, c'est un emploi situatif c'est-à-dire que la situation est localisation *hic et nunc* non pas situation par rapport au présent mais situation dans le présent. Dans le jeu, le présent de réalité est celui de l'action ; dans l'histoire le présent de réalité est celui de la lecture faite à l'enfant et, par extension, le temps de la lecture.

Bien sûr, cette hypothèse devra être étayée d'études pour être éprouvée, validée ou écartée. Elle a pour elle de mettre en rapport de compatibilité la psychogénèse de la notion de temps et la psychogénèse de l'image temps (soit l'histoire de la chronogénèse au cours du développement de l'enfant).

¹³ Cité par Hervé Barreau, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, p.151

II. 4. Autres éclairages en confirmation de l'approche constructiviste

II. 4. 1. Préambule

Une loi du développement mental, qu'il soit intellectuel, cognitif, linguistique, ou même probablement affectif, est énoncé, quand Piaget parle du développement de l'enfant à propos des opérations logiques : « *La construction d'une nouvelle notion supposera toujours des substrats, des sousstructures antérieures* »¹⁴.

Quelle est la sousstructure de la construction de l'image du temps d'époque et des temps grammaticaux proprement dits ? L'école ne se pose pas cette question. Elle s'empêche donc de travailler la sousstructure sur laquelle asseoir solidement les acquisitions demandées aux élèves.

Cette sousstructure, l'étude guillaumienne nous la montre, c'est le système aspectuel. Ce système organise l'opposition **accompli / inaccompli**. Il s'articule avec un schème plus général que l'on trouve aussi dans la genèse du substantif, le schème **avant → après**. Ce dernier schème préfigure l'idée de succession au sein d'un procès dans lequel le sujet a une part d'acteur ou d'observateur, bref il est présent. La durée totale d'un procès porte, -on aimerait dire *il y a* si cela n'imposait pas de commentaires un peu longs- le non-accompli (déclenchement ou déroulement) et l'accompli (clôture ou dépassement). L'aspect spécifie l'état du procès ; tant que l'enfant pense aspectuellement, l'idée de *temps situé* (dans la division présent/passé/futur et à l'intérieur de chacune des époques) est absente de sa pensée, donc de son expression. On pourrait, comme nous l'avons déjà fait, reprendre les termes de Gustave Guillaume et parler de **temps impliqué** c'est-à-dire de temps d'événement, interne au procès, donc la durée intérieure du procès. Le temps impliqué s'oppose chez Guillaume au **temps expliqué** qui explicite, déploie les temps verbaux : présent, passé simple, imparfait, futur simple et conditionnel présent pour la langue française.

L'aspect est premier et l'enfant n'a pas construit de distinction temporelle au sens de système des époques, celles de passé et de futur à partir du présent. N'est-ce pas à dire que l'aspect est dominant parce que l'enfant n'a pas encore construit le présent, un présent objectif en quelque sorte, donc aussi la relation dialectique du je/tu ? Je le pense et le rapprocherai du constat que fait Guillaume dans son étude de l'histoire des langues et dans son travail sur la comparaison des langues indo-européennes ; il démontre que dans les langues où la morphologie temporelle est pauvre, l'aspect joue un rôle important. N'est-il pas logique, dès lors, que chez l'enfant qui n'a pas encore construit les temps verbaux, l'aspect soit dominant ? On comprend aussi pourquoi il serait important pour l'étude de la genèse des temps chez l'enfant, de saisir le lien

¹⁴ Piaget, Jean, *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël-Gonthier, 1983, p.151 (première édition 1972)

entre système de l'aspect et systèmes des temps. Le constructivisme impose de comprendre la construction intégrative des systèmes, la « hiérarchie des structures qui se construisent dans un certain ordre d'intégration »¹⁵. Pour l'enfant, il construit d'abord l'aspect, ensuite il distingue des époques, enfin il construit les temps verbaux à proprement parler. L'ensemble forme le système intégratif décrit par Gustave Guillaume dans sa théorie de la chronogénèse.

II.4.2. D'autres preuves de notre hypothèse, au-delà de la période sensori-motrice

II. 4. 2. 1. Decroly et Hurstel

Dans un article « *Observations relatives au développement de la notion de temps chez une petite fille de la naissance à 5 ans* »¹⁶ Decroly et Degaud observent l'emploi à 2 ; 1 (eux ans et un mois) de participes passés pour exprimer un événement achevé : « *lait pati, Maïette* » ce qui signifiait : *j'ai bu mon lait, je vais chez Mariette*. De même, analysant une enquête coordonnée par Tabouret Keller, Hurstel remarque l'emploi significatif d'avoir+participe passé. Par exemple, à 2 ;9 revenant du zoo et arrivée chez elle, la petite fille dit : « *le singe a venu, il a ri lui* ». Dans ce travail, d'ailleurs, c'est par une forme aspectuelle aussi que l'idée de ce qui vient après, est exprimé ; ainsi à 2 ;7 à propos d'un personnage de livre d'image que sa maman lit avec elle, la petite fille dit : « *celui aussi, maman, va dormir* ». Il s'agit nous dit Hurstel des premières formes verbales rencontrées dans la monographie d'Eve. Constatons la présence de la périphrase *aller+infinitif*. Comment ne pas faire le rapprochement, ici avec ces observations de Philippe Séro-Guillaume, étudiant l'acquisition du langage par le jeune sourd. Ce chercheur note l'usage amplifié des périphrases chez les sourds avec une « *grammaticalisation analytique du verbe* ». Par exemple : *maman devient faire en colère*¹⁷. N'est-ce pas, tout simplement, l'observation du rejeu d'un stade premier de la construction verbale visant l'inscription d'un événement dans le temps ? Comment ne pas être frappé par l'usage d'une construction aspectuelle pour ce faire ? N'est-ce pas une nouvelle confirmation de notre propos sur la primauté de l'aspect dans la construction de l'image temps chez l'enfant comme chez l'humain en général ?

Parmi les études de l'expression du temps chez l'enfant de 18 mois à 7 ans, une étude de F. Hurstel portant sur des enfants observés en école

¹⁵ Piaget, Jean, *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël-Gonthier, 1983, p.152 (première édition 1972)

¹⁶ Decroly, Ovide, Degaud, F., « *Observations relatives au développement de la notion de temps chez une petite fille de la naissance à 5 ans* », *Archives de psychologie*, 1913 - 13 - pp.113-161

¹⁷ Séro-Guillaume, Philippe, *Langue des signes, surdité et accès au langage*, édition revue et augmentée, Paris, Papyrus, 2011, 224 p. - p.86

maternelle et sa reprise par Hervé Barreau¹⁸ vont nous arrêter ici. L'étude confirme que le schème avant → après précède toute expression temporelle : demain et hier, par exemple ne prennent un sens de futur général et de passé général que vers 4 ans, 4 ans et demi. On retrouve ce que nous avons déjà analysé : « *l'ordre temporel lié à l'action est exprimé avec une certaine netteté dans le vocabulaire de l'enfant [avant, après, hier, demain sont utilisés chez les petits de 18 mois à 3 ans]. Ce n'est pas qu'il ignore le temps comme durée (...) mais il semble n'attribuer à cette durée aucun autre caractère que de servir, pour ainsi dire, de support aux successions qui l'intéressent* »¹⁹. Détail intéressant pour notre propos, Barreau parle alors de « *durée de "persistance" plutôt que d'"écoulement"* » ce qui nous renvoie à notre rapprochement entre permanence de l'objet et pensée aspectuelle, c'est-à-dire au temps impliqué dans l'événement puisque concevoir l'objet comme objet permanent c'est bien le penser dans sa perdurance. Ici, on le voit, ce n'est pas la distinction de catégorie grammaticale (ou partie de discours) entre nom (substantif) et verbe qui est pertinente mais le sens inhérent au procès²⁰.

De plus, Hurstel assimile avant et après utilisés par les enfants à hier et à demain en tant qu'embrayeurs, c'est-à-dire comme des marques indissociables de l'énonciation. Elle appelle cela des termes dynamiques ou notions dynamiques c'est-à-dire des notions qui « *ont un sens imprécis, général, et sont comprises par l'enfant dans un contexte essentiellement* »²¹. Avant l'âge de 4 ans, l'enfant accorde à demain et hier un sens de moment du temps qui se précise avec l'emploi d'avant et après, parfois, on trouve aujourd'hui. Ce ne sont donc pas des verbes, mais bien des mots embrayeurs. Or, ces mots, dans le langage adulte, sont des adverbes de localisation et de positionnement portant sur « *une durée de persistance* »²² non mesurée et non mesurable par l'enfant dit Hervé Barreau. Bref, ces vocables utilisés par l'enfant renvoient à une distinction entre accompli et non accompli entre terminé et en cours, c'est-à-dire à une approche aspectuelle des événements. Ces distinctions sont faites depuis le présent large

¹⁸ Hurstel, F., *Essai sur l'expression du temps chez l'enfant de 1 à 4 ans*, DES de psychologie de l'enfant, 1964 ; Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, 1478 p. p.174 sv.

¹⁹ Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, p.175

²⁰ Ce qui ouvre la question à l'image temps inhérente au sémantème (imperfectivité, procès non borné), perfectivité (procès borné). Le lien que nous avons établi entre substantialisation et durée vient éclairer la différenciation de système, que l'enfant construisant sa langue acquerra ultérieurement, entre la partie du discours du nom et la partie du discours du verbe. Mais on voit, dès la période de l'intelligence sensori-motrice ce qui va servir de substructure cognitive à cette distinction.

²¹ F. Hurstel citée par Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, 1478 p - p.174

²² Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, p.175

d'un avant et d'un après soit d'une orientation du regard de la pensée vers l'avant et de l'orientation du regard de la pensée vers l'après. On reste dans la rétention d'un ordre d'événements plutôt que dans la représentation de cet ordre. On n'est pas devant une représentation temporelle des événements. L'observation 133 extraite du livre de Jean Piaget, *La Formation du symbole chez l'enfant*, éclairera, confirmera, approfondira ces remarques.

II. 4. 2. 2. La Formation du symbole de Jean Piaget (1945)

Ce qui est posé, c'est que la distinction avant → après et même celle d'hier / demain, ne recourent pas des distinctions temporelles telles que les adultes les entendent. L'observation 133 rapportée par Jean Piaget dans *La Formation du symbole*²³, illustre bien que l'emploi par l'enfant de formes temporelles s'accompagne de représentations fantaisistes du temps (sur les longues périodes en particulier) :

« Obs. 133 : A 1 ; 11(10) Jacqueline traduit verbalement, pendant l'action, une succession temporelle en disant : « *soupe avant, pruneaux après* ». De même, entre 2 et 2 ; 6, elle comprend les durées exprimées par « *un petit moment* », « *dans un moment* », etc.

A 3 ; 10, Laurent demande si le jour où nous sommes, et dont on lui avait dit, la veille que ce sera « *demain* », « *c'est demain de Pinchot* (= notre quartier) ou *c'est demain partout* ? »

J. à 5 ; 7(11) : « *c'est demain dimanche ?* – Oui. – *chez les vrais nègres, c'est aussi dimanche ?* – Oui. – *Pourquoi c'est partout dimanche ?* A 5 ; 9(10) « *est-ce qu'il y a aussi un « hier » chez les nègres ?* » A 5 ; 9 (2) « *Est-ce qu'il y a des moments où il n'y a pas d'heures, ou bien il y a tout le temps, tout le temps des heures ?* »

A 4 ; 3 (0) Elle dit d'une rivière qu'elle est « *plus vieille qu'une maison*. – Comment tu sais qu'elle est plus vieille ? – *Parce que ça m'intéresse plus la rivière* ». A 5 ; 11(0) Leur vieil oncle vient de se séparer d'une bonne trop âgée : « *N'est-ce pas P. est parti de chez oncle A. parce qu'elle était trop vieille et fatiguée. Alors quand E. (la nouvelle bonne, toute jeune) sera aussi vieille elle partira de chez oncle A. et il prendra quelqu'un d'autre.* ». Donc oncle A., conçu comme système de référence immobile, ne vieillit pas lui-même. A 6 ; 5(9) : « *Mais T. sera peut-être, un jour, plus grand que toi. – Ah oui, parce que c'est un garçon : alors il sera plus âgé* ». Or, T. a 17 jours et il y a plus de six ans de différence entre J. et son petit frère »

Cette observation montre aussi, que l'enfant organise le temps en fonction de ses centres d'intérêt, de ce qui lui apparaît fixe (objet ou personne,

²³ Piaget, Jean, *La Formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1976 (1^{ère} édition 1945), 310 p. – p.279/280

monde immobile sur lequel un élément se déplace) et qu'il ne saisit pas, qu'il ne sait pas prendre en compte l'évolution générale des êtres et des choses. Par exemple, les jeunes enfants ne s'imaginent pas que leurs frères et sœurs grandissent en même temps qu'eux ni que la différence d'âge qui les sépare soit intangible. L'enfant ne maîtrise pas l'ordre temporel. En même temps, il fait des projections à 3/4/5 ans mais celles-ci sont purement imaginaires, non raisonnées. C'est que l'enfant maîtrise un ordre d'événements sur le plan pratique (ordre des repas, le lever, le matin, le soir, le coucher²⁴) mais qu'il n'est pas capable encore de transposer cela en un schème général de l'ordre temporel et de son expression verbale. La perception de la durée (les psychologues disent souvent du temps, mais il s'agit de la durée, c'est-à-dire du temps impliqué, impliqué dans le procès, interne au procès) et l'insertion du procès dans le temps (temps expliqué, situation du procès sur la ligne du temps par exemple) ne sont pas articulés. Plus même, ils sont absorbés dans l'acte présent de l'enfant, dans le moment de l'énonciation, par la situation d'énonciation. C'est le présent large évoqué lors du processus de construction de l'image-temps nommé chronogénèse. Ce présent large, Damourette et Pichon en parleraient sûrement comme appartenant au nynéocentrisme (point de vue du je-ici-maintenant).

Pour assigner un ordre de succession temporelle à une multiplicité d'événements représentés et non vécus, l'enfant procède par une construction en pensée, intellectuelle et non par une rétention de l'ordre qui lui serait immédiatement accessible. Au début, la représentation du temps se confond « avec une étendue »²⁵, c'est-à-dire que le temps est durée, parce que « la durée est elle-même une distance »²⁶. C'est l'événement lui-même, en dehors de son insertion dans le temps qui intéresse l'enfant (ce qui correspondrait au temps impliqué de Guillaume). Dit autrement, c'est le parcours de la distance entre le début et la fin du procès qui l'intéresse et l'aspect du dit procès : accompli ou inaccompli.

Alors que le temps situe un procès par rapport à un repère chronologique, l'aspect concerne la manière dont un procès est exprimé par un verbe. L'aspect porte sur l'achèvement ou l'inachèvement du procès. L'aspect définit le procès par rapport à l'événement. Une preuve par le dessin d'enfants de moins de six ans peut être, ici, apportée. Si pour l'enfant le thème principal de son dessin est un oiseau, alors, l'oiseau dessiné sera plus grand que tous les êtres humains. Une route qui s'éloigne sera toujours de la même largeur. Ou encore, un même personnage va se retrouver plusieurs fois dans le même

²⁴ Hurstel, par exemple signale, entre 2 et 3 ans, l'utilisation des mots « le jour » et « la nuit », mais sans aucune valeur temporelle, parce qu'ils n'ont pas de sens général du point de vue de l'ordre temporel ; ces mots sont liés à des actions (lever / coucher) mais aussi à des caractéristiques qualitatives (clair / noir). Bref, ils ne sortent pas du présent de la situation vécue.

²⁵ Barreau, Hervé, *op.cit.* p.181

²⁶ Barreau, Hervé, *ibid.*

dessin parce que le dessin « *ne représente pas une coupe du temps, mais un lieu qui ne change pas quand les personnages se déplacent* »²⁷. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles les enfants de cet âge ont du mal à comprendre une série d'images successives : « *si le dessin change c'est que le lieu aussi doit avoir changé* »²⁸. C'est la preuve que pour les enfants de moins de six ans, les rapports d'avant et d'après dans un récit ne sont pas saisis en une seule série temporelle, bref que l'unicité du temps (sa linéarité unidimensionnelle) n'est pas construite : « *faute de savoir élaborer un récit (...) l'enfant ne parvient pas à comprendre le procédé des images successives* »²⁹. L'enfant n'arrive pas plus à penser le temps sous la forme d'une suite linéaire qu'à représenter les événements par une série d'images distinctes se suivant dans l'espace parce que c'est une seule et même chose, preuve du lien entre construction du temps et spatialisation ; preuve, par conséquent, que la représentation du temps c'est sa spatialisation. La représentation du temps est donc seconde par rapport à la représentation de l'espace.

II. 4. 2. 3. Ce pourquoi la représentation du temps est une spatialisation

Que le temps soit précédé par la construction de l'espace, une preuve en est donnée par la constitution de la notion d'âge. On a trois stades :

-Au premier stade (4/6ans) : L'âge est défini d'après la taille, donc la dimension spatiale des êtres. A la question « [tu as un frère,] *quel est le plus vieux ?* », un enfant de 4 ; 9(0) répond : « *Mon frère, parce qu'il est le plus grand* »³⁰

-Au second stade (5/8 ans) : l'enfant juge toujours l'âge en fonction de la taille mais commence à prendre en compte la date de naissance. On est aux alentours de 9/10 ans

-Au troisième stade (8/10ans) : l'enfant ne juge de l'âge qu'en fonction de la date de naissance

Une autre preuve est apportée par une expérience faite par F. Hurstel demandant aux enfants de mettre en ordre des actions (par exemple l'habillement) à partir d'une série d'images en désordre : « *c'est en se référant à l'espace qu'il [l'enfant] commence à ordonner chronologiquement, mais c'est en différenciant l'ordre spatial de l'ordre temporel qu'il arrive à ordonner chronologiquement de*

²⁷ Malrieu Philippe, *Les Origines de la conscience du temps. Les attitudes temporelles de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1953, 159 p. – p.66

²⁸ Malrieu Philippe, *Les Origines de la conscience du temps. Les attitudes temporelles de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1953, 159 p. – p.66 note2

²⁹ Piaget, Jean, *Le Développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, PUF, 1981 (1^{ère} éd. 1946), 299 p. – p.12

³⁰ Piaget, Jean, *Le Développement de la notion de temps chez l'enfant*, Paris PUF, 1981 [1^{ère} éd. 1946], 299p. - p.213

façon correcte les images. Il corrige l'ordre spatial à l'aide d'un raisonnement portant sur le contrôle de chaque activité en fonction du but : "si je mets cet habit avant l'autre, la poupée sera mal habillée" »³¹. Et ceci, pas avant 6 ans.

On trouve, également, une confirmation de la prééminence de l'espace sur le temps dans les expériences de P. Gréco sur l'estimation des durées par les enfants de 6 à 10 ans. Pierre Gréco distingue quatre étapes : 6/7 ans ; 7/8 ans ; 8/9 ans ; 9/10 ans. Nous nous arrêterons ici sur la première étape, à 6/7 ans où prédominent les réponses spatiales avec l'équivalence bien connue de la durée et de la distance : « L'expérimentateur : dis moi qui s'est promené plus longtemps, toi ou moi ? - L'enfant : c'est nous ! - L'expérimentateur : Pourquoi ? - L'enfant : On a fait une longue promenade »³².

La représentation du temps, des relations temporelles, à 6/7 ans est donc dépendante de la représentation spatiale, des relations spatiales. Or, Pierre Gréco comme Paul Fraisse et comme Hervé Barreau qui reprendra l'expérience³³, fait de l'intuition de la durée une expérience primitive contrairement à Jean Piaget. Toutefois, qu'il y ait accord entre eux sur ce primat de l'espace sur le temps est une preuve convergente avec notre propos.

II. 4. 2. 4. Les études de Jean-Paul Bronckart et Emilia Ferreiro

Bronckart³⁴ montre que dans les récits enfantins descriptifs d'action, les temps des verbes expriment des opérations aspectuelles. Michel Fayol a contesté le travail de Bronckart³⁵ en cherchant à valoriser les valeurs temporelles des formes verbales utilisées par les enfants. Or sa thèse ne réussit pas à convaincre car elle laisse de côté les discours des enfants avant 7 ans. De plus, en faveur de la thèse de Bronckart, on peut citer la recherche d'Emilia Ferreiro³⁶. Commentant les énoncés d'un enfant de 4/5 ans, elle remarque que l'opposition aspectuelle accompli/ inaccompli commande ses productions. C'est ce qui est accompli qui retient l'attention de l'enfant non la consécution des événements qui y aboutit. Ce qui fait événement, c'est le résultat et non pas l'enchaînement, le déroulement.

³¹ Hurstel, F., « *Etudes des conditions d'apparition de la notion d'ordre et d'événements chez l'enfant de 3 à 6 ans à partir d'une série d'images en désordre* », *Enfance*, n°4-5, 1966, pp.115-137 – p.123

³² Gréco, Pierre, « *Comparaison logique de deux durées et jugements corrélatifs de distances et de vitesse chez l'enfant de 6 à 10 ans* », dans *Perceptions et notions de temps*, Paris, P.U.F., 1967, pp.3-103 – p.20

³³ Barreau, Hervé, *La Construction de la notion de temps*, Paris, Université de Paris X, 1982, p.706/708

³⁴ Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, 152 p.

³⁵ Fayol, Michel, « *L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Etude chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent* », dans Wittwer, Jacques (éditeur), *La Psycholinguistique textuelle. Bulletin de Psychologie -38-*, 1985, pp.683-703

³⁶ Ferreiro Emilia, *Les Relations temporelles dans le langage de l'enfant*, préface de Jean Piaget, Genève, Droz, 1971, 389 p.

Avant six ans, les emplois des formes verbales au présent, au passé composé (les plus nombreuses) et au futur (l'étude de Bronckart fait la même remarque avec l'imparfait) n'ont pas de valeur temporelle. Ferreiro émet alors l'hypothèse, que toutes ces formes n'auraient pas de valeurs temporelles, mais ne porteraient que des valeurs aspectuelles :

le passé composé, l'accompli ; le futur et le présent l'inaccompli (Bronckart ajoute le présent et l'imparfait pour l'inaccompli avec pour l'imparfait le lien avec une action longue).

Cela correspond à des observations de Jean Piaget dans *Les Notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*³⁷ où l'épistémologue montre que les petits s'intéressent dans l'ordre :

Au résultat de l'action / Au départ de l'action / Au déroulement de l'action
Pour Ferreiro, ce n'est qu'à partir de 8/9 ans que les temps des verbes (ceux utilisés, car le système verbal des temps n'est pas construit, n'est pas en équilibre à cet âge, il est en pleine construction) indiqueraient clairement les relations temporelles. Bronckart montre également, que ce n'est qu'à l'adolescence et à l'âge adulte que le système verbal est institué chez le sujet parlant : « *La caractéristique de "résultatativité" de l'action est déterminante pour le choix des temps du verbe chez les sujets de 3 à 8 ans* »³⁸. Bronckart saisit un tournant dans l'usage des formes dont se sert l'enfant à partir de 6 ans. Jusque là, la nature de l'action et l'intervalle spatio-temporel impliqué (c'est-à-dire impliqué dans le procès) sont pris en compte ce qui nous renvoie bien au temps impliqué de Guillaume, donc à des valeurs aspectuelles. L'enfant s'exprime principalement par le présent et le passé composé. Or, à 6 ans, l'emploi du passé composé régresse : « *cette apparition massive du présent à partir de 6 ans signifie (...) que désormais le temps du verbe assume une fonction temporelle et non plus aspectuelle* »³⁹.

Chez Bronckart comme chez Ferreiro, les observations convergent. On peut le formuler avec André Joly relatant les expériences de Ferreiro : l'enfant sort de « *l'immanence au temps (immanence au présent de parole, immanence de l'événement) pour passer à sa transcendance et pouvoir, ainsi, le contempler en tant que réalité objectivé dans la pensée* »⁴⁰

³⁷ Piaget, Jean, *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant*, Paris, PUF, 1948, 283 p.

³⁸ Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p.69

³⁹ Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p.72

⁴⁰ Joly, André, « Expérience, représentation, expression du temps » dans *Hommage à Bernard Pottier. Annexe des cahiers de linguistique hispanique médiévale 7 (1)*, Paris, Klincksieck, 1988, pp. 395-408, p.407

II. 4. 3. Une preuve par l'histoire des langues

Le linguiste Alvaro Rocchetti différencie trois étapes dans l'évolution du système verbal dans les langues du monde.

Dans un premier stade, le nom et le verbe seraient indifférenciés, un procès serait vu comme serait vu un objet. Ce qui est remarquable, c'est que dans la construction de l'événement par l'enfant, c'est le résultat du procès qui retient en premier l'attention des constructions linguistiques : « *Le procès est saisi à son terme comme dans le cas des objets, lesquels ne peuvent être analysés intérieurement sans cesser du même coup d'être eux-mêmes : une table n'est telle que lorsque je la considère globalement comme l'objet qu'elle constitue, en deçà il n'y a que des composants : pieds, plateau... Seule une saisie finale peut être globale* »⁴¹.

Dans un second stade, l'objet et le procès sont différenciés. Cette deuxième étape est celle de la « *conquête du temps impliqué* », et de son analyse. Cette « *première diversification des formes verbales après l'indistinction initiale* »⁴² aboutit à la construction de la distinction aspectuelle :

accompli vs inaccompli.

Le procès est analysé de l'intérieur, on ne sort pas de l'événement : « *nous sommes encore dans le temps impliqué et non pas dans le temps tel que nous l'entendons, divisé en époques. Celles-ci sont encore indiquées par des éléments lexicaux extérieurs au verbe (hier, aujourd'hui, demain etc.)* »⁴³. On notera l'écho de l'étude de Hurstel et du rôle que cette dernière fait jouer à ce qu'elle nomme les *notions dynamiques* et *embrayeurs* (les adverbes *hier etc.* en relation directe avec *avant* et *après*). Le rapprochement est frappant.

Dans un troisième stade est celui de « *la conquête du temps expliqué* »⁴⁴. C'est alors que s'expriment les temps d'époque. Alvaro Rocchetti souligne que ce passage s'opère en même temps que l'analyse temporelle s'élargit de la prégnance du sémantème des verbes. Le linguiste parle d'un processus historique de développement qui va dépasser « *les notions particulières* » pour s'appliquer à toute notion verbale indistinctement. C'est un tel processus de généralisation qui, s'appuyant sur le développement des auxiliaires, va

⁴¹ Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », dans Joly André et Hirtle Walter (sous la direction de), **Langage et psychomécanique du langage, études dédiées à Roch Valin**, Lille-Québec, Presses universitaires de Lille – Presses de L'Université de Laval, 1980, pp.254-267 – p.258

⁴² Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », *op.cit.* p.259

⁴³ Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », *op. cit.* p.259

⁴⁴ Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », *op.cit.* p.261

généraliser le mécanisme de l'aspect qui, en français, par exemple oppose une forme simple (il mange) à une forme composée (il a mangé). C'est de même, un processus de généralisation qui, sur la base de la localisation de « *l'action par rapport au moment où se place le locuteur* »⁴⁵, qui va aboutir à la représentation du temps expliqué d'après la distinction des époques.

Alvaro Rocchetti caractérise cette évolution comme un « *travail de conquête de la morphologie sur la sémantique, des éléments pré-fabriqués de la langue sur les assemblages improvisés du discours* »⁴⁶. Son étude se place dans la filiation de ce qu'Antoine Meillet écrivait : « *La catégorie de l'aspect est plus concrète que celle du temps, et, au cours de l'histoire des langues indoeuropéennes, on voit l'aspect perdre de l'importance, le temps en gagner* »⁴⁷.

III. Conclusion vers l'enseignement

Ce que ces travaux démontrent, en concordance avec les travaux piagétiens sur la construction de la notion de temps chez l'enfant, c'est que l'enfant construit petit à petit le système verbal. Pour qui fait profession d'enseigner aux élèves, nul doute que la connaissance des étapes de la construction du système verbal, donc la connaissance des étapes de la construction de l'image-temps chez l'enfant, sont des impératifs avant toute chose. Or, force est de constater que de cela, l'institution scolaire, dans toutes ses déclinaisons, se désintéresse.

Il y a pourtant des convergences qui devraient être centrales pour toute conception générale des enseignements, dont l'enseignement du langage⁴⁸. Nous voyons, ainsi, comment nous pouvons faire le lien entre la construction du nom chez l'enfant et la construction du verbe⁴⁹. Ainsi, la centration sur l'aspect entre 2 et 6/7 ans (pensée pré-rationnelle) correspond à la centration par l'enfant

⁴⁵ Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », *op. cit.* p.261

⁴⁶ Rocchetti Alvaro, « *De L'Indo-européen aux langues romanes : une hypothèse sur l'évolution du système verbal* », *op. cit.* p.267

⁴⁷ Meillet, Antoine, *Linguistique historique et linguistique générale*, Genève-Paris, Slaktine – Champion, 1982, 335 p. - p.185

⁴⁸ Nous disons du *langage* parce que l'enseignement primaire et secondaire-collège ne saurait prétendre à enseigner la **langue** mais peut se faire enseignement pertinent du **discours** aux élèves. Voir Séro-Guillaume, Philippe, *Langue des signes, surdité et accès au langage*, édition revue et augmentée, Paris, Papyrus, 2011 (1^{ère} éd. 2008), 224 p. ; Séro-Guillaume, Philippe, Geneste Philippe, *A Bas la grammaire*, Paris, Papyrus, 2014, 125 p. ; Geneste Philippe & Séro-Guillaume Philippe, *Les Sourds, le Français et la langue des signes*, 2^{ème} édition revue et corrigée, Chambéry, éditions du CNFEDS, 2014, 200 p. ; Geneste Philippe *Gustave Guillaume et Jean Piaget : contribution à la pensée génétique*, préface d'André Jacob, Paris, Klincksieck, 1987, 215 p. ; Geneste Philippe, *Politique, langue et enseignement*, Vauchrétiens, Ivan Davy éditeur, 1998, 240 p.

⁴⁹ Voir dans cette étude, tout ce qui concerne la substantialisation et *supra* la note 22

sur des propriétés isolées des objets. Durant ce stade, les caractéristiques subjectives de l'action concordent avec la relative indifférenciation du sujet d'avec l'objet. Nous avons déjà montré en nous appuyant sur Piaget que cela explique pourquoi le signe n'est pas équilibré avant 7 ans.

Et si durant le stade de la pensée concrète (7/12 ans) le système des temps verbaux n'est pas encore en place dans son entièreté, alors que l'enfant « *commence à concevoir l'action dans son accomplissement total* »⁵⁰ et qu'il commence à la mettre en relation avec sa présence au monde (avec la situation d'énonciation), c'est parce que, pour qu'il y ait projection ou rétrojection dans le temps, pour qu'il y ait transport du présent en un autre site de la ligne du temps que le *hic et nunc* (cas des récits, notamment), il faut que les opérations de la réversibilité soient acquises : « *les notions d'antériorité, postériorité et simultanéité entre événements exigent, en effet, une réversibilité de leurs relations, celles-ci s'accompagnant de la première différenciation véritable entre l'énoncé et le sujet parlant* »⁵¹. Il y a donc un lien certain entre la réalisation pleine et entière de la systématique des temps verbaux et l'atteinte de l'enfant au stade de la pensée opératoire. C'est la condition qui fait comprendre que « *le système verbal d'une langue permet non seulement de suivre une chronologie mais aussi de s'en libérer* »⁵². Mais pour être juste, il faut ajouter qu'un système verbal non construit dans son entièreté ne signifie pas une absence de système. Et c'est l'enjeu de l'enseignement de repérer ce qui est construit, ou plutôt ce qui se construit. Ce que nous savons c'est que le développement du langage s'opère en compagnonnage avec le développement de l'intelligence, en compagnonnage et point en identité puisque nous avons, ailleurs, montré que la langue se développe selon la voie de la cohérence systématique et non de la logique opératoire⁵³. Si la base explicative du langage ou mieux dit de la mécanique signifiante est *l'opératif*, la base explicative de l'intelligence est *l'opératoire*. Mais tous deux posent en centralité de rigueur la notion *d'opération*.

Enfin, si, comme l'analyse conjointe de la psychogénèse du temps et de la chronogénèse nous le montre, **l'aspect est le miroir linguistique du temps de l'action comme il est le creuset linguistique de la représentation des temps**

⁵⁰ Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p.141

⁵¹ Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p.141

⁵² Sadek-Khalil, Denise, *Apport de la linguistique à la pédagogie*, Paris, Papyrus, 1997, 140 p. – p.17

⁵³ Geneste Philippe, « *De L'Opérativité chez Gustave Guillaume et Jean Piaget* » dans Jacob, André (sous la direction de), *Repenser la condition humaine. Hommages à Gustave Guillaume (1883-1960) et Jean Piaget (1896-1980)*, Paris, Riveneuve éditions, 2012, 292 p. – pp.97-112. Geneste Philippe, « *De La Genèse du signe. Du sens et du concept, pensée verbale et pensée logique* », *Studia UBB philologia* LXIII, 3, 2018, pp.33-48.

d'époques, alors, la question aspectuelle étant mise au départ de tout enseignement des formes verbales, et sachant que l'aspect ne s'intéresse pas à la localisation du procès dans le temps mais s'intéresse aux caractéristiques de la réalisation même du procès, cela remet au cœur de la préoccupation de l'enseignement le processus de construction du sens (en langue donc, la sémantèse dirait Guillaume) des mots. Et cela à partir du discours propre des enfants : en effet, pour enseigner, il faut suivre la progression intellectuelle, cognitive de l'enfant afin d'y articuler les savoirs visés. Par exemple, quand ils sont âgés de moins de 3 ans 6 mois les enfants utilisent préférentiellement un verbe d'état pour décrire des situations non résultatives⁵⁴, ce que la doxa scolaire sur les verbes d'état interdirait de concevoir⁵⁵. On enseigne avec les enfants pas à leur rencontre.

TABLE DES MATIERES

*

I. Psychogénèse de la notion du temps durant le stade de l'intelligence sensori-motrice (0-18 mois)

Stade 1 et stade 2 : *séries temporelles pratiques*

Stade 3 : *séries temporelles subjectives*

Stade 4 et stade 5 : *séries temporelles objectives*

Stade 6 : *séries temporelles représentatives*

*

II. De la psychogénèse de la notion de temps à la psychogénèse du système des formes verbales en français

II. 1. Une pensée aspectuelle du temps

II. 2. Le rapport du langage et de la pensée dans le cadre de l'aspect

II. 3. Conséquence pour la compréhension par les petits enfants des contes au passé. Une hypothèse

II. 4. Autres éclairages en confirmation de l'approche constructiviste

II. 4. 1. Préambule

II. 4. 2. D'autres preuves de notre hypothèse, au-delà de la période sensori-motrice

II. 4. 2. 1. Decroly et Hurstel

II. 4. 2. 2. La Formation du symbole de Jean Piaget (1946)

II. 4. 2. 3. Pourquoi la représentation du temps est une spatialisation

II. 4. 2. 4. Les études de Jean-Paul Bronckart et Emilia Ferreiro

II. 4. 3. Une preuve par l'histoire des langues

*

III. Conclusion vers l'enseignement

⁵⁴ Cf. Bronckart, Jean-Paul, *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*, Bruxelles, Dessart et Mardaga, 1976, p.69

⁵⁵ Voir les travaux de Philippe Séro-Guillaume qui, dans de nombreux séminaires, est revenu sur ce sujet de l'aveuglement de l'institution scolaire concernant les verbes d'état.

LA CRÉATIVITÉ LEXICALE DANS LA DIDACTIQUE DU FLE. LE DÉCODAGE DES HAPAX COMME EXERCICE DE MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

JANA ALTMANOVA¹

ABSTRACT. *Lexical Creativity and the Teaching of FFL. Decoding Hapax Legomena as a Motivational Task in Vocabulary Learning.* The analysis presented in this article comes from teaching experience gained during a course in morphology and lexical semantics designed for second year Italian-speaking students. One of the course objectives is to advance the students' knowledge of French derivational and compositional morphology in order to facilitate vocabulary learning by advanced students (A2-B1). As we shall try to demonstrate, neology and lexical creativity employed in the context of language learning can, despite their variable status, stimulate vocabulary learning and thus facilitate memorisation and the integration of the main formation rules in the creative process, since a non-native learner uses, broadly speaking, the same learning strategies as a native child in his/her early years. By analysing a corpus of hapax neologisms invented by children and by French students and uploaded on the *Robert Junior* platform, the Italian-speaking learners were able to measure their morpho-semantic competence by composing and decomposing these neologisms in a "dynamic" way, that is by thinking of the words not only as complete units in the form of final products, but also in an analytic way, as the result of a combinatory morphological process.²

Keywords: *neologisms, vocabulary, learning, hapax, lexical creativity.*

REZUMAT. *Creativitatea lexicală în didactica FLS. Decodarea hapaxurilor ca exercițiu motivațional de însușire a vocabularului.* Analiza prezentată în acest articol se inspiră din experiența didactică obținută în cadrul unui curs de morfologie și semantică lexicală adresat studenților italofoeni la nivelul anului doi al programului de licență. Unul dintre obiectivele cursului constă în aprofundarea morfologiei derivaționale și compoziționale în limba franceză, cu scopul de a facilita însușirea vocabularului de către studenții de la nivel avansat (A2-B1). Așa cum vom încerca să demonstrăm, în ciuda statutului lor variabil, neologia și creativitatea lexicală folosite în contextul învățării unei limbi pot

¹ Università degli studi di Napoli « L'Orientale », janaltman@hotmail.it.

² The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

stimula însușirea lexicului și facilita, astfel, memorizarea și integrarea principalelor procedee de formare în procesul creativ, în condițiile în care un vorbitor non-nativ utilizează, în linii mari, aceleași strategii de învățare ca un copil nativ în primii ani de viață. În urma analizei unui corpus de neologisme hapax inventate de către copii și elevi francezi și înregistrate pe platforma *Robert Junior*, studenții italofooni și-au putut evalua competențele morfo-semantice prin compunerea și descompunerea neologismelor într-o manieră „dinamică”, observând cuvintele nu doar în integralitatea lor, sub formă de produs final, ci și într-o manieră analitică, ca rezultat al unui proces morfologic combinatoriu.

Cuvinte cheie: neologisme, vocabular, învățare, hapax, creativitate lexicală.

1. Introduction

La réflexion présentée dans cet article est issue d'une expérience didactique menée dans le cadre d'un cours en morphologie et sémantique lexicale s'adressant aux étudiants universitaires italophones en deuxième année de licence³. L'un des objectifs du cours consiste à approfondir la morphologie dérivationnelle et compositionnelle afin de faciliter l'apprentissage du vocabulaire de la part de l'apprenant du niveau avancé (A2-B1). L'explication des procédés de formation de mots a été faite à travers les formations lexicales les plus récentes afin de rapprocher les étudiants de la réalité actuelle de la langue française. Nous estimons en effet que la néologie et la créativité lexicale employées dans le contexte de l'apprentissage linguistique peuvent, malgré leur statut flottant, stimuler l'apprentissage du lexique et faciliter ainsi la mémorisation et l'intégration des principaux procédés de formation dans le processus créatif (CELOTTI 2015). Elle peut ainsi aider l'apprenant de FLE à abattre les barrières affectives vis-à-vis de la langue d'étude, en l'incitant à composer de nouveaux mots et surtout à les décomposer de façon « dynamique », c'est-à-dire en prévoyant la possibilité de percevoir les mots non seulement dans leur intégrité, sous la forme de produit final, mais aussi de façon analytique, en tant que résultat d'un processus morphologique combinatoire (PRUVOST, SABLAYROLLES 2003). Il nous a paru intéressant d'analyser ce type de compétences à travers la reconnaissance de nouvelles formations lexicales de la part des apprenants italophones de FLE auxquels nous avons soumis une liste d'hapax en français créés par des enfants natifs. Nous avons voulu analyser leur capacité à décoder ces créations linguistiques inédites, leur activité mentale ainsi que leurs

³ À l'Université de Naples « L'Orientale ».

compétences en morpho-sémantique du français. L'exercice de reconnaissance des hapax, formations inexistantes quoique construites selon les règles morphosémantiques du français, est suivi d'un véritable approfondissement lexical concernant l'expression correspondante et/ou synonymique en langue française et ses utilisations en contexte (CALAQUE, DAVID 2004). Les relations de polysémie, de synonymie, d'antonymie et tout le lexique rattaché au lexème principal sont également exploités.

2. Apprentissage du lexique et créativité lexicale

Dans l'optique d'un certain pragmatisme didactique, la connaissance du vocabulaire apparaît plus performante que la connaissance de la grammaire. Avec les mots, un apprenant parvient tout de suite à communiquer, alors que la connaissance seule de la conjugaison ou de la déclinaison ne lui permet pas facilement de « se débrouiller ». Ce constat est à la base de la plupart des méthodes pragmatiques du français facile liées à la *lexical approach* (LEWIS 1993). Si cela peut être considéré comme vrai, dans un enseignement dont l'objectif est de transmettre une compétence linguistique et de former les esprits dans une autre langue, l'enseignement du lexique doit nécessairement être encadré dans un programme didactique représentant un système plus élargi. Les mots sont en effet des constructions de concepts, du « prêt-à-penser », comme l'affirme Picoche (2013), qui véhiculent un mode de « penser », en l'occurrence, une façon de « penser » française (*idem*). La langue « est plus qu'une interface grâce à laquelle notre pensée entre en contact avec le monde extérieur, la langue est l'un des moteurs mêmes de la pensée » (KRÄMER 2013 : 2). Dans ce sens, les néologismes, en tant que phénomènes énonciatifs et pragmatiques, peuvent représenter des « réalisations de potentialités du système morphologique (une forme virtuelle, un mot possible, non attesté conventionnellement, est soudain actualisé) » (PRUVOST, SABLAYROLLES 2003 : 59). Nous nous situons ici dans une optique procédurale, où les opérations liées au passage de la pensée à la parole sont inscrites dans le temps (ANDRÉ 1992). En effet, « les opérateurs-outils sont [...] des unités grammaticales et lexicales qui conduisent à effectuer les opérations que le locuteur ou sujet parlant met en œuvre pour exprimer sa pensée. De la langue au discours, il y a donc, lorsqu'il s'agit de mots grammaticaux, passage du cinétique au statique » (DESCLÉS 2008 : 155).

Dans cette perspective guillaumienne, à toute « parole-idée » correspondent de multiples « paroles effectives » (GUILLAUME 1987), car celles-ci varient en fonction du contexte, du parlant et de toutes les variables pragmatiques. Or, c'est justement du concept de la « parole-idée » que nous nous sommes inspirée dans le travail préalable à l'exploitation des mots réalisés sous des formes « inédites » (des hapax, c'est-à-dire emploi unique) qui n'ont pas rencontré de

succès auprès des locuteurs. Il s'agit, dans notre cas, d'hapax conversationnels (PRUVOST, SABLAYROLLES 2003 : 60), en d'autres termes, de mots créés dans et par le discours qui pourraient exister, car conformes aux règles morpho-sémantiques du français, mais qui n'ont pas été lexicalisés. Cette catégorie de mots, que l'on pourrait définir de « potentiels », s'ajoute idéalement aux autres vocabulaires maîtrisés par l'apprenant : « des mots indispensables à toutes sortes de discours, des mots plus ou moins utiles dans diverses situations, des mots qu'on n'apprendra que sur le tas, selon l'occasion, et des mots de spécialité connus des seuls spécialistes, bref, beaucoup de mots que le plus cultivé des francophones n'emploiera jamais » (PICOCHÉ 2013 : 2). En outre, la capacité de forger de nouveaux mots de la part d'un apprenant de FLE, reflète une certaine compétence morpho-sémantique et une compétence de conceptualisation culturellement adéquate (ROCCHETTI 2012).

3. Analyse du corpus et opérations mémorielles de la pensée

Notre corpus de départ est constitué des néologismes-hapax inventés par des enfants et par des élèves français et enregistrés sur la plateforme du *Robert Junior* à l'occasion des 25 ans de ce dictionnaire⁴. Cette initiative qui prévoyait de partager un mot nouveau créé par les enfants a donné lieu à une édition unique du dictionnaire. Suite à une analyse morpho-sémantique de ces créations lexicales, nous avons subdivisé le corpus de 201 mots en quatre catégories de formation relevant toutes des matrices internes, à savoir a) les dérivés, b) les composés, en particulier les mots-valises, c) les onomatopées, d) autres. La dernière catégorie comprend toutes les autres formations lexicales et notamment les formations qui emploient plusieurs procédés. Celles-ci se sont révélées peu transparentes pour les apprenants du niveau A2-B1 et c'est la raison pour laquelle nous les avons écartées de notre analyse. Quant à l'emprunt, il n'a pas été pris en considération car il relève de la matrice externe avec laquelle les enfants sont peu en contact.

Il s'avère que non seulement ces quatre catégories sont les plus représentatives des formations issues du corpus en question, mais qu'elles représentent aussi des catégories significatives du point de vue cognitif et didactique. En d'autres termes, les formations *ex novo*, pourtant présentes dans

⁴ Une édition unique pour ses 25 ans: des contenus enrichis, les lettrines du dictionnaire dessinées par les enfants et une couverture d'exception! La version bimédia du N° 1 des dictionnaires scolaires permet, en plus de l'ouvrage papier, d'accéder au dictionnaire en ligne enrichi de contenus multimédias sons, vidéos...) pour une consultation ludique spécifiquement conçue pour les 7/11 ans. Recommandé par les enseignants, Le Robert Junior est le dictionnaire de référence pour réussir à l'école. Cf.: <https://jeu-25ans-robert-junior.lerobert.com/7-votez-pour-vos-mots-preferes-.htm>.

le corpus, ne constituent qu'une partie minimale de toutes les formations lexicales. La quasi totalité des créations sont fortement motivées du point de vue morpho-sémantique. Cette motivation est inscrite soit dans le matériau morpho-syntaxique (e.i. les dérivés) soit dans le matériau phonétique antécédent (e.i. les onomatopées) ; c'est pourquoi nous avons voulu l'exploiter sur le plan didactique, en tenant compte de la division traditionnelle des matrices morpho-sémantiques en matrices par construction et matrices par imitation et déformation (PRUVOST, SABLAYROLLES, 2003).

Nous insistons donc sur le concept de créativité lexicale sans suivre forcément le mirage de la lexicalisation, souvent réservé aux néologismes conceptuels, c'est-à-dire les néologismes créés « lorsqu'un locuteur a le sentiment que le stock de mots dont il dispose à un moment donné ne lui fournit pas le terme adéquat à son propos » (LEHMANN, MARTIN-BERTHET 2008 : 137). Nous nous situons donc dans une optique procédurale, où toute création néologique est poussée par une certaine utilité expressive, bien ou mal réussie, car aucun néologisme n'est « gratuit » (MATORÉ 1952). Celle-ci peut également être limitée au sentiment du sujet parlant ou aux conditions d'énonciation. Par exemple, dans le cas qui nous concerne, les conditions de production ne sont pas prototypiques. Le locuteur envisagé est un enfant et le destinataire visé un apprenant de FLE. Dans les deux cas, la compétence lexicale des locuteurs est en cours d'acquisition et les néologismes ne sont pas forcément le fruit d'une création entièrement assumée et consciente. Ils sont souvent la manifestation d'une compétence lexicale partielle exploitant quelques règles de construction et, plus en général, de tout type d'analogie caractérisant ce qu'on définit généralement comme interlangue (DUGAS, MOLINIER 1992).

Nous présenterons dans les paragraphes qui suivent les quatre catégories analysées. Pour chaque catégorie, nous avons extrait 15 mots en fonction de paramètres précis et nous les avons soumis aux apprenants.

a) *Les dérivés*

Nous avons extrait 15 dérivés du corpus dont 5 créés par préfixation, 5 par suffixation à base connue et 5 par suffixation à base inconnue. Nous avons proposé 10 exemples de suffixation car il s'agit du procédé le plus représenté dans le corpus. Pour avoir une idée plus précise de la nature des formations lexicales, nous proposons quelques exemples, tirés des lettres B, C et D, pour chaque catégorie grammaticale :

Substantifs :

- **bougitier* (fabricant de bougies); **bouillification* (changement d'état de l'eau qui s'agite en formant des bulles sous l'action de la chaleur); **brancheur* (chargeur de téléphone portable); **brillanteur* (caractère de

ce qui est brillant. Éclat, luisance); **campingueur*(personne qui fait du camping); **catastropheur* (personne qui ne cesse de faire des bêtises); **chausserie* (magasin où l'on vend des chaussures); **chaussurette* (chaussure de ville); **chuchotation* (action de chuchoter); **chuchotoir* (confessionnal); **cinémateur*(cinéaste);

Adjectifs :

- **brouillareux* (temps couvert avec du brouillard), **congéligé* (très froid)

Adverbes :

- **chutement* (doucement, sans faire de bruit); **confiamment* (avec confiance)

Verbes :

- **bicycler* (faire de la bicyclette); **bigoudiller* (mettre des bigoudis pour se friser les cheveux); **barasser* (mettre la table: le contraire de débarrasser); **bisouter* (faire de tendres bisous), **campinguer* (faire du camping); **carnavaler* (faire des blagues délirantes et inattendues); **confiancer* (faire confiance); **chantillonner* (fredonner une chanson); **charesser* (carresser un chat), **chuter* (rester silencieux (de "chut")); **codebarrer* (scanner un code-barres); **colorir* (colorier), etc.,

Nous avons veillé à ce que toutes les catégories grammaticales soient représentées dans l'échantillon (verbes, adjectifs, adverbes, etc.) et que les mots soient soumis aux apprenants dans un ordre éparé. Le test consiste dans l'identification du sens et dans le décodage des composants du mot dérivé. Nous vérifions ainsi si l'apprenant est capable d'effectuer un décodage morpho-sémantique, c'est-à-dire s'il est capable de faire une hypothèse sur le signifié du mot et de relever ainsi les composants du mot (e.i. *chausserie* dérivant de *chaussures* et *-erie*, suffixe utilisé pour former le nom d'un commerce associé à une activité professionnelle (TLFi)), que l'apprenant est censé associer à d'autres mots par analogie tels que *boucherie*, *boulangerie*, *pâtisserie*, *parfumerie*, etc. Les apprenants italophones ont ainsi réussi à décoder la plupart des dérivés soit 62 %, la dérivation représentant en effet pour eux un procédé de formation très familier. La dérivation s'est en outre révélée le procédé employé par les enfants natifs le plus productif, par l'exploitation de la signification des affixes. Parmi les affixes les plus fréquents, il y a *-dé/des*, *-eur* pour les substantifs et *-er* pour les verbes.

En règle générale, la création de dérivés a très souvent une fonction de condensation d'une expression ou d'une périphrase. Le plus souvent, le mode de formation du néologisme contribue à orienter son interprétation. La dérivation, en l'occurrence, confère au néologisme un sens compositionnel prédictible.

Cela vaut par exemple pour toutes les expressions verbales de *faire* + (de+art) substantif, telles que « faire du camping » qui, pour les enfants, devient **campinguer*, « faire de la bicyclette » synthétisé par **bicycler*, etc. Dans ce cas-là, la création du verbe semble être davantage légitimée par l'absence d'un verbe correspondant dans le lexique. Bien que nous ayons consacré une place majeure aux verbes, qui sont considérés dans la didactique du lexique comme « moteur de la mise en mots » (GERMAIN, PICOCHÉ 2013 : 22), ce constat est valable aussi pour les adjectifs et les adverbes: **brouillareux* synthétisant la périphrase « temps couvert avec du brouillard » ou **confiamment* proposé à la place de « avec confiance ». Ce type de créations lexicales qui comblent un vide dans le lexique français a été le plus facile à décoder par les apprenants italophones de FLE. Cela était dû, en l'occurrence, à la spécificité des mots bases tels que *camping* et *bicyclette* ou, dans d'autres cas, au contexte de la phrase. En effet, les innovations lexicales apparaissent souvent sous pression du contexte et du co-texte (GROSSMANN, PAVEAU, PETIT 2005), ce qui est d'autant plus vrai pour les productions des enfants dont les compétences lexicales sont encore limitées et qui ont besoin d'inventer des mots pour s'exprimer. La création d'un nouveau mot peut être due à la volonté de changer la catégorie grammaticale du mot disponible qui n'est pas appropriée au contexte discursif. Comme le pointent Pruvost et Sablayrolles « c'est sans doute parce qu'on a en tête les signifiants *diable*, *horrible* qu'on crée, par des dérivations régulières, l'adjectif *diabesque* et le nom *horribilité* pour s'adapter au contexte syntaxique » (2003 : 84). C'est bien ce processus-là qui est susceptible de se vérifier lors de la création des néologismes de la part des enfants.

Or, parmi les hapax créés par les enfants, il y a également des mots remplaçant des dénominations qui existent déjà en français. C'est par exemple le cas de **puniment* créé, à un moment donné, à la place de *punition* qui est méconnu des enfants ou dont ils ne se souviennent pas. Suivant l'analogie avec d'autres mots de la même classe, l'enfant préfère le suffixe masculin au suffixe féminin, ce qui représente un détail formel important, mais ne change en rien la fonctionnalité du suffixe qui est la même, c'est-à-dire « exprimer une action voire un processus ». Ce procédé témoigne de la capacité de l'enfant d'opérer un découpage métalinguistique que nous retrouverons également dans le cas de la composition. Il ne s'agit pas d'erreur, mais de la manifestation d'un raisonnement implicite de la part de l'apprenant qui, dans un processus dynamique, tend à dégager des règles à partir de ce qu'il entend et de ce qu'il lit. Cette faute confirmerait la théorie « constructiviste » de l'apprentissage

[...] selon laquelle on apprend non en accumulant des savoirs reçus, mais en construisant son savoir par une réorganisation des savoirs antérieurs
 - cette réorganisation consistant en une transformation des règles

antérieurement dégagées. Apprendre n'est jamais un acte passif, mais bel et bien, un travail de construction passant par une destruction et une restructuration. (Charmeux 2014 : 72).

Même dans le cas des apprenants de FLE, l'attitude vis-à-vis de l'erreur doit être positive. Le choix du corpus qui est un corpus de formes inédites, et donc erronées, découle de ce raisonnement. La situation d'apprentissage ne doit pas détruire la confiance que l'apprenant a dans son « pouvoir de faire fonctionner la langue » (CHARMEUX 2014 : 73). Dans ce sens, la forme néologique constitue le point de départ à partir duquel l'apprenant est encouragé à développer sa propre compétence lexicale.

b) *Les composés et les mots-valises*

Une autre catégorie de mots est représentée par les composés comme, par exemple, **codebarrer* (scanner un code-barres), **àcôtéposé* (se dit de deux lits installés côte-à-côte, et non superposés); **àtesouher* (Exemple : « J'ai atesouhé deux fois. »); **attend-bus* (abribus) ou *beaujoli* (se dit d'une chose *belle, jolie*). Cette catégorie est moins représentée dans le corpus, ce qui semble confirmer sa complexité morphosémantique qui est majeure pour un enfant. En effet, il n'est pas évident pour ce dernier de fusionner en un seul mot les signifiés de deux ou plusieurs mots. La création des composés, chez les enfants, semble être souvent due à un découpage syllabique erroné ou, encore, à un manque d'analyse morpho-sémantique, comme dans le cas de *àtesouher*. Dans ce même corpus, les mots-valises sont également représentés même si, du point de vue de la construction lexicale, il s'agit de structures encore plus complexes dans la mesure où deux ou plusieurs mots doivent être envisagés, réduits et amalgamés par la suite, comme dans le cas du verbe **correctifier*, amalgame entre *corriger* et *rectifier*.

Comme pour les dérivés, nous avons choisi 5 mots composés et 10 mots-valises pour notre test. Les apprenants devaient identifier les mots (jamais plus de deux) qui composaient le mot en question. Nous n'avons pas tenu compte des fautes d'orthographe. Malgré cela, les apprenants italophones n'ont deviné que 26% des mots-valises, bien qu'ils étaient censés connaître tous les mots employés dans les constructions des amalgames (RENNER 2006). En effet, ce procédé de formation n'est pas particulièrement représentatif de la langue italienne – même si les néologismes journalistiques récents créés sous l'impulsion de l'anglo-américain semblent tracer une autre tendance - alors qu'il est plus fréquent en anglais et en français (ALTMANOVA : 2009). Les schémas productifs des amalgames ne seront pas nécessairement les mêmes dans toutes les langues, comme le suppose Léturgie, « notamment du fait de la

structure accentuelle des unités lexicales ; la phonologie jouant [...] un rôle crucial dans la formation des amalgames» (LÉTURGIE: 101). En outre, s'il est vrai que les néologismes reproduisent des modèles existants, ceux-ci ne sont jamais définitifs et peuvent changer non seulement en fonction des langues mais aussi en fonction de la période historique.

Voici quelques exemples de mots-valises, parmi les plus transparents, répertoriés dans le corpus : **attaquiner* (attaquer pour s'amuser, de *attaquer* et *taquiner*) ; **béberceuse* (*berceuse* pour les *bébés*) ; **boulassier* (*boulangier-pâtissier*) ; **bouquilliner* (lire au lit) ; **bouquinager* (prendre un bain... de lecture !) ; **camembeurk* (fromage qui sent mauvais) ; **clownette* (femme clown) ; **cocacolique* (quelqu'un qui abuse de sa boisson préférée : le Coca) ; **courviter* (courir vite). L'analyse de ces nouvelles formations fait ressortir le sens compositionnel qui en est à la base et sert de déclencheur pour d'autres approfondissements d'ordre sémantique qui aboutissent à l'identification des mots existants plus pertinents. En d'autres termes, les apprenants après avoir saisi l'intention communicative des enfants, sont appelés à proposer des lexèmes plus adéquats disponibles dans le lexique français. Du point de vue pédagogique, notre intention était de focaliser l'attention des apprenants sur une tâche précise, à savoir remplacer les expressions erronées forgées par les enfants par des expressions existantes (là où elles sont disponibles) et leurs permutations synonymiques. Le cas échéant, l'approfondissement concernait la contextualisation des synonymes composant l'hapax (pour *attaquer* : agresser, assaillir, *combattre* fig. accuser, critiquer, dénigrer, etc ; pour *taquiner* : agacer, blaguer, chatouiller, etc.) et d'autres dérivés, que se soit à partir de la base (*clown* : clownesse - forme féminine lexicalisée de *clownette* qui est plus rare -, clownerie, clownesque ; *bouquin* : bouquinerie, bouquiniste, bouquiner) ou, par analogie, aux affixes (-*olique* : alcoolique). Comme le souligne Tollis,

[...] chaque morphème est ainsi tenu pour une entité franchement opérative dont l'emploi est toujours ponctuellement, circonstanciellement et partiellement (re)négociable – sans que pour autant il soit nécessaire de recourir à la notion de saisies. [...] Cela semble suggérer d'y faire de quelque manière intervenir un ou plusieurs *savoir-dire* parallèles et/ou sous-jacents, de l'ordre de la *compétence*, qui en sont le pendant pratique, largement marqué par des habitudes d'usage que le groupe suggère, dicte ou impose et avec lesquelles le locuteur a toujours à composer (Tollis 2008: 133-134).

En suivant ce postulat, les apprenants peuvent, enfin, découvrir des associations extralinguistiques (GALISSION 1991), qui favorisent la mémorisation du vocabulaire, par exemple pour le mot *courvite* dénommant un « oiseau

échassier des zones arides [...], coureur rapide » (*Dictionnaires Larousse*) ou pour *bouquiniste*, « revendeur de vieux livres » (*Dictionnaire Larousse*), en particulier sur les quais de la Seine.

c) *Les onomatopées*

Dans la troisième catégorie sont regroupés les mots issus d'onomatopées. Dans ce procédé de formation, c'est la face matérielle du signe, le signifiant, qui est exploitée. Voici quelques exemples trouvés dans notre corpus: **atchoumer* (éternuer, dérivant de *atchoum*); **bionguer* (sauter sur le lit en rigolant, en référence à l'onomatopée *bing bong*); **badamoumer* (tomber); *blablatifoler* (discuter joyeusement). Bien que les étudiants n'aient pas été très performants dans le décodage de l'échantillon de 15 mots-valises inventés par les enfants, ils se sont montrés intéressés par leur composante culturelle due à la forme de l'onomatopée et à leur aspect ludique (BEGIONI 2019). Cela nous a permis d'approfondir par la suite le lexique associé aux dérivés fantaisistes. *Blabla*, par exemple, devenu désormais une onomatopée internationale, est le synonyme, dans le langage familier, de *loghorrée*, à savoir « flux de paroles inutiles ou incohérentes, discours creux ». Sous sa forme tripartite, *blablabla*⁵, ou *bla-bla-bla*, il a été publicisé par le journaliste Paul Gordeaux dans les années 1920 pour exprimer le fait de parler pour ne rien dire. Suivant les méthodes attestées d'apprentissage du lexique, nous poursuivons, en collaboration avec les apprenants, l'exploitation de la synonymie de *blabla/blablabla*, en contextualisant les mots tels que *éloquence*, *bagou*, *bagout*, *bavardage*, *cancan*, *lalomanie*, *parlote*, *loquacité*, *verbomanie*, etc. pour nous rapprocher enfin des verbes. Si le verbe hapax forgé par les enfants, *blablatifoler*, n'existe pas, *blablater* est attesté dans *Larousse de langue française* depuis 1965 au sens de « bavarder », c'est-à-dire « parler sans fond, faire un discours captieux pour ébouir ». Nous utilisons cet exemple pour montrer la direction du travail didactique mis en place suite à l'administration du questionnaire, dont la fonction n'est que motivationnelle, car nous sommes convaincue, tout comme Germain et Picoche, que, « quel que soit le point de départ de la leçon, le choix d'un verbe sera toujours fondamental et de la plus grande importance, parce que c'est le moteur qui structure la phrase et permet aux noms de fonctionner » (Germain, Picoche 2013: 38). Le verbe *blablater*, synonyme de bavarder, permet en effet d'élargir le champ lexical à d'autres synonymes (*bavasser*, *causer*, *papoter*, etc.), dont chacun doit être contextualisé et réemployé par les apprenants-mêmes. Ce travail vise à développer « une conscience du fonctionnement de la langue et des mots » (GERMAIN, PICOCHÉ 2013: 47) et une plus grande autonomie dans l'apprentissage.

⁵ *Trésor de la langue française: ÉTYMOL. ET HIST.* – [1945 *blabla*, 1947 *blablabla* (d'apr. ESN.)]; 1949 *bla-bla-bla*, *supra* ex. 1; 1952 *bla-bla*, *supra* ex. 2. Onomatopée, peut-être en rapport avec *blaguer** « dire des propos ridicules ou des mensonges ».

Conclusion

Un apprenant non natif suit en grande partie les mêmes stratégies d'apprentissage qu'un enfant natif dans les premières années de sa vie. Il construit de nouveaux mots en fonction de ses connaissances préalables (opérateurs) pour s'exprimer en exploitant les potentialités de la langue. De la même manière qu'un enfant francophone crée * *heureusité* à la place de *bonheur*, un étudiant italoophone forge * *beautesse* à la place de *beauté*. Dans les deux cas, on enregistre le recours à l'analogie: *heureusité* a été créé à partir de l'adjectif *heureux* qui représente le noyau sémantique et le suffixe *-ité* renvoyant à d'autres substantifs tels que *banalité*, *stupidité*, *activité*, alors que *beautesse* a été créé à partir du nom *beauté* et du suffixe *-esse* renvoyant à des substantifs féminins tels que *tristesse*, *sagesse*, etc.

Les procédés de formation qui sont généralement rares en français contemporain le sont moins dans le cas des créations produites par les enfants. Ceux-ci découpent les mots avec plus de facilité car ils sont moins conscients de la construction sémantique stratifiée dans le mot. Cette attitude, que tout apprenant de FLE partage, est ici valorisée en tant qu'instrument pédagogique et témoignage d'un usage authentique de la langue, car elle peut contribuer à le motiver dans son apprentissage du vocabulaire et le rapprocher du fonctionnement dynamique de la morphologie et de la sémantique du français.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTMANOVA, Jana, *Néologismes et créativité lexicale en français contemporain dans les dictionnaires français-italien*, Fasano, Schena, 2009.
- ANDRÉ, Jacob, *Temps et langage. Essai sur les structures du sujet parlant*, Paris, Colin, 1992.
- BEGIONI, Louis, «Typologie lexicale comparée des langues romanes : Les spécificités de la langue française et leur implication sur la cognition et la culture», *Langages* «Le lexique et ses implications : entre typologie, cognition et culture», n. 214, 2/2019, pp. 33-44.
- CALAQUE, Elisabeth et DAVID Jacques, *Didactique du lexique; Contextes, démarches, supports*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2004.
- CELOTTI, Nadine, *Mots et culture dans tous les sens. Initiation à la lexiculture pour italophones*, Turin, UTET, 2015.
- CHARMEUX, Eveline, *Enseigner le vocabulaire autrement*, Lyon, Editions de la Chronique sociale, 2014.
- DESCLÉS, Jean-Pierre, «Opérateurs et opérations constructives en linguistique», *Cahiers de praxématique*, n. 51, «Gustave Guillaume – Opérativité et discours – Le sujet parlant», p. 155-171.

- DUGAS, André, MOLINIER, Christina, *Langue française*, n. 96, «La productivité lexicale», décembre 1992, Paris, Larousse, 1992.
- GALISSON, Robert, *De la langue à la culture, par les mots*, Paris, CLE, 1991.
- GERMAIN, Bruno, PICOCHÉ, Jacqueline, *Le vocabulaire, comment enrichir sa langue?* Paris, Nathan, coll. « Questions d'Enseignants » sous la dir. d'Alain Bentolila, 2013.
- GUILBERT, Louis, *La créativité lexicale*, coll. « Langue et langage », Paris, Larousse, 1975.
- GROSSMANN, François, PAVEAU, Anne-Marie, PETIT, Gérard, *Didactique du lexique: langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG, 2005.
- GUILLAUME, Gustave, *Leçons de linguistique 1947-1948*, Québec : Presses de l'Université de Laval, et Presses universitaires de Lille, 1987.
- KRÄMER, Walter, «La langue maternelle, moteur de la créativité de la pensée », *Trivium*, n. 5, 2013, «La science pense en plusieurs langues », p. 1-4.
- LEHMANN, Alice, MARTIN-BERTHET, Françoise, *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*, Paris, Nathan, 2008 (2006).
- LEWIS, Michael, *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, Hove, UK, Language Teaching Publications, 1993.
- MATORÉ, Georges, « Le néologisme: naissance et diffusion », *Le français moderne*, n. 20, 152, p. 87-92.
- MORTUREUX, Marie-Françoise, *La lexicologie entre langue et discours*, Paris, Armand Colin, 2011 (2004).
- PICOCHÉ, Jacqueline, *Précis de lexicologie française : l'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan, 1992, p. 46-47.
- PICOCHÉ, Jacqueline, *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan, 1993.
- PICOCHÉ, Jacqueline, *Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et vocabulaire: quelques principes d'enseignement à l'école*, Ressources pour l'école primaire, Éduscol, 2011.
- PRUVOST, Jean, SABLAYROLLES, Jean-François, *Les néologismes*, Paris, PUF «Que sais-je?», 2003.
- RENNER, Vincent, *Dépasser les désaccords : pour une approche prototypiste du concept d'amalgame lexical*, *Le Désaccord*, Publications de l'AMAES, pp.137-147, 2006. (halshs-00512302)
- ROCCHETTI, Alvaro, *Quelle sémantique en psychomécanique du langage ?*, in Louis Begioni et Christine Bracquenier (dir.), *Sémantique et lexicologie des langues d'Europe*, Presses universitaires de Rennes, 2012, p. 45-59.
- TOLLIS, Francis, «La linguistique de Gustave Guillaume : de l'opérativité à la socio-opérativité ? », *Praxématique*, n. 51, 2008, p. 131-154.

PONTI DI SCONOSCENZA. UNA RIFLESSIONE SUL RUOLO DEI LINGUAGGI DELLE NARRAZIONI (E DELLE COMPETENZE) NELLO SPAZIO SOCIALE E COMUNICATIVO CONTEMPORANEO

FRANCESCA DRAGOTTO¹

ABSTRACT. *Bridges of misapprehension. A Reflection on the Role of the Language of narratives (and of Narrative Competence) in the Contemporary Social and Communicative Sphere.* This article has been inspired by some considerations on the bridging role of the cognitive cortex, the “civilising organ” that constitutes the culmination of a long adaptive process. An instrument that guarantees to the members of our species all the advantages connected to symbolic representation, the cerebral cortex becomes the potential carrier of all the risks related to the transmission of stories, those constructions that are probably the most sophisticated and the most specifically human expressions of the symbolic activity. A syncretic fusion of languages and other semiotic means, narration is not only a vehicle for knowledge, but a form of knowledge itself, communicative action carrying as much experiential weight as extralinguistic action. What can we infer about those who live nowadays, in the era of social networks that have their own “minimal unit” in the story and who have found in their mobile phone an endless replicator of these stories? What is the antidote that we can hope for against deceptive narratives? Are they structured according to a coherence principle? By answering these questions, the article pleads for an upgrade of the educational and pedagogical processes, particularly at the beginning, as well as for a systematic approach to learning/teaching based on competence development and on employing the text as minimal cognitive unit.²

Keywords: *narrative, story, cognitive framework, knowledge construction, language and semiotics, the competence approach, metacognition.*

REZUMAT. *Punți de non-comunicare. O reflecție asupra rolului limbajului narativ (și a competenței narative) în sfera socială și comunicatională contemporană.* Acest articol pornește de la câteva considerații asupra rolului de punte pe care-l are cortexul cognitiv, „organul civilizator” ce reprezintă punctul culminant al unui lung proces adaptativ. Instrument ce garantează membrilor speciei noastre toate avantajele legate de reprezentarea simbolică,

¹ Università di Roma “Tor Vergata”, E-mail: dragotto@lettere.uniroma2.it

² The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

cortexul cerebral devine purtătorul potențial al tuturor riscurilor legate de transmiterea istoriilor, structuri care sunt probabil expresia cea mai complexă și mai umană a acțiunii simbolice. Fuziune sincretică a limbilor cu alte limbaje, narațiunea nu doar constituie un vehicul al cunoașterii, ci este ea însăși o formă de cunoaștere, acțiunea comunicativă având aceeași pondere experiențială ca acțiunea extralingvistică. Ce am putea deduce cu privire la contemporanii noștri, cei care trăiesc în era rețelelor sociale a căror „unitate minimală” este istorisirea și ale căror telefoane mobile multiplică la nesfârșit aceste narațiuni? Care este antidotul la care putem spera împotriva falselor narațiuni? Sunt ele structurate pe principiul coerenței? Răspunzând acestor întrebări, articolul pledează atât pentru o modernizare a proceselor educaționale și pedagogice, mai ales în primii ani de dezvoltare, cât și pentru o abordare sistematică a învățării/predării, bazată pe dezvoltarea competențelor și pe utilizarea textului ca unitate cognitivă minimală.

Cuvinte cheie: *narațiune, istorisire, cadru cognitiv, construirea cunoștințelor, limbi și limbaje, dezvoltarea competențelor, metacogniție.*

Per prassi linguistica associati all'amore, tanto quanto l'odio ai muri, i ponti costituiscono una immagine ricorrente nella comunicazione contemporanea, di vario ambito.

Esito di una radice indoeuropea connessa con l'idea di sentiero, il ponte ha goduto di una sorta di ennesima risemantizzazione da quando si è fatto icona utile a “tradurre”, in riferimento alla nostra specie, il ruolo della corteccia cerebrale, *organo di civilizzazione* (Vygotskij) in grado di fornire soluzioni a ogni nuova esigenza posta dalla storia. Proprio in quanto ponte, la corteccia contribuisce, tra le altre cose, con varie sue parti e in sinergia con altre parti del cervello, a rendere la narrazione altrui esperienza personale.

Che della realtà si abbia una esperienza diretta e fattiva oppure mediata dalla narrazione, dal punto di vista dell'esito del processo – la conoscenza e il suo collocamento in uno spazio mentale in cui è necessario che viga il principio di coerenza – non cambia poi molto: in entrambi i casi il cervello struttura l'esperienza in unità (blocchi significativi per l'individuo) che possono essere comprese e richiamate. Opera, altresì, in una modalità discreta, alternativa e complementare a quella che caratterizza invece la realtà, per definizione continua

humans implicitly generate event boundaries when consecutive stimuli have distinct temporal associations [...], when the causal structure of the environment changes [...], or when our goals change [...] (BALDASSANO ET AL. 2017)

A riprova del rapporto osmotico e inseparabile tra realtà esterna e realtà rappresentata (interna), va poi segnalato che le aree cerebrali attivate durante la rievocazione dell'esperienza non solo sembrano essere le stesse attivate durante la percezione, ma che l'ordine stesso della loro attivazione sembra mantenersi invariato, così da riproporre il medesimo schema di attività.

E poiché la rievocazione dell'esperienza, pur potendo assumere forme diverse (quelle dei diversi linguaggi coinvolti nella rievocazione, non necessariamente solo verbali), finisce prevalentemente, in vista della comunicazione, con l'assumere forma e sostanza narrativa, evidente risulta l'inscindibilità dell'esperienza stessa dalla lingua e dalla sua impalcatura, fatta di una discretezza solo in potenza universale, giacché ciascuna lingua predispone a isolare in modo diverso i confini (*boundaries*) tra eventi e tra momenti di uno stesso evento. In modo, altresì, conforme alle prassi proprie della porzione di società a cui l'individuo appartiene, giacché se è vero che, in assenza di patologie o gravi limitazioni (quali la crescita in condizione di isolamento prolungato), ciascun esemplare della nostra specie è condotto dalla propria esperienza sociale a impiegare una lingua, è altrettanto vero che ciascuna lingua rende scontato, per il gruppo sociale che la impiega, un set di caratteristiche, regole e porzioni semantiche specifico e dentro certi limiti irripetibile (DEUTSCHER 2010). Per questa ragione, di quelle prassi, o culture – le abitudini di chi ha usato quella certa varietà di lingua prima di noi, alla base della realizzazione di una tra le innumerevoli nuance che fanno da contrappeso al monocromatico e solo potenziale linguaggio verbale – restano tracce ineliminabili, in particolare nella semantica, visto il ruolo di *trigger* esercitato dalle narrazioni, al pari delle pratiche extra-linguistiche, sulla costruzione dei nuclei di significato in fase acquisizionale.

Tra i diversi linguaggi che nella narrazione entrano in gioco, quello verbale detiene inoltre un ruolo di primazia, poiché in esso natura, cultura e società si fondono in unicum identitario. Un unicum in grado di de-finire i contenuti e insieme i limiti dell'enciclopedia mentale della persona, vista la difficoltà (impossibilità?) di mantenere la conoscenza e la sua organizzazione mentale autonoma rispetto ai codici in dotazione all'individuo, che di essi si serve per rielaborare e simbolizzare, rievocare ed eventualmente comunicare quanto esperito/acquisito/appreso.

Stante il ruolo di trigger esercitato dalle narrazioni nell'acquisizione della lingua, è allora la stessa cornice cognitiva (*brain frame*) di ciascun individuo a non poter non risentire delle specifiche forme ed assetti proprie tanto della lingua, tanto della realtà da essa simbolizzata.

Per dirla, altrimenti, con Roman Jakobson, potendo tutto, ma non essendo costretta a nulla, la lingua – ciascuna lingua se non addirittura ciascuna varietà – si frappone a mo' di filtro discreto ma onnipresente tra il mondo e la sua rappresentazione e, così facendo, restituisce alla realtà (ecosistema complesso, nel quale paesaggi biologico e antropico-sociale si fondono) la stessa sostanza che essa

le ha fornito. E lo fa dopo averle – cosa non da poco – attribuito significazione, grazie proprio al tramite della narrazione, il cui valore semantico originario sarebbe, non a caso, da ricondurre alla radice stessa della conoscenza, *gn-*. Una corradicalità, quella di conoscenza e narrazione, che, conseguentemente, conferirebbe al deverbale logonimico³ *narrazione* (<*narror*<*(*g*)*nar(u)ro* cfr. DELL, s.v.) il significato di ‘far conoscere attraverso l’azione di raccontare’, costituendo il suffisso l’esito di un corradicale di *agere* e di *actio*.

Attraverso la narrazione l’uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire. In effetti, le esperienze umane non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenza funzionale al vivere in un contesto socio-culturale ma rimangono, invece, accadimenti ed eventi opachi, assolutamente non comprensibili all’interno di un universo di discorso e di senso in quanto non sono interpretabili in riferimento agli stati intenzionali dei loro protagonisti, né tanto meno sono collocabili all’interno di un continuum che le renda parte viva e vitale di una storia (personale o collettiva che sia); restano quindi accadimenti ed eventi senza relazioni, privi di senso e di qualsivoglia significato sul piano culturale, personale, sociale e, di conseguenza, sono ineluttabilmente destinate all’oblio. Attraverso il “pensiero narrativo” l’uomo realizza invece una complessa tessitura di accadimenti ed eventi utilizzando trame e orditi paralleli e complementari, mettendo in relazione esperienze, situazioni presenti, passate e future in forma di “racconto”, che le attualizza e le rende oggetto di possibili ipotesi interpretative e ricostruttive. La narrazione ha quindi una funzione epistemica: quella di innescare processi di: elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze, accadimenti, fatti; dando a essi una forma che renda possibile:

- a) descriverli e raccontarli ad altri;
- b) tentare di spiegarli alla luce delle circostanze, delle intenzioni, delle aspettative di chi ne è protagonista;
- c) conferire loro senso e significato, collocandoli nel contesto di copioni, routine, repertori socio-culturalmente codificati (STRIANO 2008:17-18).

Per il linguaggio si verrebbe così a configurare il ruolo di «[...] mezzo umano attraverso il quale rappresentiamo e interpretiamo in modo definitivo il mondo» (BRUNER 1997:169) e per le parole quello di “the stuff of knowledge

³ *Logonimo* è termine del metalinguaggio con cui si indica il vocabolario delle lingue riferito all’attività di parlare, articolata in tutte le sue componenti. Per una classificazione dei logonimi, che fanno riferimento più frequentemente all’attività di produzione che a quella di ricezione, si confrontino gli studi di SILVESTRI 2000 e 2004 (che però introduce il termine nel dibattito scientifico nel 1997) e di DE MAURO 2000, che citando proprio il costrutto silvestriano ne fornisce la definizione di «parola o termine indicante aspetti e parti di frasi e testi e della loro realizzazione e ricezione» (DE MAURO 2000:8).

and also of tales”: un ruolo di primazia, questo, difficile da individuare, con analogia portata, in altre esperienze umane, senza con ciò affermare l’impossibilità di un pensiero senza linguaggio, argomento sul quale non si prende posizione e si rinvia alla letteratura specialistica.⁴

Produttore e consumatore (*prosumer*, prendendo in prestito un termine del marketing contemporaneo) di linguaggi, esperiti di norma sincreticamente benché per ragioni differenti, contestuali e/o individuali, un tipo possa apparire prevalente sugli altri, l’“uomo di parole” (Hagege) di essi si serve per costruire significati e per sostanziare il proprio talento narrativo, caratteristica che «contraddistingue il genere umano tanto quanto la posizione eretta o il pollice opponibile» (BRUNER 2002:97).

Di recente, poi, ovvero quando, nel corso degli ultimi millenni, la scrittura ha guadagnato uno spazio crescente e sempre più rilevante tra le prassi dei gruppi sociali e, di necessità, a monte, nel cervello, dove questo talento è giunto a progressivamente perfezionare circuiti e funzioni specifiche per l’esercizio di questa competenza, il ruolo del linguaggio verbale nell’organizzazione del pensiero e della conoscenza si è ancor più consolidato, al punto da far ipotizzare, stando ad alcune recenti evidenze restituite dal trattamento dell’afasia, una sua pervasività in tutto l’organismo (cfr. MARANGOLO, FIORI, SHOFANY, GILI, CALTAGIRONE, CUCUZZA, PRIORI 2017).

Il peso che la scrittura, insieme all’altra abilità secondaria sua complementare, la lettura, hanno esercitato su Homo nella fase più recente dell’evoluzione si sarebbe inoltre amplificato con l’introduzione di questi apprendimenti nella prima età evolutiva (nelle fasi a cavallo di prima infanzia e fanciullezza).

Dal momento che la capacità di leggere e scrivere si acquisisce di solito negli anni della crescita, e dal momento che essa influisce sull’organizzazione del linguaggio – il nostro sistema di elaborazione dell’informazione più integrale – ci sono buone ragioni per sospettare che l’alfabeto influisca anche sull’organizzazione del nostro pensiero. Il linguaggio è il software che dirige l’organismo umano. Qualunque tecnologia che eserciti un flusso significativo sul linguaggio influirà necessariamente anche sul comportamento sul piano fisiologico, emotivo e mentale. L’alfabeto è come il programma di un computer, ma molto più potente, più preciso, più versatile e più globale di qualunque altro programma mai scritto. Un programma progettato per far funzionare lo strumento più potente che esista: l’uomo stesso. [...] L’alfabeto ha creato due rivoluzioni complementari, una nel cervello, l’altra nel mondo⁵ (BETTINELLI 2013:183).

⁴ Da segnalare, a tal proposito, il punto di vista sostenuto nell’ambito della neurologia, per es. da LAPLANE 2011, che ritiene l’indipendenza del pensiero non solo da darsi per assunta, bensì un vantaggio di cui avere contezza per esempio nella riabilitazione dell’afasia.

⁵ Cfr. de KERCKHOVE 1993:38-9.

Spostando, con un salto, il focus sulla società contemporanea, che esiti prefigurarsi per quelle società nelle quali, senza precedenti che si possano avvicinare per quantità di scrittura prodotta e capacità di pervadere l'intera stratificazione sociale, si è affermata, per di più in un tempo infinitesimale se si prendono a paragone le fasi di irradiazione di altre rivoluzioni tecnologiche, la pratica dei social media e, con essa, si è amplificato il raggio di azione e di influenza delle narrazioni? Che tipo di impatto l'azione di dire/far conoscere mediata da dispositivi che somigliano sempre più a propaggini della mano per forma e posizione e ai modi in cui gli stimoli vengono "ponderati" dal cervello per caratteristiche delle narrazioni irradiate (di norma sincretiche dal punto di vista dei linguaggi) può, giorno dopo giorno, esercitare una spinta sul "dentro" della persona e contribuire a una ri-de-finizione della sua enciclopedia? E quanta possibilità c'è che questo spostamento (che rievoca, *mutatis mutandis*, la *deriva* di sapir-whorfiana memoria) possa andare in direzione di quanto auspicato di chi anima il circuito comunicativo da una posizione di dominanza assicurata dall'occupazione degli spazi sociali e social?

Seppur con la consapevolezza di banalizzare la complessità testuale, per sua natura sfuggente alle classificazioni che funzionano tanto bene sulla carta, dove a un estremo trova posto la scrittura istituzionale, che mantiene (o ci si aspetta che mantenga) la propria natura controllata anche quando destinata all'espressione digitale attraverso un mezzo di per sé di consumo istantaneo, quali sono i social media, e, all'altro, il guizzo del meme, si metterà da parte ogni considerazione circa le differenze riconducibili ai singoli tipi testuali così come la questione, tutta interna alla lingua, della solitamente maggiore vicinanza alle varietà tipiche dell'oralità delle varianti scritte prescelte per la pratica comunicativa.

Ci si interrogherà per provare invece a valutare quanto le due rivoluzioni – nel cervello e nel mondo – connesse alla pratica dell'alfabeto, e la seconda in particolare, possano essere condizionate dai contenuti espressi. E se sia verosimile immaginare che la società invisibile, eppure presentissima, de-finita dall'impiego degli stessi social media da parte di una comunità solo parzialmente sovrapponibile a quella fisica possa essere assimilata alla città di Troia assalita da un cavallo mai svuotato dai guerrieri.

Cavallo e insieme guerriero, la narrazione "social", prodotto di una scrittura di rapida diffusione e fruibilità, alla cui forgia l'alfabeto concorre spartendosi con altri linguaggi gli spazi a disposizione e occupandone quantità correlate con l'intenzione comunicativa di chi ha confezionato il messaggio,⁶ potrebbe assediare il mondo e insieme il cervello di chi trasferisce progressivamente sempre più la propria esistenza sociale nella rete?

⁶ Nell'approccio qui adottato il messaggio è da tener separato dal testo, giacché questo, unità minima di cognizione, si concretizza quando il messaggio è sottoposto al processo interpretativo di chi lo deconfeziona alla luce delle proprie prenoscenze, del contesto e del sistema di inferenze che si attiva.

E, ancora, cosa aspettarsi in conseguenza del fatto che, venuta non solo meno la linea di confine e di autonomia tra vecchi e nuovi media – con i vecchi sempre più indifesi nei confronti dei nuovi –, con il recente assottigliamento della separazione dei ruoli da parte dei personaggi pubblici, decisori politici in primis, le narrazioni incanalate e diffuse dai social (media) hanno assunto in maniera esponenziale la funzione di enciclopedia sociale: enciclopedia collettiva e perciò individuale i cui contenuti godono di un prestigio connesso con la loro sovrapponibilità al pensiero o ai pensieri mainstream, ai suoi frameworks e ai suoi stereotipi?

Una domanda, questa, fonte di preoccupazione, o che dovrebbe esserlo, a causa dell'enorme valore detenuto dalla conoscenza narrativa, complementare e perciò alternativa al pensiero logico-scientifico (Bruner).

Conoscenza aperta a possibilità interpretative e perciò in grado di stabilizzare oppure innovare lo *state of mind* di chi vi entra in contatto,

Narrative knowledge is an older form of knowledge that dates to the time when the brain was evolving its capacity for cultural communication. [...] Narrative knowledge can be defined as the knowledge arising in one person upon hearing another person narrate an experience. It depends on the ability of the human brain to (1) encode the experience with symbols, (2) reconstruct an experience from symbols and (3) learn from the reconstruction as if the person had the experience himself. A narration results in knowledge when it is received with an indicator of truth, such as coming from a reliable teacher or witness, or by resonating with other experiences of the listener (DOW 2006:3-4).

Quando però, come di recente, la “parola di scienziato”, emblema del pensiero logico-scientifico, subisce una riduzione a semplice opinione da parte di una platea crescente di persone, nell’esperienza contemporanea per lo più assidua utente della rete (DRAGOTTO, FERRAZZOLI 2015), il divario tra le due forme di pensiero si assottiglia fino a erodersi presso certi gruppi. Conseguentemente, il rischio dell’intercambiabilità di contenuto narrativo e dato scientifico si fa concreto, complice una idea distorta di accesso democratico al sapere favorita dalla diffusione del web che avalla ora implicitamente, ora brandendola a vessillo di libertà, la possibilità, per ciascun individuo, di attribuire auctoritas a qualsiasi contenuto comunicato in modo sufficientemente convincente.

In questa inedita situazione, pur apparendo la stessa dell’era tecnologica precedente, la parola patisce una ridefinizione della propria sostanza. E, per il ruolo che essa ha nei processi di conoscenza, è la conoscenza stessa a subire, nella propria essenza, una riorganizzazione infida perché illusoria del possesso di qualcosa che non c’è.

Ora che cosa sta accadendo alla parola o meglio cosa stiamo facendo della parola?

Da analitica e convergente, la parola telematica sembra essere l'esatto opposto: fugace, intuitiva, poco riflessiva. Fruire dello schermo abitua ad una lettura estensiva, non intensiva, ad inglobare piccoli pezzetti di informazione e a ricondurli nel proprio personale puzzle ipertestuale e cognitivo, ricreando una perseguita unità. Tuttavia un puzzle compone un'immagine, non è immagine.

Un libro, per quanto contenga indiscussi spunti ipertestuali, rimane una unità. La lettura sta cambiando e, come sottolinea Nicholas Carr, verso una sorta di frenesia temporale che ci ha sottratto la pazienza di soffermarsi a lungo su una struttura testuale, com'è quella del libro, lineare, complessa, semantica, spesso ripetitiva e ridondante. *Internet ci rende stupidi?* titola il saggio di Carr. È da augurarsi che non sia così. Sicuramente però è in grado di aumentare il nostro livello di ansia informativa e di condensare le nostre letture in un testo-canovaccio di cui non si scorge la fine e di cui, forse, si teme l'ingestibilità. I nostri bocconi di informazione sono là fuori a disposizione, tessere mobili e intercambiabili di un puzzle in continua definizione. Rimaniamo in attesa di un ulteriore brain frame che rivoluzioni i precedenti o che semplicemente ne sia il naturale e ovvio prosieguo (BETTINELLI 2013:184).

Condizione, quest'ultima, che a giudizio di chi scrive è da ritenersi di gran lunga più verosimile dell'altra ipotizzata, per ragioni connesse con l'economia cognitiva, che privilegia la comunicazione attesa (DRAGOTTO 2013) quale strumento di rinforzo di credenze, opinioni, stereotipi e ideologie già in essere. Quella forma di comunicazione che, in quanto "premasticata", non fa porre domande e anzi rinforza, in chi la recepirà, convinzioni già in essere, complice un uso di lingua e altri linguaggi prescelti per il framework narrativo proposto volutamente allineato alle varietà del repertorio tipiche dell'uso medio o, quando ritenuto utile, di un basileto. Inserendosi nel solco della cornice cognitiva di chi se ne ciba, la comunicazione attesa ne rinforza ulteriormente gli automatismi fino a sclerotizzarli e a rendere neppure concepibile alcuna interpretazione alternativa del dato. Finendo, col perdurare di una esposizione limitata ai soli tipi testuali descrittivo e narrativo, con il pregiudicare il pieno sviluppo e/o l'efficienza di quello argomentativo,⁷ il terzo dei tipi testuali basilari («a loro volta articolabili in generi a cui ascrivere di volta in volta i testi reali») da una prospettiva di classificazione dei testi di natura funzionale-comunicativa, che prevede, per ciascun tipo, l'associazione a una precisa matrice cognitiva.

⁷ «Il tipo testuale argomentativo è correlato al macro atto dell'argomentare per dimostrare o sostenere (con lo scopo di convincere l'interlocutore) la validità di una tesi e comporta la capacità cognitiva di selezionare/giudicare i concetti (gli argomenti) più pertinenti rispetto allo scopo, istituendo relazioni tra tali concetti e accostandoli gli uni agli altri per similarità o per contrasti» (LAVINIO 2000:127).

L'ordine secondo il quale i tre tipi testuali "basici" (cioè descrittivo, narrativo e argomentativo) vengono in genere citati sembra corrispondere in qualche modo all'ordine "naturale" di sviluppo delle capacità cognitive che permettono la comprensione e/o la costituzione di tali tipi testuali. Infatti

(a) la capacità di percepire gli oggetti nella dimensione spaziale si forma probabilmente prestissimo nel bambino: è fondata sulle percezioni sensoriali immediate (visive soprattutto) che vengono elaborate e mandate in memoria, creando a poco a poco rappresentazioni mentali della configurazione fisica degli oggetti e dello spazio. Tali rappresentazioni, ormai depositate in memoria, vengono poi attivate ogni volta che, di fronte a oggetti dello stesso tipo, si tratta di riconoscerli sulla base delle esperienze precedenti. I frames, cioè le rappresentazioni statiche di singoli oggetti o situazioni tipiche, sono probabilmente i primi a formarsi nel processo di conoscenza che inizia non appena si entri a contatto con il mondo; ma i frames sono pronti a complicarsi immediatamente in schemata, cioè in quelle rappresentazioni mentali, ugualmente statiche, che includono anche le interrelazioni tra oggetti differenti inglobati entro un medesimo contesto spaziale;

b) la concettualizzazione del tempo e del suo svolgersi si forma probabilmente in un secondo tempo, ma è provato che anche bambini molto piccoli possiedono già una serie di scripts, cioè di rappresentazioni mentali contenenti la successione delle azioni tipiche o il modo tipico di svilupparsi in successione di eventi che fanno parte delle loro esperienze quotidiane e familiari. Gli scripts sono schemi cognitivi relativi a fatti colti nella loro dinamicità, e sono parenti stretti dei plans, schemi cognitivi un po' più complessi che includono anche la cognizione degli scopi per i quali le azioni tipiche (già previste negli scripts) vengono effettuate;

c) quanto alle capacità cognitive che presiedono alla comprensione ed elaborazione di testi argomentativi, esse sono fundamentalmente di tipo logico-concettuale, più astratte in quanto basate sul ragionamento e sganciate da una semplice referenza a oggetti concreti o a fatti percepiti spazialmente e temporalmente. Come sappiamo anche intuitivamente, sono molto più complesse e si sviluppano pienamente per ultime) (LAVINIO 2000:129)

Nel prosieguo della sua esposizione, Lavinio stessa pone indirettamente l'attenzione sulla sclerotizzazione, nel momento in cui rimarca il fatto che

tali schemi guidano la conoscenza e sono meccanismi economici che ci permettono di elaborare le nostre esperienze con grande risparmio cognitivo; ma non sono dati una volta per tutte: si correggono, ampliandosi e ristrutturandosi continuamente, in rapporto alle nuove esperienze; e c'è un continuo movimento ed equilibrio tra processi top-down (dall'alto al basso) e bottom-up (dagli input esperienziali alla loro elaborazione cognitiva).

La rigenerazione di esperienze necessaria a che questi schemi possano correggersi, ampliarsi e ristrutturarsi, cozza però con i *modi sentiendi e cogitandi* propri di chi si muove, per lo più senza esserne consapevole, nel perimetro delle camere dell'eco (*virtual chamber*): spazi social che, esasperando la tendenza atavica a cercare il più possibile la relazione con i propri simili tipica degli individui alle prese con la società, segnano forma e sostanza dell'interazione comunicativa contemporanea, complice la fattura stessa delle reti social.

Chiuso in labirinti autorigenerantisi, senza o con scarsa attitudine e possibilità di confronto con ciò che è *extra*,⁸ l'individuo contemporaneo rischia paradossalmente di trascorrere la propria esistenza in una condizione di perenne immersione in un brodo tutt'altro che primordiale di linguaggi e tipi testuali, senza che questa condizione abbia ricadute positive sulle sue capacità di orientarsi tra i testi. Complici la comune attivazione di *plans* da parte del tipo narrativo e di qualche forma di quello argomentativo, unitamente all'erosione dell'elemento argomentativo-problematico e al ricorso a forme di sintesi info grafiche, eredi rivisitate dei sistemi di illustrazione propri dei testi scientifici un tempo estranee alle narrazioni,

il medesimo tema (il resoconto delle varie fasi di un esperimento scientifico) riceve un trattamento espositivo, pur mantenendo una certa parentela con il tipo narrativo anche per l'ordine sequenziale-temporale determinato dal referente (l'esperimento si è sviluppato necessariamente in un dato tempo reale) (LAVINIO 2000:130).

Questa "liquidità", sommata al fatto che l'utente, specie quando si immagina consapevole, cerca informazioni e, nei casi più fortunati, fonti pensando di agire criticamente e magari con fondamento scientifico, quando invece, poiché lo fa attraverso i principali motori di ricerca, non si rende affatto conto di imbattersi in risultati che tendono ad avvalorare la sua stessa idea di partenza (ricostruibile attraverso le ricerche già effettuate e i siti già visitati⁹), ha condotto a quel corto circuito, dai costi incalcolabili, col termine di analfabetismo funzionale.

A questa patologia sociale la letteratura degli ultimi anni si riferisce non senza qualche distinguo o polemica, in particolare sulle percentuali di popolazione

⁸ Quando si realizza, spesso l'incontro assume, anche per mancanza di pratica, la fattura dello scontro: ne è spia la lingua, che a partire da latino *extra* 'al di fuori' forma la triade di corradicali *strano, estraneo o straniero*.

⁹ «Se la gente tende a esporsi soprattutto alle comunicazioni di massa secondo i propri atteggiamenti e i propri interessi e a evitare altri contenuti, e se per di più tende a dimenticare questi altri contenuti appena se li trova davanti agli occhi e se, infine, tende a travisarli anche quando li ricorda, allora è chiaro che la comunicazione di massa molto probabilmente non cambierà il punto di vista. È di gran lunga molto probabile anzi che essa rafforzerà le opinioni preesistenti» KLAPPER 1963 citato in QUATTROCIOCCHI, VICINI 2016:22.

coinvolte. È del 1978, dell'Unesco,¹⁰ la definizione della condizione di alfabetismo funzionale (essere funzionalmente alfabetizzati/e) che ha fatto da input per la creazione della polirematica, cui l'aggiunta del prefisso privativo ha conferito una accezione diversa da tutte le altre nelle quali si fa uso di *analfabeta*. Se, pertanto,

Una persona è funzionalmente alfabetizzata se può essere coinvolta in tutte quelle attività nelle quali l'alfabetizzazione è richiesta per il buon funzionamento del suo gruppo e della sua comunità e per permetterle di continuare a usare la lettura, la scrittura e la computazione per lo sviluppo proprio e della sua comunità¹¹

una persona, per converso, è analfabeta funzionale quando, pur possedendo abilità di *literacy* e *numeracy* adeguate per un grado di scolarizzazione superiore, mostra di non possedere competenze connesse con quelle abilità da impiegare per orientarsi nella vita quotidiana, specie se si tratta di quella, complessa, delle società contemporanee e della varietà di testi che ne caratterizzano l'esistenza. Questa carenza, talvolta di proporzioni allarmanti e comunque sempre importanti e sempre trasversali alla società, comporta, tra altre cose, il proliferare della disinformazione, rischiosa per la vita sociale individuale e collettiva (per una trattazione a largo spettro ma non per questo banale si rinvia a QUATTROCIOCCI, VICINI 2016).

¹⁰ Il termine *functional literacy* compare per la prima volta vent'anni prima, in *The Teaching of Reading and Writing* (1956, p. 21), testo prodotto da William S. Gray, sempre per Unesco, as the training of adults to «meet independently the reading and writing demands placed on them». [Encyclopedia.com](https://www.encyclopedia.com) (Concise Oxford Companion to the English Language), alla voce omonima, prosegue mostrando le modificazioni semantiche patite dal termine nel corso degli anni, fin dalla sua comparsa: «Currently, the phrase describes those approaches to LITERACY which stress the acquisition of appropriate verbal, cognitive, and computational skills to accomplish practical ends in culturally specific settings. Although also labelled survival literacy and reductionist literacy because of its emphasis on minimal levels of competency and the preparation of workers for jobs, functional literacy is defended by proponents as a way to help people negotiate successfully in their societies. The notion of literacy as a utilitarian tool arose in 1942 when the US Army had to defer 433,000 draftees because they could not understand 'the kinds of written instruction ... needed for carrying out basic military functions or tasks'. In 1947, the US Bureau of the Census began defining literacy quantitatively, describing anyone with less than five years' schooling as functionally illiterate. With the passing of the Adult Education Act of 1966, 12 years of education became the literacy standard in the US, while in Britain, the right-to-read movements of the 1970s characterized functional literacy as the ability to: (1) read well enough to perform job activities successfully, and (2) understand printed messages. Over the decades, as societies have developed both technical innovations and new language formats and tasks, the definition of functional literacy has been modified to meet the changed demands». (<https://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/functional-literacy>)

¹¹ Risalgono al 2013 i «Primi risultati dello studio sulle competenze degli adulti», esito dell'indagine OCSE svolta in 22 stati membri dell'Unione Europea, Italia compresa. Di recente, nel maggio dell'anno in corso, ne è stato fornito un aggiornamento, reperibile con il titolo *OECD Skills Outlook 2019. Thriving in a Digital World*, in italiano *Prospettive dell'OCSE sulle competenze*, 2019).

Innanzitutto a questo stato di cose, complesso in modi difficilmente preconizzabili per società anche di soli pochi decenni anteriori, occorre attrezzarsi, e in tempi brevi, per fare in modo che l'illusione dell'alfabetizzazione di massa non finisca per oscurare la carenza di competenze testuali di massa, da rinvigorire e mantenere allenate grazie a una condizione di apprendimento permanente (*lifelong learning*). Quanto a questo, occorre mettere in sinergia le potenzialità che ambienti di apprendimento vecchi e nuovi offrono in quantità e forme inusitate, soprattutto per via della diffusione di strumenti, applicativi e contenuti digitali troppo spesso additati come colpevoli dell'analfabetismo funzionale, oltre che di quello di ritorno.

Soluzione semplicistica e a basso costo che risponde a un'esigenza primaria, quella dell'individuazione del rapporto causa-effetto e di una delle sue declinazioni – colpevole-vittima –, la colpevolizzazione in blocco di quanto rientra nell'etichetta “digitale”¹² andrebbe piuttosto sospesa in vista di una riflessione seria e il più possibile immune da pregiudizi, che oggi spesso intossicano il dibattito.

Difficile immaginare, per un ripensamento che per complessità andrà necessariamente calibrato per obiettivi a breve, medio e lungo termine, che il luogo sociale investito dagli esiti di questa riflessione possa non coincidere con la scuola, in primis dell'infanzia e primaria, scenario e palestra dell'insorgenza e dell'allenamento di quelle *competenze* troppe volte bollate come l'ennesima parola chiave del decisore politico di turno.

Segmento cronologico nel quale acquisizione e apprendimento formali, non formali e informali si spartiscono gli spazi disegnati dalla curiosità esplorativa individuale oltre che dai dettami delle istituzioni preposte all'educazione, il pezzo di vita compreso tra la fine del nido e l'inizio della scuola del secondo ciclo potrebbe, se ripensato alla luce di tutto quanto le neuroscienze cognitive e – tra i vari saperi che si possono ricomprendere in questo ambito multi, inter e transdisciplinare del sapere –, le scienze del linguaggio hanno descritto negli ultimi anni, potrebbe diventare il terreno della sfida per la conquista di una piena cittadinanza nella società della conoscenza contemporanea. Una società in cui molto più di quanto si possa pensare, anche in termini di economia reale, è legato ai testi e ai frammenti di enciclopedia di individui e gruppi che essi ci possono restituire.¹³

Muovendosi entro gli ampi contesti e con l'ausilio delle molteplici metodologie messe a disposizione dalla didattica per competenze, il circuito della formazione scolastica non può che costituire il contesto di elezione di quel

¹² Si prenderà in prestito da SPITZER 2013 il costrutto “demenza digitale” per riferirsi complessivamente ai mali procurati all'individuo e alle società dalla diffusione del digitale, sui quali occorrerebbe operare una riflessione non compatibile con i limiti di questo contributo.

¹³ Chi scrive ha tentato di affrontare almeno alcuni aspetti di questa questione in un contributo edito nell'ambito di un volume incentrato sulla famiglia del terzo millennio, a cui si rinvia per aggiungere altri elementi a questa riflessione senza ripeterli (DRAGOTTO 2019).

recupero e riconsiderazione dei testi, anche (soprattutto?) digitali, necessario per arginare la propagazione della sconoscenza.

Concretizzazione programmatica di quelle raccomandazioni già formulate all'epoca della Risoluzione del Parlamento di Lisbona del 2000, con le quali ai Paesi membri dell'Unione Europea era richiesto «di impostare le proprie politiche formative affinché i propri cittadini acquisissero non solo conoscenze ed abilità, ma anche competenze, sia all'interno dei percorsi scolastici che lungo tutto l'arco della loro vita», la didattica costruita intorno alle competenze chiave è definita e descritta nell'allegato alla *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio* del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), di recente superata da una nuova Raccomandazione,¹⁴ motivata nell'ambito della Relazione che la Commissione europea ha inviato al Consiglio in data 17 gennaio 2018.

In Italia, a neppure un anno dalla pubblicazione della prima Raccomandazione, il D.M. 139 di agosto 2007 (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*) declinava, all'art. 1, i saperi e le competenze di base per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione individuando quattro assi culturali portanti, primo dei quali quello relativo ai linguaggi, da intendersi come relativi alla/e L1, alle L2/LS, ai linguaggi non verbali, proprio come auspicabile per quella fruizione consapevole dei testi prima preconizzata: «L'integrazione tra i diversi linguaggi costituisce strumento fondamentale per acquisire nuove conoscenze e per interpretare la realtà in modo autonomo»; in special modo quando supportata dalla competenza digitale, arricchisce le possibilità di accesso ai saperi, consente la realizzazione di percorsi individuali di apprendimento, la comunicazione interattiva e la personale espressione creativa.

Alla base della necessità di rivisitare le ragioni alla base di un dispositivo che, anche se con esiti differenti nei diversi paesi e contesti sociali, ha avuto un ruolo importante di argine e contrasto all'analfabetismo funzionale, sta la rapidità della sostituzione in atto delle professioni per come sono state finora conosciute con delle nuove, conseguenti alla diffusione e al radicamento di abilità digitali e tecnologiche. Professioni per le quali occorrerà ridisegnare la formazione delle nuove generazioni non solo per ciò che concerne le abilità necessarie per la realizzazione professionale, ma per capacità di adattamento a contesti stabilmente in mutamento (resilienza come norma e non come eccezione).

Le società e le economie europee stanno vivendo una fase di innovazioni digitali e tecnologiche, oltre a cambiamenti del mercato del lavoro e di carattere demografico. Molte delle professioni attuali non esistevano dieci

¹⁴ Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT)

anni fa; molte forme nuove di occupazione saranno create in futuro. Nel “Libro bianco sul futuro dell'Europa” (2017) la Commissione sottolinea che è probabile che la maggior parte dei bambini che iniziano oggi la scuola primaria eserciteranno domani professioni attualmente sconosciute e che per tenere il passo con tale cambiamento occorrerà investire massicciamente nelle competenze e ripensare i sistemi di istruzione e di apprendimento permanente.¹⁵ [...] Le nostre società ed economie dipendono in forte misura dalla presenza di persone altamente istruite e competenti. Abilità quali la creatività, il pensiero critico, lo spirito di iniziativa e la capacità di risoluzione di problemi svolgono un ruolo importante per gestire la complessità e i cambiamenti nella società attuale. [...] uno spazio europeo dell'istruzione dovrebbe facilitare la cooperazione e la mobilità dei discenti, degli educatori e dei formatori e dei loro istituti, sulla base dell'interesse di tutti gli Stati membri a sfruttare a pieno le potenzialità rappresentate da istruzione e cultura quali forze propulsive per occupazione, giustizia sociale e cittadinanza attiva e mezzi per sperimentare l'identità europea in tutta la sua diversità. [...] In forte contrasto con tali esortazioni, gli ultimi dati delle indagini PISA dell'OCSE mostrano che nell'Unione europea (UE) uno studente su cinque non ha sufficienti competenze in lettura, matematica e scienze. Desto preoccupazione il fatto che tra il 2012 e il 2015 la tendenza a risultati insoddisfacenti nell'UE sia complessivamente peggiorata. Nei paesi partecipanti all'indagine OCSE del 2012 sulle competenze degli adulti (PIAAC), una percentuale compresa tra il 4,9% e il 27,7% degli adulti padroneggia solo i livelli più bassi di alfabetizzazione e una quota compresa tra l'8,1% e il 31,7% ha competenze numeriche solo ai livelli più bassi. Inoltre il 44% della popolazione dell'UE possiede competenze digitali scarse, e il 19% nulle, sebbene il ritmo sostenuto dei cambiamenti tecnologici e digitali stia producendo effetti profondi sulle nostre economie e società. La raccomandazione proposta [...] intende sostenere l'attuazione del primo principio del pilastro europeo dei diritti sociali <scil. il quale> sottolinea “il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono [a tutti] di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro”, unitamente al diritto a ulteriore formazione e riqualificazione (*Raccomandazione del consiglio* relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 17 gennaio 2018).

Indispensabile, perché questa partecipazione possa aver luogo e in modo non occasionale, l'esposizione a un apprendimento permanente alimentato da quella già citata interrelazione tra forme di apprendimento formale, non formale

¹⁵ *Libro bianco sul futuro dell'Europa* (2017) https://ec.europa.eu/commission/white-paper-future-europe-reflections-and-scenarios-eu27_it.

e informale purtroppo realizzatasi troppo poco dal 2006 a oggi; un apprendimento in grado di allenare, riplasmandole, le competenze dell'individuo, crocevia di processi ermeneutici necessitanti l'esercizio di abilità quali «la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione [...]» (ibidem).

Perché ciò possa progressivamente aver luogo, nelle palestre della formazione, circuito scolastico in primis, si dovrebbe perciò lavorare su forme e modi di apprendimento che tengano conto di una preventiva rinegoziazione della de-finizione della testualità, da intendersi (finalmente) come preconditione sistematica dell'esistenza del testo concepito come unità minima della cognizione; unità/frammento di un processo per sua natura circolare e continuo che ha luogo in un microcontesto che a sua volta procede da una con-testualità non separabile dalla società e dalle sue prassi che, nella costruzione della conoscenza individuale, si è fatto grammatica prima della stessa grammatica relativa alla lingua e che, per questa ragione, costituisce una competenza non secondaria e non separabile della persona.

Questo è quanto si intende caldeggiare con questa riflessione costruita ad anello, nella quale, a torto, il ruolo della lingua potrebbe apparire eccessivamente diluito; espressione di funzione simbolica che partecipa del sociale tanto quanto di ciò che vi è di più profondo nell'individuale, la lingua/le lingue, in special modo quella/e di primaria acquisizione, offrono infatti la migliore delle palestre possibili per il raggiungimento e l'allenamento della metacognizione, quell'attività trasversale ai processi di conoscenza senza la quale non ci sarà per Troia possibilità di sottrarsi a ripetuti ed esiziali assalti.

BIBLIOGRAFIA

- BALDASSANO Christopher, CHEN Janica, ZADBOOD Asieh, PILLOW Jonathan W., HASSON Uri, NORMAN Kenneth A., «Discovering Event Structure in Continuous Narrative Perception and Memory», *Neuron* n.95, 3, August 02, 2017, p. 709-721
- BETTINELLI Elena, «Le rappresentazioni della parola. Metamorfosi di cornici cognitive e sensoriali», *Tigor: rivista di scienze della comunicazione e di argomentazione giuridica*, A. V 2013 n.1 (gennaio-giugno), p.173-185
- BRUNER Jerome S., *Alla ricerca della mente, Autobiografia intellettuale*, Roma, Armando, 1997
- BRUNER Jerome S., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Bari, Laterza, 2002
- DE KERCKHOVE Derrick, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Bologna, Baskerville, 1993
- DELL, *Dictionnaire Etymologique De La Langue Latine. Histoire Des Mots*, ERNOUT Alfred, MEILLET Antoine (edd.), Paris, Klincksieck, 1951

- DE MAURO Tullio, «Presentazione», in VALLINI Cristina (ed.), *Le parole per le parole. I logonimi nelle lingue e nel metalinguaggio*, Atti del Convegno (Napoli, Istituto Universitario Orientale, 18-20 dicembre 1997), Roma, Il Calamo, 2000, p.7-14
- DEUTSCHER Guy, *Through the language glass: why the world looks different in other languages*, New York, Arrow Books, 2010
- DOW James W., *The Evolution of Knowledge Systems: Narrative Knowledge versus Scientific Knowledge*, paper presented at the meetings Society for Anthropological Sciences (SASci) meeting jointly with the Society for Cross-Cultural Research (SCCR), February 22-26, 2006, Savannah, GA, US,2006 (<https://pdfs.semanticscholar.org/9bd9/d364e95abff8189a9df42bc50d78e6724639.pdf>)
- DRAGOTTO Francesca, *Non solo marketing*, Milano, Egea, 2013
- DRAGOTTO Francesca, FERRAZZOLI Marco (EDD.), *Parola di scienziato. La conoscenza ridotta a opinione*, Roma, Universitalia, 2015
- DRAGOTTO Francesca, «Le parole, ritratti del mondo a portata di mente. Premessa di fine e di metodo al volume e alla collana sull'opportunità di una linguistica politica» in *La famiglia del III millennio, tre millenni di famiglie. Riflessioni interdisciplinari*, Milano, Blonk, 2019
- KLAPPER Joseph T., «Mass communication research. An old road resurveyed», *Public Opinion Quarterly*, 27 (4), 1963, p. 515-527
- LAPLANE Dominique, «Il pensiero senza linguaggio», *EMC - Neurologia* n. 11, 2, 2011, p.1-8
- LAVINIO CRISTINA, «Tipi testuali e processi cognitivi», in CAMPONOVIO Fabio, MORETTI Alessandra (edd.), *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, Firenze, La Nuova Italia, 2000, p.125-144
- MARANGOLO Paola, FIORI Valentina, Shofany Jacob, Gili Tommaso, CALTAGIRONE Carlo, CUCUZZA Gabriella, PRIORI Alberto, «Moving Beyond the Brain: Transcutaneous Spinal Direct Current Stimulation in Post-Stroke Aphasia», *Front. Neurol.* 8:400, Aug. 2017 (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5550684/>)
- QUATTROCIOCCI Walter, VICINI Antonella, *Disinformazione. Guida alla società dell'informazione e della credulità*, Milano, Franco Angeli, 2016
- SILVESTRI Domenico, «Logos e logonimi», in VALLINI Cristina (ed.), *Le parole per le parole. I logonimi nelle lingue e nel metalinguaggio*, Atti del Convegno (Napoli, Istituto Universitario Orientale, 18-20 dicembre 1997), Roma, Il Calamo, 2000, p. 21-38.
- SILVESTRI Domenico (ed.), *I termini per le lingue e per le attività linguistiche*. Atti del convegno (Napoli, 3-4 giugno 2004), AION, 27, 2007
- SPITZER Manfred, *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, Milano, Corbaccio, 2013
- STRIANO Maura, «La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico», in PULVIRENTI Francesca (ed.), *Pratiche narrative per la formazione*, Roma, Aracne Editrice, 2008

SHOWCASES OF ICT DURING THE COURSES AND SEMINARS ON THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF THE ENGLISH LANGUAGE

ALEXANDRA COTOC¹, DORIN CHIRA²

ABSTRACT. *Showcases of ICT during the Courses and Seminars on the Grammatical Structure of the English Language.* The digital tools and practices are a fundamental aspect in our students' activities and preoccupations and integrating them in the teaching-learning process triggers and keeps our students' engagement and motivation. Our study focuses on the educational context provided by the academic environment and it illustrates the use of three digital tools and activities during courses and seminars on the Grammatical Structure of the English Language taught to first year students at Babeş-Bolyai University, the Faculty of Letters, specialisation English Language and Literature.

Keywords: *ICT, structuralist approach, English Language, digital tools*

REZUMAT. *Utilizarea TIC la cursul și seminarul de Structura Gramaticală a Limbii Engleze.* Instrumentele și practicile digitale constituie aspecte esențiale ale activităților și preocupărilor studenților din ziua de astăzi, iar folosirea acestora în procesul de predare-învățare determină și menține implicarea și motivația studenților. Studiul de față se axează pe contextul educațional oferit de mediul academic și ilustrează folosirea a trei instrumente și activități digitale la cursul de Structura Gramaticală a Limbii Engleze predat studenților de an I, la Universitatea Babeş-Bolyai, Facultatea de Litere, specializarea Limbă și Literatură Engleză.

Cuvinte cheie: *TIC, abordare structuralistă, limba engleză, instrumente digitale*

¹ **Alexandra COTOC** is a senior lecturer in the Department of English Language and Literature and a collaborator of the Department of Languages for Specific Purposes at the Faculty of Letters, Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. E-mail: alexandra.cotoc@gmail.com

² **Dorin CHIRA** is Associate Professor in the Department of English Language and Literature at the Faculty of Letters. His primary research areas are lexicology and lexicography, morphology and sociolinguistics. E-mail: d_chira@msn.com

Introductory Remarks

Students have access to a vast array of information and communications technologies (ICTs), using them both for leisure activities and for educational purposes. As students consume media all the time, their learning behaviour has changed as well and the teaching-learning process should be adapted to suit their needs and expectations in order to keep them motivated and engaged. Students have access to information about everything and the course tutors have the role to help them select and critically assess content, to provide the content in an appealing, interactive and up-to-date manner, diversifying the teaching techniques and strategies, collaborating with the students. In this educational context, we consider that the digital tools are a useful component for the acquisition of the content taught and for the improvement of the teaching strategies in higher education.

1. Project Motivation and Objectives

Embracing a structuralist approach in teaching courses and seminars on the English Grammar is considered by some linguists to be an obsolete approach unless under the framework of current linguistic trends. Nonetheless, the theoretical background offered by the structuralist perspective on the English language offers students the technical apparatus necessary to broaden their linguistic knowledge and understand more complex matters treated in other linguistic trends. It also constitutes an essential background for any English language student and for a (future) language instructor, offering the students a practical mechanism for understanding the structure of the English language. As such, we consider that an up-to-date approach and an extensive use of ICT and online tools in teaching this kind of linguistic course favours our students' engagement, making them feel more motivated and helping them benefit from the application of theoretical concepts and theories.

Taking into consideration the mindset of today's students, their needs and expectations and the essential role that this course plays for a student in English language and literature, we blended the frontal teaching course format specific for a lecture with a more collaborative and interactive environment in which students could, at times, use their smartphone devices in order to access various applications. Our objectives were to determine the engagement of our students in this new teaching-learning process. Moreover, the integration of ICT in both our courses and seminars gives us the possibility to gather useful corpus built together with the students.

2. Theoretical Considerations

Our approach during the courses and seminars needs to take into consideration three fundamental elements: a general perspective on ICT in Higher Education, a new pedagogy within the current sociocultural context and the idiosyncrasy of the courses and seminars taught.

2.1. ICT in Higher Education

The specialised literature on ICT focuses primarily on the use of technology in the foreign language courses and to a lesser extent on the use of new technologies in courses and seminars that imply the acquisition of abstract linguistic terminology, theoretical perspectives and explanations of complex language phenomena. Regardless of the nature of the course, we consider that ICT provides the students the opportunity to become autonomous learners and they facilitate the acquisition of content. In addition, ICT gives us the opportunity to design our classes in such a way as to insure that we no longer rely only on the transmission model of the field-specific information, but also on transversal skills (see Păcurar, 2019: 316) and this constitutes a requirement for the higher education environment as it should pave the way to a better employability chance. By the same token, recent studies show that there are some common key competences for life-long learning and among them, experts enumerate Communication in a Foreign Language, Digital Competence, Sense of Initiative and Entrepreneurship. All these are important for the digitalization of education (see Rosén, Billore, 2019: 100) and this latter element is an essential condition for the future of education in general, but even more in higher education as it is the scenario in which our students should be tailored for the job market which requires digital know-how.

Experts mention a few elements that bring success in the classroom, regardless of the subject under focus: structure, flexibility, feedback and formative assessment, student-centeredness, research on learning, building metacognitive skills, making student thinking visible (Scott and Maier, 2010: xvi-xvii). ICT accommodates all of these key elements and, in this course, it provides the language instructor the milieu for a new approach in teaching a linguistics course, it reveals new possibilities for teaching and learning in order to revive the students' interest and give a very practical approach for a technical and theoretical content.

2.2. A New Pedagogy

“Web 2.0 has transformed the teaching and learning process, enabling youths to collaborate and share information online via social media, blogging

and Web-based communities” (Pace, 2019: 405). Students have a lot of information at their disposal, they are always hyper connected and use multiple devices. For this reason, “a transition from the traditional, teacher-centered instruction to an instructional strategy that puts active student engagement squarely in the middle of the teaching and learning process” is considered to be beneficial (Novak and Patterson, 2010: 20). We argue that this format constitutes an efficient teaching technique even during courses which are more-lecture oriented and which contain a high number of students in the audience. This is due to the fact that the digital world contains a vast plethora of apps and sites which could be integrated to serve various purposes, without affecting or changing the informational content. Of course, this process requires a lot of time for preparation, reflection on what is suitable and what is not and practice, at times even trial and error events.

2.3. The Grammatical Structure of the English Language Courses and Seminars

The Grammatical Structure of the English Language is a compulsory course composed of courses (theoretical lectures) and seminars (interactive and practical) addressed to the first year students at the Faculty of Letters, Babeş-Bolyai University. The course takes place every week, whereas the seminars take place every two weeks.

This course provides or builds upon basic knowledge necessary for any English language teacher/specialist. It focuses on providing detailed and relevant explanations for day to day language structures and phenomena. As future specialists of the English language and literature, students are offered the technical apparatus needed for the English grammar alongside with Phonetics, Lexicology and the other branches of linguistics studied during the Bachelor years. In terms of content, the course covers the following topics:

Course	Seminar
1. The Noun Phrase 2. The English Verb. Mood. Aspect. Tense. 3. Modal Auxiliaries 4. Non-Finite Forms of the Verb	1. The Noun Phrase 2. Determiners: The Article 3. The Adjective 4. The Adverb 5. Sequence of Tenses 6. Past Tense

Undergraduate students need this course in the first year for a number of reasons. Firstly, many of them still have problems with providing explanations for various language structures and phenomena. Thus, this subject and the structuralist framework embraced helps our students understand why some structures are correct and others are incorrect. Secondly, this approach paves the way for the more complicated linguistic courses that they have in the curriculum in the Bachelor programme and later in the Master and PhD studies, in case they are interested in linguistics. Last but not least, this course is fundamental for the students at this faculty as one of the specialisations that these students prepare for is English language teaching, especially in pre-university settings.

3. Target Group

At the Faculty of Letters, Cluj-Napoca, Romania, undergraduate students benefit from a dual bachelor's degree programme of language and literature for two foreign languages. Students who major in English study this course in the second semester of the first year and students in English minor take this course in the first semester of the first academic year. This study focuses on the second category of students, during the first semester of the academic year 2018-2019. Having roughly 250 students enrolled in English minor, the group is divided into two time slots for the courses and in four time slots for the seminars.

4. Analysis of ICT in the Course and Seminar. Showcases

ICT in our courses and seminars is two-folded: the communication with the course tutor and with the other students takes place on a social networking site (Facebook) and we use new technologies to present and practise specific linguistic content (during the courses and seminars and at home, for homework activities).

4.1. SNS Communication and Community of Practice

Students are avid users of social network sites, creating profiles and connecting with users worldwide. Even though Facebook is a less popular social network site (sns) for our students as they migrated to other digital spaces (Instagram, Snapchat), we still use this platform with our students because its affordances allow us to create announcements, multimodal posts and comments, without having length constraints and being more text-oriented than the other

platforms. Moreover, unlike a platform like Edmodo, Facebook allows the creation of a group that can last over time and also a learning community in which students can keep up-to-date with information about the courses and seminars, but also interact with other students “providing a digital space in which our students can find useful information, but also seek help for various projects and collaborate with their peers” (Cotoc, 2019: 310). We also use this group to share the content necessary for the course and seminar and, very importantly, we use it to hyperlink the platform to other games and sites used for teaching-learning purposes. Hence, students can solve some of the classroom tasks and exercises at home as well.

4.2. Showcases of Digital Activities: QR readers, Padlet and Mentimeter

During our courses and seminars, we integrated a number of apps and sites in which students were asked to work individually or in teams. In this way, we managed to provide formative feedback and to encourage their active participation through attractive, hands-on activities. In most activities, we also asked our students to use their smartphone devices because this allowed them to be active protagonists. We choose to use digital applications also during courses because we consider that students are more involved in this way and they learn more through methods that combine passive teaching methods (reading, hearing or seeing) with participatory teaching methods (learning by doing) because “today’s youths have become multitaskers but at the same time find it difficult to concentrate on a specific task; they have become more autonomous and prefer active participation to being passive recipients” (Pace, 2019: 405).

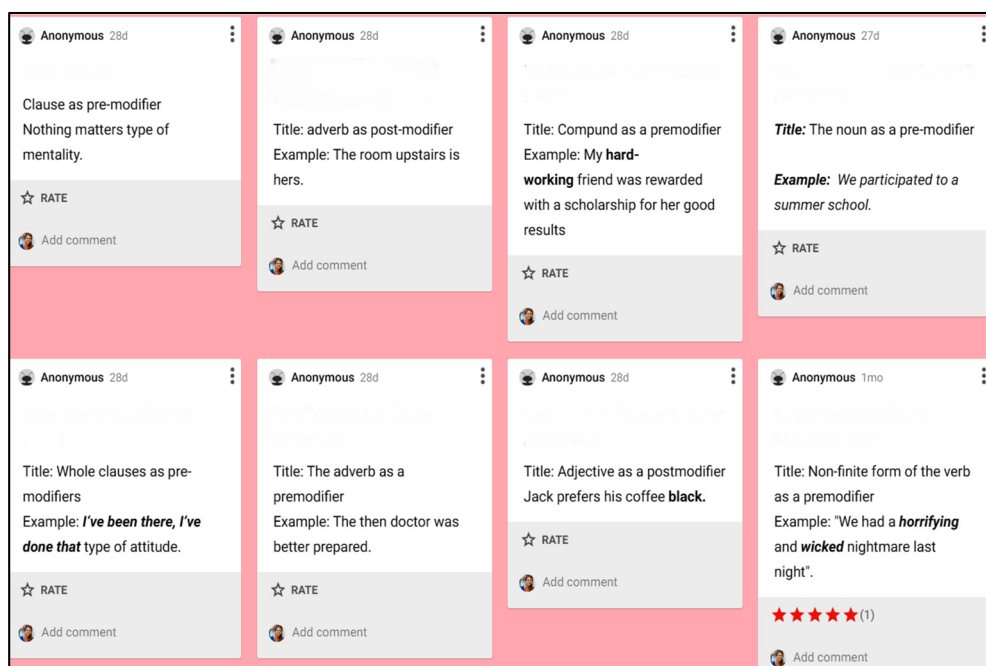
To prove the usefulness of integrating digital tools in the classroom, in this study, we illustrate three open-source digital tools that we integrated in both our courses and seminars: QR codes, PADLET and Mentimeter.

We announced our students our hands-on practice and intentions from the introductory course when they were asked to install a QR code reader in their smartphones so that they could have direct and immediate access to their course syllabus and useful bibliography. Also, the QR reader is used from time to time to ask students to access various sites where they find further information about a topic and examples of the theories presented. The QR readers very often constitute gateways to various games or quizzes used together with the students. The students who do not have a QR reader can work with a partner, but we also provide links as alternatives to QR readers.

The second tool that we used is PADLET. This tool allows for easy collaboration and organisation, the developers describe it as:

- “a digital canvas to create beautiful projects that are easy to share and collaborate on” (App Store);
- “an online noticeboard, which means it can be used for making announcements, keeping notes and online brainstorming”.

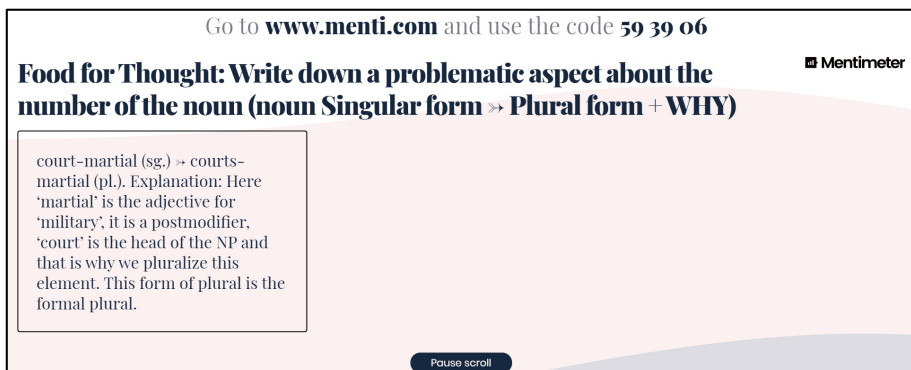
Padlet is included in the Top Tools for Learning 2019. During our course we used padlet.com in order to collect students queries at the end of the course or to reinforce classroom content. For the second purpose, they were asked to create posts with specific grammar issues and to provide their own examples. One such teaching-learning scenario took place during the course dedicated to teaching the Noun Phrase and its components (premodifiers and postmodifiers) where students were asked to work in pairs and write a post illustrating different grammatical categories functioning as modifiers (see a sample of their posts in fig. 1 below). This kind of productions are very useful for reinforcement purposes, to check students’ understanding, correct possible mistakes and consolidate learning through collaboration. The posts can also be used in a revision class in which students come across a previously produced content and they can be asked to rate the best production or produce comments to already existing posts.



(Fig. 1)

Mentimeter is another recurrent tool used in our courses and seminars, it is an interactive presentation software and it allows the presenter to interact with the audience (students, in our case) using real-time voting. It doesn't need any installations or downloads. In order to access mentimeter, students are asked to use their smartphones, to go on the mentimeter site and write the code generated by the software. On the site, they receive a question that they can answer in many different ways: multiple choice, image choice, word cloud, scales, open ended, 100 points, ranking, 2 x 2 Grid, Who will win? Q&A, Quick form. They answer the question and the answers are stored and shown to the entire audience in real time, creating also statistics when the type of answers selected allows.

One example of using the interactive slides from mentimeter is illustrated in fig. 2. The slide was used with students during a seminar dedicated to the number of nouns. At the end of the seminar, students were given the task to write down a problematic aspect about the grammatical issue under focus.



(Fig. 2)

While students write their answers, all the answers appear on the screen that the instructor projects so that the entire audience can see. The answers are stored and can be saved in pdf format and printed. Hence, this affordance allows the creation of a further teaching material, allowing the instructor to create a handout that could be used with students in order to discuss the items that they selected.

4.3. Preliminary Results

Students took part actively in the courses and seminar taught and they enjoyed the activities performed. Given the fact that we work with very large

groups of students, they were all given the possibility to participate and this would not have been possible without the help of new technologies. Moreover, as these courses and seminars contain very practical and technical aspects of the English grammar, the new technologies have provided a suitable environment for the creation of items and collection of data as the content is easily adapted to the format of the online exercises and practices offered by the chosen software. Using these tools also allowed us to collect relevant data produced by our students in a collaborative and interactive manner.

5. Conclusions

The use of new technologies is a practice that can be used for the acquisition of a very technical academic content like the Grammatical Structure of the English Language, facilitating the teaching-learning process and engaging the students in interactive and collaborative activities which imitate the format of the online activities in which they participate on a daily basis. These new technologies also pave the way for further research, by allowing the storage of the data produced by the students, giving the researcher the possibility to analyse the problematic issues and the most frequent mistakes and misunderstandings, the aspects requiring further clarifications and the aspects that the students acquire without impediments. Moreover, this new approach on a fundamental subject like the one under focus keeps the students motivated by providing practical and relevant content and by developing up-to-date skills through a new teaching format.

The courses and seminars on the Grammatical Structure of the English Language and the new technologies are actually essential for the practical skills needed by a student at the Faculty of Letters as many current jobs and positions require the content and know-how covered by our course: communication and foreign languages combined with digital skills.

REFERENCES

- Cotoc, Alexandra (2019), "Students as Experts and the End Result of SSR Performance in an ESP Course for Psychology", in *Innovation in Language Learning International Conference Proceedings*. Bologna: Filodiritto, pp. 308-314.
- Păcurar, Elena (2019), "Teaching English for Tourism: Fostering the Development of Field-Specific Skills. A Case Study", in *Innovation in Language Learning International Conference Proceedings*. Bologna: Filodiritto, pp. 315-321.

- Gregor Novak and Evelyn Patterson (2010), "An Introduction to Just-in-Time Teaching (JiT)", in *Just-in-Time Teaching. Across the Disciplines, Across the Academy*, New Pedagogies and Practices for Teaching in Higher Education series, Virginia: Sterling, pp. 1-24.
- Pace, Mario (2019), "Let's Get Motivated!! Teaching Languages in Changing Scenarios", in *Innovation in Language Learning International Conference Proceedings*, Bologna: Filodiritto, pp. 404-407.
- Rosén, Christiana, Soniya Billore (2019), "A Cross-Cultural Study of Students' Attitudes towards Digital Language Learning Tools", in *Innovation in Language Learning International Conference Proceedings*, Bologna: Filodiritto, pp. 315-321.
- Scot Simkins and Mark H. Maier Editors' (2010), "Preface. Just-in-Time Teaching. Across the Disciplines", in Scot Simkins and Mark H. Maier (eds.), *Just-in-Time Teaching. Across the Disciplines, Across the Academy*, New Pedagogies and Practices for Teaching in Higher Education series, Virginia: Sterling, pp.xii-xix.

Online sources

<https://www.toptools4learning.com/padlet/>
<https://apps.apple.com/us/app/padlet/id834618886>

Digital tools:

<http://padlet.com>
<https://www.mentimeter.com/>

DEVELOPING A CEFR-BASED ANALYSIS GRID FOR LISTENING TASKS AND ITEMS

ADRIANA TODEA¹

ABSTRACT. *Developing a CEFR-Based Analysis Grid for Listening Tasks and Items.* Assessing listening abilities in a foreign language on CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*) standards requires that clear correlations be drawn between CEFR listening comprehension descriptors and the features of the input text and items of specific listening tasks. A CEFR-based analysis grid designed to assess listening tasks and items provides a useful tool of consistent measurement of the conformity of a specific task and its items to the level of proficiency they claim to assess. The present paper analyzes components of the listening comprehension construct in language test situations and builds discriminating scales based on graduating features isolated from CEFR relevant descriptors.

Key words: *comprehension threshold, input text, task, item, problem-solving operations*

REZUMAT. *Evaluarea competențelor de înțelegere-ascultare într-o limbă străină pe baza standardelor CECRL (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi)* necesită corelări clare între descriptorii specifici competenței de ascultare și caracteristicile textului sursă și a itemilor exercițiului de ascultare. O grilă de analiză a cerințelor unui test de ascultare poate fi un mijloc de măsurare consecventă a conformității cerinței și a itemilor aferenți cu nivelul de competență lingvistică pe care prezumăm că aceștia îl testează. Acest articol analizează componentele proceselor de comprehensiune a ascultării în situații de testare lingvistică și sunt construite grile graduale pe baza caracteristicilor extrase din descriptorii relevanți ai CECRL.

Cuvinte cheie: *prag de comprehensiune, textul sursă, cerință, item, operații de rezolvare a problemei*

¹ **Adriana TODEA**, PhD, Babeș-Bolyai University; lecturer at the English Department; language test developer at the ALPHA Centre of Modern Languages of the Faculty of Letters. E-mail: atodea@yahoo.com

Differences between listening and reading constructs

Classifications and subcategorizations are useful means of organizing our understanding of investigated phenomena but they can prove to be particularly misleading if we overgeneralize by ignoring the specific criteria based on which they were generated in the first place. As we are well aware that reading and listening processes are categorized as receptive skills in contrast to productive skills such as speaking and writing, the greatest mistake that could be made in test design is to assume that listening and reading are equivalent constructs with some input variation (acoustic vs. printed). It is the nature of the input, though, that significantly shapes the construct of cognitive processes involved in processing linguistic information, and although the acoustic feature is prominent when we listen, but negligible when we read, it is the ephemeral nature of the input that shapes most significantly the listening construct itself. Spoken language occurs in real time and the listener cannot get a second chance by revisiting it for an extensive analysis as one can do with written texts. Even when speakers are asked to repeat themselves, they will partially or fully rephrase the message to communicate the idea rather than reproduce the exact wording (Buck 2001:6) and, consequently, the listener's understanding is confined to the immediate for short segments or relying on reconstructive memory (often imprecise) for longer segments.

Features of spoken discourse and test design limitations

Language testing has significant limitations when it comes to recreating naturalistic communicative situations and listening tasks seem to be the most impaired ones. Oral discourse relies heavily on the interaction between speaker and addressee, and the latter is by no means a passive listener. Speakers often shape their discourse in response to their addressee's back-channeling to achieve their communicative goals. Language testing severs that connection between speaker and addressee, relegating the listener to a completely passive role, most of the time with no access to vital visual information, which may support comprehension, of speaker's attitudes, emotions or framing. As such the communicative situations reconstructed in listening tasks are severely reduced to those in which the listener has a non-collaborative role: attend a lecture, listening to a radio programme, or overhearing a conversation between two or multiple participants, which significantly hampers the listener's use of a full range of listening strategies. Such restrictions though can be justified by positing that the listening process elicited by listening tasks is specifically controlled to measure the procedural language knowledge of L2 with as little as possible opportunity for using compensatory strategies for language gaps. Such an approach to language testing, though, raises the question of whether

the purpose is to measure abstract linguistic competence or make predictions about success of real life linguistic performance.

Listening comprehension in CEFR scales and descriptors

The *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (CEFR) of 2000 and its revised version *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* of 2018 describe the L2 listening construct in a series of scales of grades of general and specific linguistic performance that conform to a non-collaborative, passive listener understanding of the skill as discussed above. The *Overall Listening Comprehension* scale mainly provides a graded description of input text with some compensatory strategies for language gaps provided for lower levels of proficiency.

Speech rate

A comfortable speech rate is essential to the ability of the listener to recognize the phonological form of words and process meaning in real-time. The faster the speech of a syntactic segment, the more likely it is that phonological forms of words are distorted by assimilation, elision, intrusion or weak pronunciations in unstressed positions (Buck 2001:33). Moreover, speech rate interacts with other text variables, such as vocabulary, syntax, topic and accent. It is therefore predicable that gradable thresholds of comprehension depend on speech rates from “very slowly and clearly” (PreA1); “with long pauses ... to assimilate meaning” (A1); “slowly and clearly” (A2) to “fast natural speed” (C2)². Absent on the scale are speech rates for B1, B2 and C1, which contrastively could be inferred as *normal* speech rate.

Accent

The familiarity of the accent is again essential to phonological perception. Native speakers in general have contact to a larger variety of accents than L2 speakers who most of the time are exposed mainly to standard pronunciations in the classrooms and have little opportunity to extensive interactions with native speakers. Moreover, when exposed to an unfamiliar accent, native speakers are more likely to adjust faster by virtue of their higher linguistic proficiency that helps them compensate by drawing phonological analogies. It is therefore expected that *familiar accent* is a comprehension threshold component that fades off at levels of proficiency

² CEFR 2018, p. 55.

closer to native-speaker levels. In the *CEFR Overall Listening Comprehension* scale an *unfamiliar accent* factors as a mild impediment to comprehension: “can understand ... may need to confirm occasional details especially if the accent is unfamiliar” (C1), and no impediment at all at C2: “can understand with ease virtually any kind of spoken language”³.

Topic and context

Another factor in establishing comprehension thresholds is the predictability of content. Familiarity with the topic and/ or context can enable the listener to anticipate and predict information and therefore compensate for language knowledge gaps. Gradually such compensatory strategies are dropped at C1 (“Can understand ... follow extended speech beyond his/ her own field...”) and graded from pre-A1 to B2 (“clearly defined, familiar, everyday context” (pre-A1); “familiar topics encountered in everyday life” (A1); “areas of most immediate priority” (A2); “on familiar matters regularly encountered” (B1); “the topic is reasonably familiar”, “in his/her field of specialisation” (B2)⁴.

Linguistic knowledge

Scales of procedural language knowledge should make a clear distinction between the passive knowledge as a component of receptive skills and the active knowledge of productive skills. When it comes to spoken language, speaking presupposes spontaneous production of language, whereas listening requires the activation of passive knowledge. In other words, when we listen we understand more complex language than we are able to spontaneously produce. The listening construct is particularly dependant on our ability to understand individual words in order to process idea units. On highly familiar topics or in highly predictable interactions, syntactic relations between perceived words can often be inferred based on background knowledge, conversational expectations or common sense (Buck 2001: 16-17). It is the more challenging topics and contexts that make such a compensatory strategy fail and require syntactic knowledge to disambiguate meaning.

Moreover, the real-time nature of processing spoken discourse separates passive language knowledge in listening comprehension thresholds from reading comprehension thresholds. The language segments that generate idea units tend to be shorter and have simpler syntax and looser text organisation, and may contain non-standard morpho-syntactic and lexical variants, although it is true that literate texts (planned discourses) may display some of the features that are specific to written language (Buck 2001: 10-11).

³ Ibid., p.55

⁴ Ibid., p.55

Graduated scales of input text assessment

The five CEFR scales of descriptors of the listening skill put together complex combinations of various factors to describe listening comprehension thresholds. Aside from speech rate and accent discussed above, Table 1 compiles key terms from the CEFR descriptors in an attempt to generate a graduated picture of listening comprehension thresholds on the following criteria:

- *input text type and size*
- *linguistic complexity* (vocabulary/ syntactic range);
- *language domains* (general vs. idiomatic, general vs. specialized);
- *background knowledge* (predictability of content);
- *content complexity* (abstract vs. factual, information complexity).

Isolating a specific degree of a variable of comprehension from a specific descriptor comes, of course, with the risk of invalidation by interpreting it in isolation, that is why every entry has been checked vertically in the table for interrelations consistent with the descriptor from where it was extracted. Also, some extrapolations have been made, such as *concrete topics*, from B2 level to C1-C2 levels by virtue of the hierarchical inclusiveness of lower level abilities by higher level abilities.

Table 1⁵

	A1-A2	B1	B2	C1-C2
input text size and type	<i>simple conversation; simple illustrated presentation; instructions for familiar activities; simple messages and announcements; simple directions; basic instructions;</i>	<i>short talks; conference presentation with visual support; straightforward clearly structured standard lecture; detailed directions; (highly predictable) public announcements;</i>	<i>extended speech; animated conversation; lecture; talk; report; detailed instructions; announcements and messages;</i>	<i>extended speech; specialized lectures; discussions and debates;</i>
idioms	--	--	--	<i>idiomatic expressions; regional usage (C2);</i>
linguistic complexity	<i>simple language</i>	--	<i>propositionally and linguistically complex speech;</i>	<i>unfamiliar terminology (C2);</i>
concrete information	<i>concrete information;</i>	<i>straightforward factual information;</i>	<i>concrete topics;</i>	<i>concrete topics;</i>

⁵ The entries in the table have been compiled from descriptors in *Overall Listening Comprehension, Understanding Conversation between Other Speakers, Listening as a Member of a Live Audience, Listening to Announcements and Instructions, and Listening to the Radio and Audio Recordings* scales from CEFR 2018, pp. 55-59.

	A1-A2	B1	B2	C1-C2
abstract information	--	--	<i>abstract topics;</i>	<i>abstract and complex topics</i>
specialized information	--	<i>familiar matters; regularly encountered at work; simple technical information;</i>	<i>technical discussions in his/her field of specialisation; forms of academic/professional presentation</i>	<i>complex technical information;</i>
content complexity	<i>expression of (dis)agreement; personal information; general outline;</i>	<i>main ideas; general messages; specific details;</i>	<i>main ideas; general messages and specific details; complex lines of argument; main reasons for and against an argument; identify point of view;</i>	<i>identify the attitude of each speaker; follow complex interactions in group discussions and debates; jokes, allusions, inferences (C2)</i>
content predictability	<i>familiar; predictable; areas of most immediate priority;</i>	<i>common everyday or job related; everyday conversation and discussion;</i>	<i>reasonably familiar; both familiar and unfamiliar; topics of current interest;</i>	<i>beyond his/ her own field.</i>

We believe that the CEFR descriptors compiled above can be successfully used to create a listening task and item analysis grid for test development. Input text eligibility should be measured on gradable criteria such as *text type, text size, predictability of content, information complexity* and *linguistic complexity*.

The type of text should conform to a one-way non-collaborative passive role the test-taker assumes as listener according to CEFR listening skill descriptor scales and should be ascribed to specific CEFR levels with the understanding that higher level text type subsume the lower level text type. Therefore, the text type scale provides a minimal standard for selecting the type of input text eligible for the CEFR level targeted by the test developer and should not be used as a means of measuring the CEFR level of the text itself.

Text type:

- discussion; debate; C1
- report; detailed instructions; messages; B2
- lecture/ talk; conference presentation; B1
- illustrated presentation; instructions; directions;
- announcement; message; A1-A2

Text size is particularly relevant in listening comprehension tasks not so much in terms of length of discourse, but in terms of length of syntactic and prosodic segments and the length of convenient pauses following a speech segment for assimilating meaning. Speech comprehension is a real-time process and its success is measured in the listener's ability to process language segments of a size compatible with average working memory. Once the meaning of a segment is processed, it is added in a cognitive build-up that generates the mental model of the text, its textual form completely forgotten (Buck 2001:26-29). The CEFR descriptors are not particularly explicit on this component of the listening construct, but inferences can be drawn from speech rate descriptors (A1-A2: *slowly and clearly*; B1: *clearly articulated*; B2: *clear standard speech*; C1: *natural speed*; C2: *fast natural speed*) and from text organisation descriptors (A-A2: *simple*; B1: *straightforward clearly structured*; B2: *extended speech*). Very importantly, if written texts (articles, essays, etc) are selected as source for the input text, they need to be adapted specifically in relation to clause and sentence size.

Average prosodic/ syntactic segment size:

- extended segment at natural speech rate; C1
- long segment at standard speech rate; B2
- medium size segment at didactic speech rate; B1
- short segment followed by long pauses A1-A2

Accessing background information and relying on it to reconstitute meaning is an essential compensating strategy for lower levels of language proficiency in both reading and listening constructs. But the listening process relies more heavily on familiarity of topic as the construct compensates for the ephemeral nature of the input by drawing contextual inferences from sentences that allows assumptions to be made that will guide the interpretation of subsequent utterances (Buck 2001: 25). The degree of predictability facilitates comprehension at all levels of proficiency, of course, but listeners with higher levels of language knowledge can perceive incongruities and inconsistencies in the process of generating mental representations of the text and redress more readily interpretations that are the result of wrong assumptions. Topic familiarity and content predictability are components of the listening process that are very well represented in the CEFR listening descriptors based on which a graduated scale for the topic component can be reliably drawn.

Topic

- unfamiliar topic; low predictability; C1
- rather familiar; some unpredictability of content; B2
- mostly familiar topic; predictable content; B1
- very familiar topic; highly predictable content; A1-A2

Procedural linguistic knowledge, that is the ability to process phonetic, lexical and morpho-syntactic information, is at the core of any language skill, but pinpointing with accuracy the degree of complexity relevant to each listening comprehension threshold is rather more elusive. In real-life spoken interactions visual cues or requests for clarification can be used to compensate small failures of procedural linguistic knowledge, but in language test settings it is virtually impossible. The passive knowledge of language which is so relevant in reading constructs where lexical items and syntactic structures have to only be recognized, and not spontaneously produced, might be expected to play the same role in listening processes generated by an equally receptive skill. But L2 listeners may find the perception comprehension stage problematic because their listening vocabulary may be underdeveloped (weak phonetic form–meaning associations) or because they are too slow in accessing lexical knowledge which, in turn, may lead to them becoming acoustically overwhelmed and completely miss subsequent parts of the text (Goh 2000:61, 63). Therefore in judging the level of the lexical and morpho-syntactic knowledge component necessary to achieve comprehension, listening and reading constructs are not equivalent as presented in *The Dutch CEFR Grid Reading/ Listening*. Unfortunately the CEFR listening scales are deficient in their description of linguistic knowledge and no functional listening linguistic scale can be built on rudimentary contrasts such as A2: *simple language* to B2: *complex language* to C1: *idiomatic expressions* to C2: *highly specialized unfamiliar words; regional usage*. One solution to providing a relevant scale might result from conflating linguistic complexity with information complexity components such as *language domains* (concrete vs. abstract; general vs. specialized) and *background knowledge* (familiarity/ predictability).

Information complexity of input text

- concrete or abstract unfamiliar/ unpredictable, possibly idiomatic, possibly highly specialized information; C1
- complex, concrete or abstract, rather familiar and possibly specialized information; B2
- simple, factual, mostly familiar, mostly predictable and possibly somewhat specialized information; B1
- simple, concrete, very familiar and highly predictable information; A1-A2

Nonetheless, in the absence of clear linguistic knowledge descriptors of the listening construct it might be acceptable to use, as a minimum standard, the graduated language knowledge scales associated with productive skills, such as *General Linguistic Range, Vocabulary Range, Grammatical Accuracy, Vocabulary Control* and *Overall Phonological Control*⁶.

⁶ CEFR 2018, pp. 131-136.

Graduated scale for test item assessment

Creating test items in listening comprehension tasks is inherently problematic. Firstly, they are problem solving tasks inherent to the listening construct and to processing linguistic information receptively in general, such as following instructions, directions, a line of argumentation, identifying gist, main idea, relevant details, comparing data, facts, evidence, ideas, etc, which are made linguistically explicit. Its linguistic explicitness can take either a spoken or a written form. If its form is spoken, the test item can be processed either before and/ or after the exposure to the input text, and its solving would rely exclusively on the reductive mental model generated by the interpretation of the input text stored in the long-term memory and not on its textual form. Ultimately, solving a spoken test item makes it harder to isolate listening abilities from long-term memory performance. Contrastively, a real-time processing of test items would require that they be made explicit in written form, thus compounding the listening construct itself by integrating a reading comprehension component. The advantage, though, is that real-time processing of the written test item is more successful in isolating the listening construct from the effects of long-term memory storage and it captures the ephemeral effects of processing the textual form of the input.

Testing listening abilities through specific operations of information processing, like the ones listed below in Table 2, are subject to two criteria that can narrow down the selection of an operation in item design: the first is its eligibility as a factor ensuring that comprehension thresholds at specific proficiency levels are achieved; the second has to do with its relevance to the specific goals of linguistic learning or certification that are designed to meet the requirements and standards of stakeholders who may require general language proficiency or academic/ professional language proficiency, with various degrees of specialization.

Table 2.

	Problem solving operations	CEFR descriptors for content complexity ⁷
C2-C1	<ul style="list-style-type: none"> • identify underlying theme or concept; • infer attitudes; feelings, moods, purpose; motivation; 	<i>identify the attitude of each speaker;</i> <i>follow complex interactions in group discussions and debates;</i> <i>understand jokes, allusions, draw inferences (C2)</i>
B2	<ul style="list-style-type: none"> • identify gist, supporting details, viewpoints, opinions; • compare and relate ideas; 	<i>main ideas;</i> <i>general messages and specific details;</i> <i>complex lines of argument;</i> <i>main reasons for and against an argument;</i> <i>identify point of view;</i>

⁷ as compiled in Table 1.

	Problem solving operations	CEFR descriptors for content complexity ⁷
B1	<ul style="list-style-type: none"> • identify main ideas, points in a line of argumentation, relevant evidence; • compare and relate evidence; • reach a conclusion; • draw logical inferences; 	<i>main ideas;</i> <i>general messages;</i> <i>specific details;</i>
A2-A1	<ul style="list-style-type: none"> • follow instructions, directions; • confirm information; • identify specific details; • compare and relate data, facts; 	<i>expression of (dis)agreement;</i> <i>personal information;</i> <i>general outline.</i>

The CEFR listening comprehension scales are particularly explicit when it comes to the underlying operations of information processing of the listening construct by virtue of their performative approach in phrasing descriptors as *can do* statements. A scale for establishing the eligibility of an information processing operation underlying a task item therefore can be drawn. Note again that the scale is hierarchically inclusive and therefore it can be used to judge the eligibility of an operation to assess a specific proficiency level and not to make an assessment of the proficiency level of the item itself.

Item's underlying problem-solving operations

- | | |
|------------------------|--|
| follow | <input type="checkbox"/> instructions; A1-A2
<input type="checkbox"/> directions; A1-A2 |
| <i>identify</i> | <input type="checkbox"/> points in a line of argumentation; B1
<input type="checkbox"/> gist of (part of) text; B1
<input type="checkbox"/> main idea; B2
<input type="checkbox"/> supporting detail(s), B2
<input type="checkbox"/> specific detail(s); A1-A2
<input type="checkbox"/> relevant data A1-A2
<input type="checkbox"/> viewpoints; B2
<input type="checkbox"/> opinions; B2
<input type="checkbox"/> purpose; C1-C2
<input type="checkbox"/> motivation; C1-C2
<input type="checkbox"/> underlying theme or concept; C1-C2 |
| <i>infer/ evaluate</i> | <input type="checkbox"/> attitudes; C1-C2
<input type="checkbox"/> feelings; C1-C2
<input type="checkbox"/> moods; C1-C2
<input type="checkbox"/> purpose; C1-C2
<input type="checkbox"/> motivation; C1-C2 |
| <i>compare</i> | <input type="checkbox"/> data; A1-A2
<input type="checkbox"/> facts; A1-A2
<input type="checkbox"/> evidence; B1
<input type="checkbox"/> ideas; B2 |

- identify information relationships:*
- cause; B1
 - effect; B1
 - solution; B1
 - purpose; B1
 - draw logical inferences; B1
 - reach a conclusion. B1

If the scale above can be used only to judge the eligibility of the test item's underlying operation, then the CEFR- based measurement of the test item itself must rely on the informational complexity and size of the input segment to which the operation applies. Both scales can be derived from judgments made based on the same criteria and previously applied to the entire input text.

Information complexity of input segment targeted by test item

- concrete or abstract unfamiliar/ unpredictable, possibly idiomatic, possibly highly specialized information; C1
- complex, concrete or abstract, rather familiar and possibly specialized information; B2
- simple, factual, mostly familiar, mostly predictable and possibly somewhat specialized information; B1
- simple, concrete, very familiar and highly predictable information; A1-A2

Size of the input text segment targeted by the test item

- extended segment at natural speech rate; C1
- long segment at standard speech rate; B2
- medium size segment at didactic speech rate; B1
- short segment followed by long pauses A1-A2

Conclusion

The goal in this paper was to break down the dynamic interdependence between underlying operations, strategies and linguistic knowledge of the L2 listening processes in relation to input text specificity and to correlate listening construct components to the proficiency level graded descriptors of CEFR in an attempt to create CEFR- based scales for assessing listening tasks and items. Such scales could constitute the basis for developing reading test specifications, test design, and expert test verification and

validation. This goal has only been partially achieved. The CEFR listening comprehension scales, whereas fully proficient in grading underlying operations and features of the input text, such as accent, speech rate, type, size, predictability of content, proved particularly deficient in providing a graduated description of procedural linguistic knowledge, which contrasts significantly with both productive linguistic knowledge and reading procedural linguistic knowledge. Further more, the CEFR also lacks a specific scale for the scanning for information strategy in the listening construct which is specifically relevant in designing test items. Nonetheless, with the above caveats in mind, the CEFR proves to be an adept tool that can be used successfully in language test development.

BIBLIOGRAPHY

- Amič Irena, Darja Šorjanc Braico, Zdravka Godunc, Nataša Elvira Jelenc, Ana Marija Muster, Branka Petek, and Tatjana Žlindra. *The European Language Portfolio for Adults*, Slovenia, 2010, accessed February 10, 2014, elp.ecml.at/Portfolios/tabid/2370/PublicationID/59/language/en-GB/Default.aspx
- Buck, Gary. *Assessing Listening*, Cambridge University Press, 2001
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe, 2000, accessed February 28, 2017, www.coe.int
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe, 2018, accessed November 15, 2019, www.coe.int
- Goh, Christine C.M. "A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems." *System* vol. 28, issue 1, 2000, pp.55-75
- The Dutch CEFR Grid Reading/ Listening*, accessed November 28, 2016, lancaster.ac.uk/fss/projects/grid

INTERNAL AND EXTERNAL REFERENCE IN THE ROMANIAN TRANSLATIONS OF SOME OF AGATHA CHRISTIE'S TITLES

LOREDANA PUNGĂ¹, DANA PERCEC²

ABSTRACT. *Internal and External Reference in the Romanian Translations of Some of Agatha Christie's Titles.* The paper investigates the translation into Romanian of several of Agatha Christie's detective novel titles which contain fascinating examples of literary as well as non-literary – cultural or historical – allusions. In doing this, it looks, comparatively, into both the source and the target language, at the relation between the titles and the content of the novels, by resorting to two complementary taxonomies: that of title reference and that of title functions. The final aim of the analysis is to make use of this comparison in order to outline a classification of the translated titles based on their rapport with the titles they stem from.

Keywords: *allusion, detective novel, external reference, literary title, internal reference, intertextuality, title function, title reference, title translation.*

REZUMAT. *Referință internă și externă în traducerea în limba română ale unor titluri ale romanelor Agathe Christie.* Articolul cuprinde analiza traducerilor în limba română ale titlurilor unor romane polițiste ale Agathe Christie, constituind exemple fascinante de aluzii atât literare, cât și non-literare – culturale și istorice. Analiza ia în considerare, comparativ, legătura dintre titlurile originale și, respectiv, cele traduse și conținutul romanelor, recurgând la două clasificări complementare: cea a tipurilor de referință prezentată de titluri și cea a funcțiilor acestora. Scopul final al investigației este acela de a folosi această comparație pentru a furniza o clasificare a titlurilor traduse, pe baza raportului lor cu titlurile originale.

Cuvinte cheie: *aluzie, roman polițist, referință externă, titlu de operă literară, referință internă, intertextualitate, funcția titlului, referința titlului, traducerea titlului.*

¹ **Loredana PUNGĂ**, PhD, is Associate Professor at the Faculty of Letters, History and Theology, West University of Timișoara, Romania. Her expertise is in the fields of translation studies, cognitive and applied linguistics. E-mail: loredana.punga@e-uvv.ro.
² **Dana PERCEC**, PhD, is Professor of British literature at the Faculty of Letters, History and Theology, West University of Timișoara, Romania. E-mail: dana.percec@e-uvv.ro.

1. Introduction

A literary title, like the body of the text, includes various historical, cultural, biographical, literary and stylistic signs. It may be termed the collection point or the melting pot of different types of raw materials. It processes, improves and reproduces these raw materials in a certain dosage, which the author tries to adjust to the needs of both text and reader (Taha, 2009: 1).

It being a complex construct that bears so diverse and intricate connections with the whole that it identifies, as well as with the audience this whole (of which the title is an undetachable part) targets, translating it may not always be as straightforward and easy a process as it may seem. The intricacies of rendering literary titles from one language into another has prompted us to take a closer look at the Romanian variants of some of Agatha Christie's detective fiction titles that go beyond naming a piece of literature for mere identification purposes and convey literary or culture and history-related allusions.

2. Agatha Christie and cultural allusion

In a study published in *British and American Studies*, Percec and Pungă (2019: 247-256) looked at the writer's interest in nursery rhymes and tried to account for the fact that a great deal of Christie's novels have titles inspired from this popular genre. We argued that the contrast between the title, suggesting the serene and innocent universe of childhood and games, and the plot, burdened with the presence of evil intentions and violent death, created a particular horizon of expectation in the readers. *One, Two, Buckle My Shoe* (1940), *Crooked House* (1949), *A Pocketful of Rye* (1953), *Hickory Dickory Dock* (1955), or the short story *How Does Your Garden Grow?*, included in the 1974 collection *Poirot's Early Cases*, are but a few examples in point. A less explicit allusion to nursery rhymes can be found in *And Then There Were None*, a novel initially published in 1939 with the title *Ten Little Niggers* or *Ten Little Indjuns (Indians)*, but changed later, under the pressure of political correctness. These titles work as a form of covert intertextuality, subtly alluding to a detail in the detective plot, which is either important in solving the mystery, provides a more general comment on the atmosphere in the novel or hints at the stages of the narrative. Thus, *One, Two, Buckle My Shoe*, reminiscent of the counting exercise for children, announces a

novel in which a series of murders follow one another, but “buckle”, used as a verb in the title, is also found as a noun designating one of the clue objects that helps Poirot catch the criminal. *Crooked House*, while alluding to a poem for children, where the repetition of the epithet “crooked” has comic or obsessive effects, unravels a story in which the polysemantic character of this adjective plays an important part in understanding the moral message: “crooked” may mean ‘bent’, but also ‘dishonest, evil’. The mysterious serial killer in *A Pocketful of Rye* has a distinct signature: he murders by literally following the instructions of the nursery rhyme in which the phrase giving the title to the novel is to be found – *Sing a Song of Sixpence*. In *Hickory Dickory Dock*, the explicit reference to the rhyme is found in the address – Hickory Street – of the boarding house where strange incidents followed by murder take place. *How Does Your Garden Grow?* projects a tranquil atmosphere, in a cosy English village – a cottage and a garden – an environment which, at a close inspection by detective Poirot, proves to be the murder scene and hides the murder weapon. *And Then There Were None* suggests a countdown from ten, which, in the story by this title, is reflected in the disappearance and brutal death of ten characters, stranded on an island, with no chance of escaping their unfortunate fate.

They also made an analysis of the translation into Romanian of titles that contained nursery rhyme references. It took them to the conclusion that, most of the times, the target language titles were devoid of the intertextual potential the source language ones were characterized by, but that this did not necessarily mean they were completely inappropriately chosen, as they could still trigger the readers’ valid anticipation of the content of the books.

The analysis in the article mentioned will be taken further here in the direction of some of Christie’s English titles containing literary, cultural or historical allusions and their Romanian equivalents. Both the source language and the target language titles will be adjacently commented upon, drawing on Taha’s (2009) general categories of title reference and on Levinson’s (1985) more detailed taxonomy of title functions. Our reason for using these two approaches from the vast work done in the area of titology on types and functions of (literary) titles (including, for example, research by Levin (1977), Hoek (1981), Genette and Crampé (1988), Nord (1989, 1995), Ostrowski (1999), etc.) is that we consider them usefully complementary: of interest to us here are Taha’s view of titles as systems of external and internal reference, and Levinson’s underlining / reinforcing, undermining / opposing,

mystifying / disorienting, disambiguating / specifying and allusive title functions. The allusive function of titles, as intended by Levinson, backs their external reference, while the rest of the functions he suggests play a role in shaping internal reference.

The purpose of taking this analytic path is to highlight whether the functions fulfilled by the source language titles are similar to those fulfilled by the target language titles and, as a consequence, what similarity or dissimilarity in this respect they may bring about in terms of the readers' expectations about the content of the book. The translation techniques at work in the transfer from one language into the other will unavoidably be brought into discussion.

3. Agatha Christie's titles and high-brow literary allusion

Apart from using nursery rhyme titles, an equally puzzling technique exploited by Agatha Christie is to project her readers' expectations about the plot of some of her novels by starting from famous literary quotes. The cultural prestige of the strategy is obvious, and so is also the difficulty of translating such titles.

3.1. *Taken at the Flood (1948)* – *Duși de val* [*'Carried by the Wave'*] (1999)

Taken at the Flood (1948) is a novel set in post-war Britain, the subject, apart from a murder investigated by Poirot, being the economic and social challenges faced by the members of a society that has changed radically, the characters desperately trying to keep up with the cynical rhythm of the new world and, more often than not, failing to do so. The title is an excerpt from a soliloquy uttered by Brutus, in Shakespeare's *Julius Caesar*, preparing the final moment of the civil war against Mark Antony:

There is a tide in the affairs of men
Which, *taken at the flood*, leads on to fortune;
Omitted, all the voyage of their life
Is bound in shallows and in miseries.
On such a full sea are we now afloat;
And we must take the current when it serves,
Or lose our ventures. (Act IV, Scene 3, 218-223)

For Brutus, power is like the tide – ebbing and flowing. One must seize the opportunity when it arises because, otherwise, both literally and metaphorically speaking, when the tide ebbs, one remains stranded or gets drowned.

In the United States, the title chosen by the publishers preserved the Shakespearean reference but simplified it, by picking the first line of the soliloquy, more readily recognizable by readers: *There is a Tide...* The suspension points signal, for those aware of the intertextuality at stake here, the fact that this is only a partial quote, an excerpt from a longer text.

In the Romanian variant of the title, *Duși de val* [*Carried by the Wave*] – reached by adaptation – the translator ignores both the literary allusion captured in Christie's original and the contextual meaning of "taken by the flood" (i.e. in a position of being aware of the opportunity offered and taking advantage of it) and uses a Romanian idiomatic phrase, which means "being abandoned to the random forces of destiny" (dexonline.ro). Hence, what the Romanian title tells the readers is the very opposite of the message conveyed by the line of the Shakespearean play used in the original title (which, intertextuality apart, has a perfectly clear meaning, as an everyday phrase that captures the moral of the story whose title it is).

Thus, if the original title is both a system of external reference (to style), "serving to connect two texts" (Taha 2009: 7) and one of internal reference, which "reinforces and affirms the thesis of the text" (12), "is the essence of the author's system of intentions" (13) whose complete details may be searched for in the body of the text, the translated title is certainly not the former and fails to be the latter, too.

In Levinson's (34-37) terminology, the English title is "allusive", "underlining / reinforcing" – it adds supplementary weight to the background theme of the novel, and it is also "disambiguating / specifying" – it serves to endorse the reading of Christie's novel within the 'seizing the opportunity when it arises' frame indicated above. The adapted Romanian title is neither of these.

Failure of the translated title to comply with the functions of the original title prompts us to consider it a rather "mystifying / disorienting" title (Levinson 36), one that "instead of either corroborating or confounding something in the body of the work seems [...] tangential [...] to it" (36). We may suspect, with a pretty high level of certainty, that, after reading the book, the conclusion may be drawn that its Romanian title created wrong expectations about its main theme.

If unable to grasp the contextual meaning of “taken to the flood”, Christie’s translators should have resorted to several Romanian renditions of *Julius Caesar* prior to theirs, which offered accurate interpretations of the original message, that of rising to the occasion. Had they done so, they might have hit upon the appropriate equivalent. A translation by Adolphe Stern, in 1922, goes, for example, like:

E un curent în trebile-omenești:
De’l iei în toi, te duce la noroc.
De’l scapi, călătoria vieții noastre
Ne poartă în prăpăstii și nevoi.
Acuma noi plutim pe-o mare plină,
Și va să folosim curentul bun,
Sau pierdem ăst folos. (146)

emphasizing the notion that the lucky man should swim with the current or else, he would see himself falling into an abyss. In his translation of *Julius Caesar* (1955 [1999]), included in the first Romanian edition of Shakespeare’s plays, Tudor Vianu is more sensitive to the Romanian collocations of the noun “val” [‘wave’], and imagines man to be a sailor, who, when waves are pounding, can either ride along or get shipwrecked:

Se schimbă soarta omenească-ntruna:
Știm valul cum ne bate, el ne duce
Înspre noroc, dar dacă nu luăm seama,
Călătoria vieții ocolește
Printre nevoi și stânci. Așa e marea
Pe care navigăm și dacă valul
Ne saltă, se cuvine-a-l folosi;
Zădărnici altfel prilejul bun. (197)

3.2. *The Mirror Crack’d from Side to Side* (1962) – *Oglinda spartă* [*The Cracked Mirror*] (2010)

In *The Mirror Crack’d from Side to Side* (1962), the protagonist is a beautiful actress who leads a sad and solitary life, reminiscent of the legend to which the title alludes, collected by Tennyson in his famous ballad *The Lady of Shalott*, which actually contains a line identical to Christie’s title. Based on the popular Arthurian subjects, the poem is about a cursed lady, imprisoned in a tower, who can only see the life that unfolds itself outside, in the real world, as reflected in a mirror. But

when she hears about a procession coming from Camelot, she cannot help taking a glimpse at the noblest and most valiant of the knights, Sir Lancelot. This is when the mirror cracks – a common folklore superstition has it that when this happens, one has to expect something unfortunate in the near future – and the lady drops dead, much to the knight’s chagrin:

She saw the water - flower bloom,
 She saw the helmet and the plume,
 She look'd down to Camelot.
 Out flew the web and floated wide;
 The mirror crack'd from side to side.
 'The curse is come upon me', cried
 The Lady of Shalott.
 [...]
 Singing in her song she died,
 The Lady of Shalott. (Tennyson 86)

In Christie’s novel, Miss Marple and other guests present at the party thrown by American actress Marina Gregg are puzzled by the “frozen look” on her face and consider it to be a bad omen. It turns out that the Hollywood star has just learnt a secret that overwhelms her and pushes her towards committing murder. A similar strategy that employs literary allusion is used by P. D. James, whom critics often considered the most important follower of Agatha Christie, in her debut novel, *Cover Her Face* (1962), published in the same year as Christie’s novel. This title is taken from John Webster’s Jacobean tragedy *The Duchess of Malfi*, the story of a young and beautiful woman’s violent death, the very subject of P. D. James’ book.

The Mirror Crack'd from Side to Side was published in the United States, in 1963, under an abbreviated title variant, *The Mirror Crack'd*, the archaic spelling of the past tense being preserved, but the intertextual reference being eluded. The keyword “mirror” is also preserved, for the connection it makes with the “frozen look” on the protagonist’s face in the climactic moment of the narrative, while the entire phrase reminds us of the popular superstition. In seeking the best variant, the Romanian translators must have been inspired by the American version, and simplified it by proposing an interpretation of the more cryptic original: the English sentence in *The Mirror Crack'd* is turned into a Romanian noun phrase, *Oglinda spartă* [‘The Broken / Cracked Mirror’].

As we see it, *Oglinda spartă*, the Romanian title translation obtained by transposition (by reduction, if considered the equivalent of

the initial title of its British edition) functions in a slightly different way when compared to *Duși de val* for *Taken at the Flood*. If *Duși de val* preserves nothing of either the external or the internal reference of *Taken at the Flood* and is unsuccessful in performing the same allusive, underlining and disambiguating functions as the latter, *Oglinda spartă* has a similar, though not duplicate, external and internal reference as *The Mirror Crack'd (from Side to Side)* is, at least to some degree, successfully allusive, underlining and disambiguating. "Oglindă spartă" ['cracked / broken mirror'] is a collocation that pertains to everyday vocabulary, so, if not part of a larger, more relevant context, it has no potential to indicate intertextuality in literary terms. However, it can connect the micro universe of the book to a broader outer context – in both cultures, source and target, a cracking mirror is popularly believed to be indicative of a bad omen, so a title like *Oglinda spartă* ['Cracked Mirror'] certainly prepares the readers for a story with an out of the question, impossible happy ending, one that Christie's actually is.

Being shared by numerous cultures, the negative symbolism of a cracked mirror must have been familiar to the Romanian translators, so making use of the official translations of Tennyson's poem (should they have been available) as help in deciding upon the most appropriate equivalent word would, most probably, not have altered their choice.

3.3. *By the Pricking of My Thumbs (1968) – Când mă furnică degetele* ['When My Fingers Itch / Prickle'] (1998)

Christie quotes again from the classics in one of her few stories which features neither Poirot nor Miss Marple, but Tommy and Tuppence Beresford – *By the Pricking of My Thumbs*, published in UK, in 1968 and, one year later, with the same title, in the US. The line is recognizable from Shakespeare's *Macbeth*, being among the cryptic words uttered by the three witches. We remember that the play's dark setting and moral ambiguity relies heavily on the actual as well as symbolic presence of the "weird sisters", messengers of destiny, temptresses of the weak mortals, but also a convincing contribution to the Weltanschauung of the 17th century, when witchcraft was threatening to become an obsession, spreading with the force of a pandemic. In the original text, the line is continued with a clear reference to evil: "something wicked this way comes" (Act IV, Scene 1, 45).

In Agatha Christie's story, a mad old woman with a dubious past, hiding in a mysterious cottage in the woods, is a kidnapper and killer of

small children. This is one of Christie's most Gothic stories, and the portrayal of Mrs. Lancaster as a stereotypical witch is successfully completed by the Shakespearean reference in the title of the novel. *By the Pricking of My Thumbs* was translated into Romanian by transposition, as a temporal clause, *Când mă furnică degetele* ['When My Fingers Itch / Prickle'], a choice which did not take into consideration the official translated versions of Shakespeare's *Macbeth*, most probably because intertextuality in this particular case was not acknowledged as such. Two Romanian *Macbeths* have the witches exclaim: "După mâncărimea degetelor mele, simț că vine încoace un blestemat" ['By the pricking of my fingers, I feel a wicked man is getting near'] (in the first, 1912 translation by Constantin Al. Ștefănescu) and, respectively, perhaps more inspired, "Degetele când mă pișcă, vreun păgân încoa' se mișcă" ['When my fingers prick, a wicked man must be getting near'] (in the translation by Ion Vinea, employed in the first edition of Shakespeare's complete works published by Editura de Stat pentru Literatură și Artă, in 1961).

Since neither of the official translations of *Macbeth* into Romanian was taken over to serve as the equivalent of Christie's title, intertextual external reference remains an attribute of the title in the source language only. Nevertheless, the allusive function of the translated title is suppressed only partly, since the physical sensation described by the collocation it contains as well as by that employed in the English title, just like the reference to the cracked mirror, is superstitiously believed to foretell some approaching evil. Thus, external reference to what seems to be universals of folk culture is preserved both in the case of Christie's own title and in its Romanian variant. Moreover, the internal reference is similar for both titles in that they suggestively relate to the type of plot the readers may expect (one whose ending is quite gloomy) and are, therefore, underlining / reinforcing and disambiguating / specifying, as explained previously.

3.4. *Three Act Tragedy* (1935) – *Tragedie în trei acte* (2011)

An allusion to the typically gloomy and oppressive atmosphere of the Jacobean tragedy, replete with foul play and horrible deaths, can be found in a title like *Three Act Tragedy* (1935). While the three acts typically refer to an organization of the plot so as to observe the time unit, in Christie's novel, the "acts" are in fact a succession of three murders, two of them – those of a cheerful vicar at a party, who drinks port, and of an old lady in a retirement home, who eats poisoned

chocolate – being in fact only dress rehearsals for the third, that of a doctor who knows a secret that is dangerous for the murderer.

In the United States, the initial title was translated intralinguistically, by resorting to modulation: *Murder in Three Acts* (1934). While preserving the metaphor of the three acts, the perspective was changed in such a way as to render the reference to genre explicit – crime / detective stories, and the adjoining theme of the novel obvious – murder is committed. The Romanian title is a translation of the British original based on transposition: *Tragedie în trei acte* (NP premodifier + N → N +PNP postmodifier).

In the examples discussed in 2.1 to 2.3, the external reference of the titles takes the shape of allusion to a specific literary work by a specific author, overtly made via using quotations from it. In the case of *Three Act Tragedy – Tragedie în trei acte*, external reference remains in the area of allusions to literature, but takes a different form – reference to genre, i.e. reference to a class of literary works that share various features (of which the type of plot and its development are probably the most obvious) and not to a singular work only. Internal reference works hand in hand with external reference in the case of both the original and the translated title, to guide the readers in the direction appropriate for a correct deciphering of the novel.

Both titles are effectively underlining / reinforcing – they add additional weight to the theme of the novel, though in general rather than specific terms, and disambiguating / specifying – they validate the distinctive perceptual reading of detective stories.

3.5. *The Rose and the Yew Tree* (1948)

An obscure novel, and one of Christie's few which are not whodunits, is *The Rose and the Yew Tree* (1948). A social drama, the novel sets in contrast two characters, one confined to a wheelchair, unhappy and frustrated, considering his life a failure and a cynical blow of destiny, watching the other's political success and soaring to fame. The title alludes to a line in T.S. Eliot's *Four Quartets*, which reads "The moment of the rose and the moment of the yew tree / Are of equal duration" (*Little Gidding*, V/3). The two "moments" are meant to express the ultimate antithesis between life and death: the rose, a symbol of innocence and purity, on the one hand, and of passion, on the other, standing for life, in its many-fold facets, being in opposition with the yew tree, that grows in graveyards, symbolizing sorrow, mourning and

loss. This is one of Agatha Christie's few works which has not been translated into Romanian yet, but which we have considered worth mentioning here for the intertextual character of its title that backs its external and internal reference, and, consequently, its allusive, underlining and disambiguating functions, as discussed so far.

4. Agatha Christie's titles and non-literary allusion

Apart from Christie's habit of referring to high-brow literature out of a desire to borrow an extra degree of elitism from the classics for her own middle-brow genre, she also sprinkles her bibliography with numerous other types of allusion. It seems that her invitation for readers to solve puzzles and find clues extends beyond the detective plot, into the vast and versatile network of cross references. An interesting example in this respect is that of the titles which include a variety of historical-cultural references, that are difficult to decode by readers and even more difficult to translate without solid cultural competence.

4.1. Ordeal by Innocence (1958) – Vinovat fără vină [‘Guilty without Guilt’] (2013)

Ordeal by Innocence is a novel published both in the UK and the US in 1958, in which an apparently solved and classified murder case is opened years later, when new witnesses appear. When a family's adoptive mother is murdered and the suspicion falls on one of the siblings, known for his aggressive temper and immoral inclinations, nobody takes the investigation further, so Jacko is convicted and dies in prison. Because the adoptive mother was herself an evil person, her disappearance, together with the disappearance of the turbulent son, seem a relief for the survivors. When the case is reopened, with the arrival of an absent-minded scientist who could, in fact, offer Jacko an alibi, this revelation only brings grief, suffering and more deaths into the family.

Christie's title has an archaic touch, referring to the medieval and early modern legal practices of testing a suspect's guilt by subjecting them to physical pain – the trial by ordeal could include direct combat, trial by fire or trial by hot or cold water. If the accused survived these trials, which were, in fact, a form of torture, they were declared innocent. Because a degree of miracle was involved in this process, the ordeal was also known as God's judgment. By making this reference, Agatha Christie invites her readers to meditate on the

arbitrariness of the manner in which justice is applied, whether we talk about the Middle Ages or the contemporary period.

The Romanian translation of Christie's title – *Vinovat fără vină* ['Guilty without Guilt'] – an adaptation of the original, ignores the historical allusion, even if the trial procedure alluded to may be referred to by a term in Romanian, "ordalie", that is perfectly synonymous to the English "ordeal" in the context discussed. Thus, the external, history-related reference that may be associated with the English title is not carried over by the Romanian title. What remains intact when transferred into Romanian, though achieved via different lexical means, is its internal reference to the overarching theme of the novel – the unjust punishment of an innocent person. The allusive function of the English title works both externally and internally, while that of its Romanian correspondent bears referential significance only in connection to the text of the novel itself. Like in most of the cases discussed so far, both variants of the title successfully perform an underlining / reinforcing function – they place emphasis on the theme of the novel, yet, again, in general rather than specific terms, and a disambiguating / specifying function – they offer the public the right grid for the reading of a detective story.

4.2. The Seven Dials Mystery (1929) – Misterul celor șapte cadrane ***['The Mystery of the Seven Dials'] (1996)***

The Seven Dials Mystery, the title of a novel published in 1929 in the UK and the US, is linked to a cultural context as well, this time, to a specifically British one. Two mentions of the "seven dials" appear in the crime story by this name: the first is identifiable at the level of the plot, while the second is a compound proper noun. The plot zooms in on the murder of a man, a guest in a big house, who is famous for not being able to wake up on time in the morning. Consequently, no fewer than eight alarm clocks are set in his room, but, although all the alarms go off, he does not wake up one day, as he has been killed in his sleep. Investigating the crime scene, the detective notices that one of the eight clocks is missing, thus only seven "dials" remain as inanimate witnesses of the murder. At the same time, the investigation is carried out not only as an official police business, but also by the members of a secret association whose mission is to monitor international crime, a group known as "The Seven Dials". The actual significance of this name is to be found in a London area, homonymously called (because of a junction where seven roads converge), near Covent Garden, built in the

early 18th century as a residential neighbourhood, which decayed in the Victorian period. The Seven Dials has become a synonym of poverty and petty crime, with dark narrow lanes, poor and dubious lodgings and gambling dens, inhabited by immigrants and the underclass of Britain's capital city.

The title of the novel thus anticipates, both by external, cultural reference and by internal reference to the story itself, the atmosphere of danger, foul play, and crime which dominates the plot. Unlike it, its translation into Romanian, *Misterul celor șapte cadrane* ['The Mystery of the Seven Dials'], though obtained by transposition (here, implying change of word order) which, theoretically, presupposes changes only at the grammatical, and not at the semantic, connotative level, while referring directly to the crime scene described in the book, fails to capitalize on the cultural allusion conceived by Christie in the original. Therefore, the external reference of the original title is annulled and only the internal one is preserved. Alluding to something that is to be found outside the text itself is a function of the source title only, while the underlining / reinforcing and the disambiguating / specifying functions, based on the direct, non-connotative meaning of the word "dials" ['cadrane'] are shared by this title and its suggested Romanian equivalent.

5. Conclusion

Titles of literary works, be they established by the authors of the works themselves, by editors or by publishers, have been scrutinized mainly as primary paratextual elements and only rarely as elements of a translated piece. Of all their features, the reference and functions of original titles should be transferable in full to their translated counterparts, as titles in their own right. However, our analysis in this article has, hopefully, demonstrated that the translation of literary titles is not always a process of establishing a one to one equivalence (we may suspect that instances of perfect matching occur more often in the case of titles which have a direct, denotative meaning and less so in the case of allusive, connotative and metaphorical ones). As seen, only in some situations do translated titles fully overlap with the source titles in terms of reference and functions (see *Three Act Tragedy – Tragedie în trei acte*). We call such translated titles *fully compliant titles*. At the other end of the spectrum, there are translated titles which fail to take over the reference and any of the functions of the original titles (see *Taken at the Flood – Duși de val*). We refer to them as *non-compliant titles*. In between these,

there lie translated titles whose reference and functions correspond only partly to the reference and functions of the titles they stand for in another language (see *The Mirror Cracked (from Side to Side) – Oglinda spartă, By the Pricking of My Thumbs – Când mă furnică degetele or Ordeal by Innocence – Vinovat fără vină*). We include these in the category of *semi-compliant titles*.

By suggesting the three categories above, we mean to highlight the fact that translated titles may be approached within the same framework as the original titles, but additional perspectives may be added when they are analyzed: one must not overlook the fact that they are not independent, but bear sometimes unbreakable connections with the titles they originate in. Note that we have used the adverb “sometimes” instead of the more categorical “always” – this is because we do not lose sight of a fact that has been so often highlighted in Translation Studies – that apparently perfect, word-for-word renditions are not necessarily functional, while deviations from the source language text, such as the reduced length of a book title, may make perfect sense and be able to trigger both appropriate reader expectations and emotions similar to those the author had in mind to produce. In other words, our classification, placing emphasis on the connection between the source and the translated titles, may be a criterion that could help in assessing the degree of functionality of the latter in the target language, for the target readers, in the target culture, even when the latter are not perfect equivalents of the former.

REFERENCES

- Dicționar explicativ al limbii române*, www.dexonline.ro.
 ELIOT, T.S., *Four Quartets*, Faber and Faber, London, 2014.
 GENETTE, G. & B. CRAMPÉ. “Structure and Functions of the Title in Literature”, *Critical Inquiry*, vol. 14 (4), Summer 1988, pp. 692-720.
 HOEK, L. H. *La marque du titre : Dispositifs sémiotiques d’une pratique textuelle*, Mouton, La Haye, 1981.
 LEVIN, Harry. “The Title as a Literary Genre”, *The Modern Languages Review*, vol. 72 (4), 1977, pp. xxiii-xxxvi.
 LEVINSON, J. “Titles”, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 44 (1), 1985, pp. 29-39.
 NORD, C. “Der Titel – ein Mittel zum Text? Überlegungen zu Status und Funktionen des Titels”, in N. Reiter (ed.), *Sprechen und Hören: Akten des 23. Linguistische Kolloquiums in Berlin*, Niemeyer, Tübingen, 1989, pp. 519-528.

- NORD, C. "Text-Functions in Translation: Titles and Heading as a Case in Point", *Target*, vol. 7 (2), 1995, pp. 261-284.
- OSTROWSKI, W. "Titles and Subtitles: Preliminary Notes on Their History and Fuction", *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Literaria Anglica*, vol. 3, 1999, pp. 97-116.
- PERCEC, D. & L. PUNGĂ. "They Do it with Nursery Rhymes. The Mystery of Intertextuality in Agatha Christie's Detective Fiction from a Literary Critic's and a Translator's Perspective", *British and American Studies*, vol. XXV, 2019, pp. 247-257.
- SHAKESPEARE, W. *Macbeth*. Translated by Const. Al. Ștefănescu, Tipografia Horia Carp & Marinescu, București, 1912.
- SHAKESPEARE, W. *Opere alese*. Vol I: *Iuliu Cezar*. 2nd edition. Translated by Adolphe Stern, Editura Librăriei Socec & Co. Societate anonimă, București, 1922.
- SHAKESPEARE, W. *Opere*. Vol. II: *Iuliu Cezar*. Translated by Tudor Vianu, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București, 1955.
- SHAKESPEARE, W. *Opere*. Vol. IX: *Macbeth*. Translated by Ion Vinea, Editura de Stat pentru Literatură și Artă, București, 1961.
- SHAKESPEARE, W. *Iuliu Cezar. Ediție bilingvă*. Translated by Tudor Vianu, Pandora, București, 1999.
- SHAKESPEARE, W. (David Bevington, ed.). *Shakespeare's Tragedies*, Pearson Longman, London, 2002.
- TAHA, I. "Semiotics of Literary Titling: Three Categories of Reference", *Applied Semiotics / Semiotique Applique*, vol. 22, 2009, pp. 1-18, URL: <http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSA-No22/Article4en.html> (last accessed May 12, 2019).
- TENNYSON, A. *Poems*, Everyman's Library, London, 2004.

TITLES ANALYSED

- CHRISTIE, A. *The Seven Dials Mystery*, William Collins and Sons, Glasgow and London, 1929.
- CHRISTIE, A. *The Seven Dials Mystery*, Dodd, Mead and Company, New York, 1929.
- CHRISTIE, A. *Misterul celor șapte cadrane*. Translated by Doina Topor, Lidia Grădinaru, Simina Sprințeroiu, Excelsior Multi Press, București, 1996.
- CHRISTIE, A. *Murder in Three Acts*, Dodd, Mead and Company, New York, 1934.
- CHRISTIE, A. *Three Act Tragedy*, Collins Crime Club, London, 1935.
- CHRISTIE, A. *Tragedie în trei acte*. Translated by Ionela Chirilă, Litera, București, 2011.
- CHRISTIE, A. *The Rose and the Yew Tree*, William Heinemann, London, 1948.
- CHRISTIE, A. *The Rose and the Yew Tree*, Farrar & Rinehart, New York, 1948.
- CHRISTIE, A. *Taken at the Flood*, Dodd, Mead and Company, New York, 1948.
- CHRISTIE, A. *Duși de val*. Translated by Simina Sprințeroiu, Lidia Grădinaru, Excelsior Multi Press, București, 1999.
- CHRISTIE, A. *Ordeal by Innocence*. Collins Crime Club, London, 1958.

- CHRISTIE, A. *Ordeal by Innocence*. Dodd, Mead and Company, New York, 1958.
- CHRISTIE, A. *Vinovat fără vină*. Translated by Lingua Connexion, Litera, București, 2013.
- CHRISTIE, A. *The Mirror Crack'd from Side to Side*, Collins Crime Club, London, 1962.
- CHRISTIE, A. *The Mirror Crack'd*, Dodd, Mead and Company, New York, 1963.
- CHRISTIE, A. *Oglinda spartă*. Translated by Ionela Chirilă, Rao, București, 2010.
- CHRISTIE, A. *By the Pricking of My Thumbs*, Collins Crime Club, London, 1968.
- CHRISTIE, A. *By the Pricking of My Thumbs*, Dodd, Mead and Company, 1969.
- CHRISTIE, A. *Când mă furnică degetele*. Translated by Simina Sprințeroiu, Lidia Grădinaru, Excelsior Multi Press, București, 1998.

FUNCTIONAL NAMES IN *BEOWULF*: AN ANALYSIS

MIHAELA BUZEC¹

ABSTRACT. *Functional Names in Beowulf: An Analysis.* Proper names lose their connection with the initial referent of the word, being devoid of their character of semantic predicates. However, when focusing on literature, the names can be analyzed from the perspective of a hidden, conceptual metaphor, either as functional names or as designators of properties. By looking at the names of *Beowulf* as dithematic (part of the Old Germanic name-giving tradition), the analysis becomes one of translation of a new unit of meaning created by the blending of two separate concepts. Juxtaposing this artifice with that of word-play, as well as with aspects of *Beowulf*'s character, a reiteration of the blending occurs, with new levels of meaning. The present paper analyzes the names of the Old English poem *Beowulf* as functional names, used to contrast or highlight themes of the poem, as well as characteristics of *Beowulf*.

Keywords: *functional proper names, Beowulf, conceptual blending.*

REZUMAT. *O analiză a numelor proprii utilitare din Beowulf.* Numele proprii își pierd legătura cu referentul inițial al cuvântului, fiind lipsite de caracterul lor semantic. Cu toate acestea, numele personajelor literare pot fi analizate ca metafore conceptuale, fie cu rol funcțional, fie ca predicate semantice. Privind numele din poemul *Beowulf* ca nume ditematice (făcând parte din tradiția numelor germanice vechi), analiza devine în sine un exercițiu de traducere a unei noi unități de sens creată prin amestecarea a doua concepte diferite. Juxtapunerea acestui artificiu cu jocurile de cuvinte din poem, dar și cu trăsăturile lui *Beowulf*, creează un nou nivel de sens. Această lucrare analizează numele proprii din *Beowulf* ca nume funcționale, folosite pentru a contrasta sau evidenția teme ale poemului și trăsăturile personajului *Beowulf*.

Cuvinte cheie: *nume proprii utilitare, Beowulf, amestecare conceptuală.*

¹ **Mihaela BUZEC**'s academic interests include generative grammar, child language acquisition, the evolution of language, internet linguistics, and other developments in the field of linguistics. She has written and presented papers on the evolution and use of hashtags, the interpretation of kennings, and the problem of linguistic relativity. Email: mihaelabuzec312@gmail.com.

The analysis of proper names can be a peculiar subject, inasmuch as they lose their connection with the initial referent of the word. Proper names are stripped of their character of semantic predicates, lingering as a reminder of a long-passed link, an empty shell, carrying no meaning. In studying proper names an exercise is required, one that stands—as Clark (1992: 543) puts it—‘at the boundary between “linguistics” and “history”’. However, when focusing on literature, the names can be analyzed from the perspective of a hidden, conceptual metaphor, either as functional names or as designators of properties.

The present study looks at some of the names of *Beowulf* as pertaining to the Old-Germanic name-giving tradition and as having functional roles throughout the poem. The hypothesis is that the names used in *Beowulf*, whether they have historical significance and appear in other sources as well or not, function as catalysts for semantic interpretation throughout the poem. Some names also function as anchors for discourse, especially the names which have historical resonance, helping the audience contour the characters of the poem.

Proper names are mainly used as ways to show kinship, but they also mark the difference between individuals of the same family. In Old Germanic times, names were mostly dithematic, i.e. composed of two elements—or themes—based on the parents’ names. One of the themes would stay the same within the family, while the other would vary. For example, someone named Aedēlhere could name his son Aedēlbrand or maybe Ecghere. This is what George Flom (1917) calls the principle of variation, which he distinguishes from repetition and alliteration, two other important principles of name giving in Old Germanic times. The principles work together, but differentiation is needed. Repetition means using the entire name of a relative, i.e. both themes are kept, whereas variation keeps only one thematic element. This practice is thought to have appeared later, and Flom (1917: 7) gives the example of a certain Eurich, who named his son after his great grandfather, Alrich, at around the year 470 AD. This was happening among the Visigoths of Toulouse, and it spread among the Burgundians and then further on. Alliteration, however, functions simultaneously with the other principle, and it is important especially for royal genealogies. Flom (1917: 10) offers numerous examples, and I will reproduce here the Merovingian line, where the alliteration in *ch* is very obvious, and where themes are re-employed: *Childerich - Chlodovech - Chlodomer - Childibert - Chlothachar - Chlodechildis - Chram - Charibert*. The preference would grow in time towards an alliterative variation, where the prototheme would be kept and suffixes or deuterthemes would be added. By employing this principle, the similarity between the members of the same family grows stronger. Towards the later period, more and more exceptions appear, including cases of end-variation or those in which the prototheme of the first son is used to name the second son,

even if it is not the same prototheme as that of the father. Variations inside the principle of variation become increasingly frequent, and this principle would also grow to be employed in combination with others, rather than on its own.

Another principle that increased in popularity in the later period is repetition, which can be seen as a result of the mixture of front-variation and end-variation within the lines of the same family. However, it is also thought that this principle is to be associated with the belief in the 'transmigration of the soul'. Flom (1917: 16) discusses the idea that 'the belief must have existed early and attached itself to name giving long before repetition set in', and that it was present even in the use of variation or simple alliteration. However, there is no clear religious or spiritual source for any of the principles of name-formation.

The proper names of *Beowulf* seem to fit into this line of tradition, especially the alliterative royal genealogies. Following the line of the Danes, there are Healfdene, his sons Heorogār, Hrōðgār, and Halga, with their respective sons Heorowearð, Hrēðric, Hrōðmund, Hrōðulf. The Geatish royal line of ancestry is also faithful to the principles of name-giving, presenting strong alliteration among its members: Hreðel, with his sons Herebald, Hæðcyn and Hygelac, and his son Heardred. In the case of the Swedish royal line of ancestry, we find Ongenþeow with his sons Öthhere and Onela. Of the royal genealogies, the majority of names are historically motivated, and do not make the object of the present paper. However, most of the names of *Beowulf* are also dithematic (Heremod, Hildeburh, Ecglað, Freawaru, etc.) which allows the application of the presented context to the personal names of the poem.

In an article entitled "Hands, Helms, and Heroes: The Role of Proper Names in *Beowulf*", Anne Leslie Harris makes the point that we should pay attention to the way in which the poet uses minor characters and their names as a means to emphasize traits of major characters with whom they are connected, or to subtly bring about themes of the poem. The analysis of a name or a character out of context leads to an incomplete interpretation. As such, looking at the instances in which certain names from *Beowulf* appear, one could consider them functional names and look for how language play at a micro level influences the entire poem.

Functional names establish a web of relationships, and they act at a semantic level, for contrasting and highlighting. Some names—especially dithematic ones, or names which double as common words in the lexicon—enter word plays, a very useful aspect for oral poetry, and consequently they are able to covertly suggest interpretations. Among possible explanations for this is the blending theory, which is a cognitive operation also known as conceptual integration (Fauconnier and Turner, 1998). According to the authors,

[i]n blending, structure from input mental spaces is projected to a separate, "blended" mental space. The projection is selective. Through

completion and elaboration, the blend develops structure not provided by the inputs. Inferences, arguments, and ideas developed in the blend can have effect in cognition, leading us to modify the initial inputs and to change our view of the corresponding situations.

This can be applied to many areas of cognition, but I see it as an appropriate way of analyzing dithematic names; the prototheme and the deuteriotheme come from separate conceptual spaces and they project onto another space where the conceptual images blend into one unit of meaning.

A first example is a name that functions as an ambiguous element, reflecting on the moral ambiguity of the Anglo-Saxons, as well as on the double nature of his role: Unferð. A character about whom scholars debate frequently, he is referred to as Hrōðgār's *pyle*, a word that is usually kept in the Old English form, with the overall understanding of *spokesman*, or a similar position at court. He is the one who challenges Beowulf and asks him about his past contest with Breca, which presents Beowulf with the opportunity to recall the incident and provide his version of events. As part of his response, Beowulf accuses Unferð of having slain his own kin and says that he belongs in hell. However, Unferð is praised by both Hrōðgār and Beowulf, being regarded as a courageous person, a good warrior, and he has the trust of Hrōðgār and Hrothulf. The nuances and undertones of his character are hidden from the audience. He is an example of a character that is neither good nor bad, but ambivalent, likely being a representative of a warrior culture and of a society that has a different moral code.

Regarding his name, most critics agree that it represents a 'fictitious name for [...] contextual purposes' (Greenfield 1972: 101), but nevertheless, there is little agreement upon what it might mean. The very debatable nature of the name itself is doubled by the question of its origin. Greenfield makes a compilation of opinions and variations of the name, and reaches his own conclusion about what Unferð's name means for his character. The first part of the name, i. e. *Un-*, although not a fully lexical unit, carries semantic interpretation, even as an operator. Probably having undergone a grammaticalization process in Old English, I will consider it a theme as understood in name-giving conventions. There are two possible interpretations for this theme, one viewing it as a negative prefix and the other as an intensive. Firstly, the negative prefix has been adopted especially in the interpretation of the name as the opposite of peace. In "The semantics of English negative prefixes" Hamawand explains that, prototypically, the prefix denotes 'the antithesis of what is specified by the adjectival base' (2009: 70). Through semantic extension, however, it gains additional negative meanings such as 'not subject to', 'taking away from', or 'bereft of' something or someone. The negative meanings of the prefix are still

seen in Modern English. Following another interpretation, it can be an intensive, as found in some adjectives in Old English². The word *hun* meant giant, but it's possible that through grammaticalization it became an affix which retained part of its initial lexical meaning. This can be supported by the fact that in the manuscript *Hun-* is also present.³

The second theme of the name is *-ferð*. With a great amount of certainty, Bloomfield (69) writes about it that '[i]t is obviously a metathesized form of *frið*', the Old English word for 'peace', and he goes on to interpret the name, as many have done, as "mar-peace", or lack of peace, attributing to the first theme *un-* the sense of negation. However, Greenfield dismisses such a confident claim, adding more nuances to the idea of metathesis. The problem deepens because of the different spellings the two *Beowulf* scribes employ: *-ferð* appears like this (without the middle *h*: *-ferhð*) only in two instances, in the second scribe's part of the text, while the first scribe always spells it with an *h*, no matter the compound in which it appears.

As for *Unferð*, it occurs four times (lines 499, 530, 1165, and 1488), always in the part of the first scribe, but without a middle *h*.⁴ Greenfield explains that the very character of a proper name can justify the dropping of the *h*, and by this showing that it cannot be a form of *frið*. Furthermore, he proposes that the metathesized form should be *firð*, and not *ferð*, and that if the scribe had simply changed the form of the name into something more familiar, then the choice would have probably been *Hunfrið*, as that was a common name.

The problem with this name goes even further, to the semantic level. Here, the two interpretations of the prototheme *Un-* lead to two different readings of the character of *Unferð*. The deuterotheme—after having established that it is not a metathesized form of *frið*—means "spirit, mind, soul, heart" (Greenfield 1972: 102) rather than "sense" (Klaeber), and when combined with the prefix, it leads to either "no-heart, no-mind", or to "having great spirit or heart" (Greenfield 1972:103). In such cases, one should turn to the textual evidence:

æt fōtum sæt frēan Scyldinga þæt hē hæfde mōd micel ārfæst æt ecga gelācum	swylce þaēr Hunferþ þyle gehwylc hiora his ferhþe trēowde þēah þe hē his māgum naære (<i>Beowulf</i> 1165 - 1168) ⁵
--	--

² The discussion on *anhar* or *unhar* in *Beowulf*, and others. See Jane Roberts, "Old English *un-* 'very' and *Unferth*".

³ Greenfield proposes another line of interpretation, by seeing the prototheme of the name as 'giant'.

⁴ In the manuscript the name is *Hunferð*, but critics agreed upon the dropping of the initial *h* for alliterative reasons, arguing that the scribe changed the name into something more familiar; for more details on the manuscript see Leonard Neidorf, "Scribal errors of proper names in the *Beowulf* manuscript", in *Anglo-Saxon England*, Volume 42, pp 249 – 269.

⁵ Quotes and translations of *Beowulf* passages are taken from Benjamin Slade's version (see *heorot.dk*).

(“Unferð the þyle was also there | sitting at the feet of the Scylding lord; each of them trusted his spirit, | and that he had great courage, though he to his kin was not | honourable in clash of blades”)

Marijane Osborn presents these lines as a play on *Hunferþ* and *ferhþe*, and Greenfield brings forth more interpretations, two of which relate to the semantic problem itself. Firstly, having these juxtapositions between *mod micel* and the trust in Unferð’s *ferhþe* (“mind”, “spirit”) reflects on the positive qualities of the character, allowing the reading of *Un-* as an intensifier. However, Greenfield argues for a reading that implies a frame of irony, and as a result it would lead to the acceptance of the negative *Un-* and therefore to the understanding of his name as “lacking spirit, lacking mind”. However, it might be somewhat courageous to impose irony upon the text.

Looking further into the poem, the following lines support Greenfield’s claim that *Un-* is used as an intensifier.

Hūru ne gemunde	mago Ecglāfes
eafopes cræftig	þæt hē aēr gespræc
wīne druncen	þā hē þæs waēpnas onlāh
sēlran sweordfrecan	selfa ne dorste
under yða gewin	aldre genēþan,
drihtscype drēogan	þaēr hē dōme forlēas
Ellenmaērðum	(<i>Beowulf</i> 1465- 1471)

(“Indeed he could not have recalled, the kin of Ecgelaf, | mighty in strength, that which he had said before, | drunk on wine, when he lent that the weapon | to a better swordsman, he himself did not dare | under the waves’ turmoil to risk his life, | to carry out bravery; there he forfeited glory, | fame from valour”)

Here, Greenfield (1972: 105) reads into the lines as such:

his lending of his sword to a “better sword-fighter” implies that he was no slouch himself; and he could not “lose” his “glory, fame for courage” if he did not possess some of it.

All of these interpretations urge the reader to reconsider the role of Unferð. So far, his name has been looked at as a possible way of describing his own character, and the duality of interpretation beautifully reflects the ambiguity of his person. However, I believe that his entire character might be meant as a foil for Beowulf.

Unferð is a precious advisor and a good fighter, otherwise he would not have been in the position to challenge Beowulf. His role is to represent a mindful

character, placed in a morally grey area; nevertheless, when he faces Beowulf, his qualities seem unimportant, even forgotten. The juxtaposition of the characters in such a light emphasizes the heroic qualities of Beowulf and his importance as the saviour, by contrast. Since it is an oral poem, bringing such characters together under the same looking glass can be difficult; by making the names carry meaning, it is easier for the audience to pinpoint the characters, contrast between them, and reach a conclusion based on inference from a common conceptual ground.

Another dithematic name which is highly functional is that of Wiglāf. He is one of Beowulf's thanes, the only one who faced his fear of the dragon and decided to help Beowulf in battle. With his help, the hero manages to kill the dragon, even if he is mortally wounded. Wiglāf receives the appreciation of Beowulf, and remains 'the last of their kind, the Waegmundingas'.

Dyde him of healse	hring gyldenne
þīoden þrīsthȳdig	þegne gesealde
geongum gārwigan	goldfāhne helm
bēah ond byrnan	hēt hyne brūcan well:
'Pū eart endelāf	ūsses cynnes
Waegmundinga	(<i>Beowulf</i> 2809 - 2814)

("Took him from his neck the golden ring, | the valiant chief, to the thane gave, | to the young spear-warrior, gold-adorned helm, | ring and byrnie, told him to use them well: | 'You are the last remainder of our race, | of the Waegmundings;")

This passage already reflects on his name. The dithematic name is composed of the prototheme *Wig-*, meaning "war", and the deuteriotheme *-laf*, meaning "remnant, the one who lives". The word play the poet makes on his name here is enough to consider *Wiglāf* a semantically-charged name. The poet calls him *endelāf*, the last one, the survivor, so as from the very beginning the audience is aware of the fate of this character. Shortly after he is introduced in the poem, the *Beowulf*-poet uses both these words in the line: 'nē his mægenes lāf | gewāc æt wīge' (*Beowulf* 2628 - 2629), which roughly translates as "nor the heir/remainder of strength/might will fail in battle" (referring to his father's sword). From these lines attributed to Wiglāf, the audience learns that he is a survivor, he is the heir, and he will not fall in battle.

However, the darker implication of his name is that he will be the last one of their tribe. The name *Wiglāf* brings to mind a previous moment in the poem: the episode with the lay of the last survivor (a character that remains unnamed). This fragment appears earlier in the poem and sends to an episode that is only implied in *Beowulf*. Foreshadowing makes use of certain linguistic triggers for the blending of different conceptual fields together. The last survivor

of a great civilization is brought back to the mind of the listener/reader by the messenger and reflects on both Beowulf and Wiglāf. Throughout the poem, there are hints to the idea that after Beowulf's death, the Geats will be attacked and eventually destroyed, as only the fame of the powerful hero was able to keep their enemies at a distance. Wiglāf is the one that stands by Beowulf as he dies, the last one with whom the hero speaks, and also the one with whom the poem ends. He is a metaphor for the idea that along with Beowulf, the Geats all bury themselves. The warrior-like mentality of the Germanic society dictates that death is better than the shameful life of a deserter, the life that Beowulf's companions would have after the death of their leader. Wiglāf, the new leader, will be the last one to remain after the upcoming war, as is encoded in his name.

There are two other names which are used for the indirect characterization of Beowulf, which I have considered useful names in the poem: the two swords, Hrunting and Naegling. A great deal of importance is attributed in Anglo-Saxon times to swords, with the exchange of swords from one hero to another and the offering of a sword from a king to his warriors having an almost ritualistic significance. Instances when a sword appears or reveals itself to a hero reflect on the hero's qualities or their relationship with fate or the divine. Nevertheless, the images of swords are central to the Anglo-Saxon culture, but they are rarely truly regarded as characters. Giving them proper names is both an anchor—explained by the orality of the poem—for the audience to identify and separate them, as well as a means to imbue the items with semantic charge, either for themselves, or as foils for Beowulf.

Hrunting is the name of the sword that Unferð offers Beowulf before his fight with Grendel's mother. The subject of this sword is very much debated amongst scholars. Some consider that Unferð knew that the sword would fail and gave it to the hero on purpose, while others consider it just a sign of Unferð's character, who stepped down and admitted he was not as good a warrior as Beowulf. The sword seems to have an important meaning to the audience. Beowulf accepts the sword and claims that he will gain glory with Hrunting ('ic mē mid Hruntinge | dōm gewyrce oþðe mec dēað nimeð.' *Beowulf* 1490-91: "I for myself with Hrunting | will gain glory, unless death takes me."), but nevertheless the sword fails him.

The problem of this sword was very much related to Unferð and how he is as a character, considering the motives behind his lending the sword to Beowulf. Because of its name, which is cognate with the Old Norse *hrinda(n)*, meaning "thrust", the sword does not seem to be a peace offering as many have interpreted it. Some argue that Unferð was aware of the fact that it was not a strong enough weapon, although throughout the speeches in which it appears, the sword is praised. Most scholars agree that these passages on Hrunting

reflect on the character of Unferð, but they work just as well as a functional unit in the characterization of Beowulf. The failure of the sword might come from the different nature of Beowulf and the other warriors. “Thrusting” implies a sort of fighting style, one very much reliant on the sword, whereas Beowulf relies mostly on his strength and handgrip. The name of the sword is a keyword that projects an entire conceptual realm, one which is contrastive with the character of Beowulf.

The other sword that Beowulf uses is Nægling. The origin of this sword is not as clear, although it seems to also have been given to the hero. In regards to the origin of the name, it may come from *nægl*, meaning “nail”, and might be an equivalent from the *Þiðrekssaga*, or Middle High German epics (Klaeber 1922: 408). This sword, just like Hrunting, fails Beowulf in battle.

	Nægling forbærst
geswāc æt sæcce	sweord Bīowulfes
gomol ond graēgmael	him þæt gifede ne wæs
þæt him irenna	ecge mihton
helpan æt hilde	(<i>Beowulf</i> 2680-84)

(“Naegling burst asunder, | failed in the fight Beowulf’s sword | ancient and silver-streaked; it was not granted to him, | that for him irons’ edges could | help in battle”)

At this point one might argue about this sword that it reflects Beowulf in its description, ‘ancient and silver-streaked’, just like the old hero. However, for the sake of consistency, this seems to go on the line that *Hrunting* opens for interpretation. Both of the swords’ names imply man-made tools used aggressively in battles, aspect which fits well into the war-dominated mentality of the Anglo-Saxons.

The mastery of the *Beowulf*-poet should be taken into consideration nevertheless. His giving the swords such names might send the audience towards the interpretation that Beowulf is not meant to use the swords that a normal warrior would use, that Beowulf is not completely human and in his battles against the elements and super/in-human beings he needs more than human help (emphasis on the idea that ‘for him iron edges could not help in battle’). This is an example of how two projections of conceptual realms are juxtaposed for contrastive purposes—rather than for emphasis—relying on negative evidence.

Standing between language studies and literature, this analysis employs both linguistic and textual evidence to support the claims of names as functional units. In the end, it seems to be a matter of perception and perspective. Certain names can be seen as semantic units employed on the one hand as functional keys throughout the poem—akin to how markup language functions—and on the other hand as blends or juxtapositions of conceptual spaces for contrastive

and highlighting purposes. Further explorations into how these anchors work for oral poetry (or in general oral discourse) are needed to see whether conceptual blending functions as such. However, the way in which the names of *Beowulf* are brought together under the same spotlight by the poet is surely motivated. When presented with two options side by side, chances are that the cognitive mechanisms will make people look for a relationship of sorts between the entities, be it causality, contrast or similitude.

BIBLIOGRAPHY

1. Primary Sources:

Klaeber, Fr. (1922). *Beowulf and the Fight at Finnsburg*: edited, with introduction, bibliography, notes, glossary, and appendices, D. C. Heath & Co.
Slade, Benjamin, *Beowulf on Steorarume* (www.heorot.dk) [Accessed on 08.03.2018].

2. Secondary sources:

- Bloomfield, Morton W. (1949-1951). "Beowulf and Christian allegory: An interpretation of Unferð" in *Traditio*, Vol. 7, pp. 410-415, Accessed: 27-04-2018.
- Clark, C. (1992). "Onomastics" in *The Cambridge history of the English language*, Vol. 1: The beginnings to 1066, R. M. Hogg (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flom, George T. (1917). "Alliteration and Variation in Old Germanic Name Giving" in *Modern Language Notes*, Vol. 32, No. 1, pp. 7-17, Published by: The Johns Hopkins University Press, <http://www.jstor.org/stable/2915654> [Accessed: 08-03-2018].
- Forssner, Thorvald (1916). *Continental-Germanic Personal Names in England in Old and Middle English Times*, Inaugural Dissertation, Uppsala.
- Greenfield, Stanley B. (1972). *The Interpretation of Old English Poems*, Routledge & Kegan Paul Ltd., Bristol.
- Hamawand, Zeki (2009). *The Semantics of English Negative Prefixes*, Equinox Publishing Ltd., London.
- Harris, Anne Leslie (1982). "Hands, Helms, And Heroes: The Role of Proper Names in Beowulf", *Neuphilologische Mitteilungen*, Vol. 83, No. 4, pp. 414-421, published by Modern Language Society, <http://www.jstor.org/stable/43343473> [Accessed: 20-10-2017].
- Lee, Alvin A. (1998). *Gold-Hall and Earth-Dragon: Beowulf as Metaphor*, University of Toronto Press Inc., Toronto.
- Neidorf, Leonard (2013). "Scribal errors of proper names in the Beowulf manuscript" in *Anglo-Saxon England*, Volume 42, pp. 249 - 269.
- Roberts, Jane (1980). "Old English un- 'very' and Unferth" in *English Studies*, Volume 61, pp. 289-292, DOI: 10.1080/00138388008598054.

LA TRADUZIONE D'AUTORE NELL'AULA DI FLE: IMPLICAZIONI TEORICHE E UNA PROPOSTA DIDATTICA

SIMONA MUNARI¹

ABSTRACT. *Authorial Translation in the FFL Class. Theoretical Implications and Teaching Proposal.* The present contribution proposes a reflection on the study of authorial translation as part of a master level university course in French Language and Translation. According to the existing critical literature, what should be discussed is the role of literary translation in learning foreign languages at academic level in Italy. The comparative analysis of some famous versions of French classics lies at the core of a teaching proposal developed in several stages and meant to stimulate certain mediation strategies indicated in the CEFR, with a view to enhancing intercultural competence and interlinguistic reflection.²

Keywords: *FFL teaching, literary translation, intercultural mediation.*

REZUMAT. *Traducerea de autor în cadrul cursului de FLS. Implicații teoretice și propunere didactică.* Această contribuție propune o reflecție asupra studierii traducerii de autor ca parte a unui curs universitar de Limbă franceză și traducere la nivel master. Potrivit literaturii critice existente, este vorba despre discutarea rolului traducerii literare în procesul învățării limbilor străine în context academic, în Italia. Analiza comparativă a unor versiuni celebre ale clasicii francezi se află la baza unei propuneri didactice dezvoltate în câteva etape și gândită cu scopul de a stimula anumite strategii de mediere indicate în CECRL, în vederea valorificării competenței interculturale și a reflecției interlingvistice.

Cuvinte cheie: *didactica FLS, traducere literară, mediere interculturală.*

L'ipotesi di usare la traduzione letteraria in chiave didattica implica necessariamente un confronto con il lungo e articolato dibattito, mai veramente sopito, sui vantaggi e i limiti della traduzione nell'apprendimento delle lingue. In Italia, dove negli ultimi decenni l'approccio comunicativo è

¹ Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" E-mail: simona.munari@uniroma2.it

² The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

riferimento privilegiato nella glottodidattica, si è soprattutto imputato alla traduzione di impedire lo sviluppo di una comunicazione reale ed efficace in L2: la perdita di autenticità che si poteva rilevare laddove, di fronte a un testo da tradurre, lo studente tendeva a interagire con esso facendo unicamente ricorso alla sua L1 confermava l'idea che l'esercizio grammaticale-traduttivo fosse il principale responsabile delle interferenze della L1 sulla L2 (LOPRIORE 2006). La diffusione delle metodiche audio-orali di matrice comportamentista in sostituzione dell'approccio grammaticale-traduttivo ha quindi fortemente ridotto la presenza della traduzione nell'insegnamento primario e secondario, anche in relazione a una convinzione diffusa che vincola l'efficacia della didattica della traduzione alla competenza linguistica (FREDDI 1999). Nonostante sia emerso che nelle situazioni di apprendimento spontaneo il parlante tende a ricorrere strategicamente al confronto fra L1 ed L2 nella misura in cui la traduzione permette di verificare la comprensione (CALVI 2003), e altri studi abbiano provato che spesso i principianti dimostrano un maggiore potenziale di apprendimento in quanto più liberi dal timore di sbagliare o rassicurati dal fatto che l'errore viene valutato positivamente (SALMON 2005), nell'organizzazione della didattica delle lingue straniere a scuola la traduzione è rimasta confinata alle Lettere classiche. In ambito universitario si è invece diffuso lo studio della traduttologia, sia come forma di approfondimento delle metodologie didattiche della traduzione, sia come riferimento teorico sul quale tali metodi si costituiscono (PERGNIER 1998).

In seguito, le scienze cognitive attraverso i protocolli TAPs, il sistema Translog e altri metodi *in vitro* (FARNOUD 2014) hanno evidenziato che in alcuni casi la traduzione può sostenere i processi legati all'apprendimento, e le ricerche sugli stili cognitivi hanno rifondato su basi scientifiche il discorso didattico sulla traduzione e la sua pratica, riletta in una prospettiva comunicativa come potenziale attività «autentica» in funzione della costruzione del senso del testo. Gli studi di glottodidattica hanno quindi contribuito a fare chiarezza sulle possibili dimensioni dell'atto traduttivo, distinguendo la traduzione come abilità linguistica complessa che integra ricezione e produzione, dalla traduzione come metodo finalizzato all'acquisizione di una lingua, e hanno sottolineato i vantaggi dell'addestramento parallelo alla lingua e alla traduzione (BALBONI 2013). Con queste premesse si è resa possibile una riconsiderazione della traduzione nel percorso di acquisizione delle altre abilità (comprendere, parlare, leggere, scrivere), sebbene raggiungibile solo parallelamente o successivamente all'apprendimento della lingua straniera (BALBONI 1998). In realtà, l'approccio misto che Laura Salmon definisce «funzional-traduttivo» in cui le attività traduttive concorrono al perfezionamento del bilinguismo senza che la conoscenza metalinguistica diventi il fine principale della didattica, si è rivelato utile in termini di consapevolezza dei sistemi linguistici e delle

asimmetrie interlinguistiche, nonché del diverso funzionamento dei meccanismi impliciti rispetto a quelli espliciti (SALMON 2008: 168). L'esercizio di traduzione ha quindi trovato spazio, in chiave di linguistica e pragmatica testuale, nella pratica dell'analisi del testo e nell'ambito dell'analisi comunicativa della letteratura, vedendosi anche riconosciuto un ruolo positivo nell'acquisizione di competenze comunicative e interculturali se inserito nei corsi di lingua straniera non allo scopo di «imparare a tradurre», ma come tecnica di apprendimento di quelle competenze (BALBONI 2006).

La transizione dalla traduzione come metodo alla traduzione come tecnica può ingenerare alcuni equivoci sul piano glottodidattico, a partire da quello fondamentale segnalato da Balboni (1998: 83) rispetto all'idea che «parlare una lingua significhi tradurre un pensiero dalla propria lingua materna alla lingua straniera e che, viceversa, comprendere un testo in lingua straniera significhi tradurre tutte le parole in lingua materna». Tuttavia, nel passaggio dal «significato» al «senso», ovvero spostando l'attenzione dal «perché tradurre» al «come tradurre», si è sostanzialmente consumato il rinnovamento della pedagogia della traduzione, che da attività lineare che connette un testo di partenza a un testo di arrivo si è trasformata in esercizio di comprensione e riformulazione di un discorso che mobilita conoscenze linguistiche e tematiche (FARNOUD 2014).

Nella misura in cui promuove l'osservazione di due sistemi linguistici e induce la riflessione sul testo anche in termini di pragmatica e teoria dell'argomentazione, la traduzione diventa una competenza complessa nell'acquisizione della seconda lingua, e in un quadro generale di educazione al plurilinguismo (CAVAGNOLI 2011) si pone come una pratica in grado di veicolare un miglioramento del livello linguistico non solo nella seconda lingua, ma anche nella lingua materna. Seppure con tutte le ambiguità che ancora sussistono nel rapporto traduzione/lingua straniera (DI SABATO 2007: 51), la traduzione è stata riconsiderata come strumento pedagogico in termini di «interculturalità, lessicogrammatica, apporto delle nuove tecnologie, centralità del testo, integrazione lingua/contenuti in ambito curricolare» (DI SABATO 2007: 52-53) e ha trovato spazio negli studi sulle forme di mediazione nella didattica delle lingue e delle culture (LORILLEUX, HUVER, 2018).

Se l'utilizzo sistematico della traduzione nella didattica della lingua straniera consente di acquisire in modo graduale le tecniche di traduzione insieme alle procedure di acquisizione del bilinguismo (SALMON 2008: 135), questo modello ha soprattutto il pregio di fornire al docente un paradigma di riferimento che si rivela particolarmente utile nel contesto universitario, dove spesso non è chiara la distinzione degli insegnamenti di «Lingua» e «Lingua e traduzione». Tale differenza diventa fondamentale nel momento in cui il docente si interroga su come accompagnare verso il bilinguismo gli individui

monolingui adulti che ha di fronte in considerazione di diversi fattori, non ultimo quello cognitivo che vede implicate le emozioni nel processo di acquisizione della LS.

Secondo questa prospettiva, la traduzione diventa lo spartiacque fondamentale tra due tipologie di insegnamento considerate ben distinte e per lo più osservate dalla prospettiva di chi apprende (SALMON 2008: 134-142). Poiché nell'insegnare a tradurre si persegue, legittimamente, anche il perfezionamento della competenza linguistica, la confusione tra mete glottodidattiche e tecniche genera una certa ambiguità nel rapporto traduzione/lingua straniera, in quanto la traduzione risulta intesa sia come metodo/tecnica di apprendimento linguistico che come acquisizione di competenze professionalizzanti, con uno spostamento deciso verso un'area che dovrebbe essere successiva o parallela a un corso di lingua straniera (DI SABATO 2007: 51).

I formatori, nella maggior parte dei casi provenienti da approcci e metodi considerati «tradizionali», non sempre possiedono competenze specifiche di didattica della traduzione (DI SABATO 2007: 52), perciò a fronte di un aumento della richiesta di percorsi di apprendimento in lingua straniera e dato il moltiplicarsi di corsi di studio destinati alla formazione di traduttori, si considera ormai necessario precisare e distinguere le molteplici implicazioni della traduzione sul piano didattico (DURIEUX 2005): insegnare una lingua straniera, in bilico fra traduzione pedagogica mirata al consolidamento delle acquisizioni linguistiche e traduzione esplicativa utile a confrontare due sistemi linguistici; formare professori di lingua che siano in grado di coniugare linguistica testuale, pragmatica cognitiva e pragmatica testuale per spiegare l'intelaiatura del testo e quali sono le regole del suo funzionamento; formare traduttori professionali capaci di cogliere e interpretare la coesione testuale, indagare le funzioni e le relazioni che connettono le varie sezioni, porsi le corrette domande sul testo da tradurre per migliorarne progressivamente la comprensione e, di conseguenza, la capacità di resa in lingua italiana; formare formatori di traduttori che identifichino il traduttore come una maglia di una catena in cui la traduzione non è più transfert inter-linguistico ma atto comunicativo.

Dunque, al rinnovamento della pedagogia della traduzione partecipano istanze molto diverse tra loro. Tanto più confusa alla luce di questi studi risulta la situazione universitaria italiana, in cui il settore scientifico disciplinare «Lingua e traduzione» pone sullo stesso piano in termini di obiettivi didattici due discipline che sono entrambe oggetto di valutazione, benché la traduzione continui ad essere percepita come una abilità particolare, non primaria, quindi successiva all'apprendimento linguistico. La spinta alla professionalizzazione, nodo cruciale di ogni offerta formativa, non tiene conto che il «cambio di paradigma» intrinseco alla traduzione professionale dovrebbe muovere gli obiettivi della didattica verso una dimensione che preveda due tempi di

insegnamento ben distinti: la scomposizione dell'atto traduttivo per identificarne le tappe, da un lato, dall'altro la simulazione delle reali condizioni di lavoro in modo che i futuri traduttori possano familiarizzare con tempi e modi dell'esercizio della professione (DURIEUX 2005: 42).

In realtà, non essendo materia di concorso come in Francia, la traduzione non gode in Italia di specifiche linee guida nel quadro della didattica universitaria, ma è affidata alla discrezionalità dei Corsi di Laurea, quando non dei singoli docenti. E' quindi spesso la teoria della traduzione ad essere al centro del discorso didattico. I corsi di traduttologia, variamente declinati, sono intesi a fornire agli studenti corretti strumenti critici per affrontare difficoltà di natura diversa: linguistica e culturale, innanzitutto, ma anche intertestuale e tematica, utilizzando gli strumenti informatici e lessicografici a disposizione. Ma poiché la Terza missione, così come intesa dal Piano Strategico di Ateneo, prevede che sia valorizzato il rapporto con le parti sociali attraverso l'azione di un Comitato di Indirizzo incaricato di formulare interventi mirati di interlocutori esterni che possano contribuire all'offerta formativa, è sempre più frequente che gli studenti si confrontino con opportunità di lavoro alle quali non avevano nemmeno pensato. L'incontro con traduttori professionisti, revisori e persone che a vario titolo seguono tutte le fasi di lavorazione di un volume tradotto illustra le potenzialità dell'atto traduttivo in dimensione editoriale, perciò negli ultimi anni si riscontra una maggiore consapevolezza maturata durante il percorso di studio, e l'aumento della richiesta di una formazione traduttologica a più ampio spettro che coniughi l'approfondimento linguistico a una riflessione sulla traduzione in termini epistemologici.

Benché la soluzione ideale sia sempre indirizzare gli studenti a percorsi professionalizzanti successivi alla laurea, può essere interessante, senza sovrapporsi ai meccanismi della traduzione professionale, mutuarne alcune strategie di approccio al testo (HENNEQUIN 1998), quantomeno nella fase di lettura, una abilità specifica e fondamentale, di per sé molto complessa, che il QCER mette in relazione alla mediazione e al plurilinguismo laddove la nuova finalità dell'educazione linguistica non si misuri più nell'acquisizione di una o più lingue prese isolatamente secondo il modello del parlante nativo, ma preveda la costruzione di un repertorio in cui possano trovare posto tutte le capacità linguistiche.

L'atto della lettura sollecita infatti le conoscenze già acquisite permettendo di costruire una rete di collegamenti, ma soprattutto evidenzia le implicazioni culturali nella comprensione di un testo (DENYER 1998: 12). Nel quadro del processo contemporaneo di internazionalizzazione della ricerca e della formazione l'insegnante di lingua è chiamato a condividere una visione del mondo attraverso un'altra cultura (DAGUES 2018) di cui la traduzione è

una delle rappresentazioni privilegiate come entità dinamica in mutazione permanente. Lingua e visione del mondo si assimilano pertanto in un movimento verso l'alterità che passa per una mediazione cognitiva e relazionale. In una concezione di ispirazione pragmatica, la conoscenza socioculturale interroga le nozioni di «alterità», «mobilità» e «comunità» nelle loro molteplici declinazioni (COSTE 2018) con l'obiettivo di accrescere e perfezionare la consapevolezza interculturale. La competenza di mediazione linguistica, trasversale alle precedenti, può allora essere sviluppata dagli studenti in un contesto formale di apprendimento quale quello universitario che li prepara al plurilinguismo della società, quando non siano essi stessi portatori dei valori del multiculturalismo. (COSTE 2010). Nella reciprocità di prospettive è necessario evitare le trappole dell'etnocentrismo e mettere a fuoco le distanze adottando un'impostazione interpretativa e comprensiva piuttosto che esplicativa e descrittiva, senza dare per scontato che il linguaggio sia «le médiateur par excellence» o che la mediazione sia «présente d'emblée dans le langage» (HUYER 2018).

L'esercizio di traduzione svolto in quest'ottica ci pare possa stimolare alcune tra le strategie di mediazione indicate nel QCER (MARIANI 2016) improntate alla ricodifica di un testo, o di un discorso, per renderlo intelligibile a un'altra cultura: su questa base proviamo a sviluppare una proposta didattica rivolta a studenti di competenza avanzata poco inclini, a causa di una formazione pregressa di stampo prevalentemente letterario, alla riflessione metalinguistica e metaculturale.

La classe, costituita da un numero di studenti ideale per l'attività didattica che si intende proporre (una ventina di iscritti di cui circa quindici frequentanti con regolarità), corrisponde al secondo anno del corso di Lingua e traduzione francese di una laurea magistrale in lingue e letterature straniere europee e americane. Avviati a un percorso naturale di futuro insegnamento, gli studenti hanno maturato competenze linguistico-comunicative mirate soprattutto all'analisi testuale. Possiedono una buona preparazione di cultura generale e in particolare sulla poesia e narrativa francese dell'Ottocento e Novecento, ma in nome di una visione obsoleta ancora in auge in certe Scuole considerano l'apprendimento della lingua funzionale a quello della letteratura, aderendo a una posizione sostanzialmente «passiva» di comprensione del testo. Sono tuttavia in grado di comprendere testi complessi anche appartenenti a epoche diverse e di contestualizzarli riconoscendo significati impliciti ed espliciti: da questa competenza intende muovere l'elaborazione del modulo, anche in considerazione del fatto che gli studenti sanno produrre testi chiari e articolati che però risentono di calchi e prestiti lessicali, e soprattutto nello scritto tendono a prediligere strutture sintattiche proprie della L1 con un effetto di accumulo ipotattico che li espone a varie tipologie di

errore. Usano la lingua in modo flessibile ed efficace, anche nella comunicazione con parlanti nativi, ma ancora impreciso sul piano terminologico rispetto al settore di specializzazione, e avendo seguito corsi di dottorato improntati alle griglie QCER tendono a esprimere la propria opinione (in linea con le abilità previste dal livello B2) anche quando sarebbe loro richiesto di usare la lingua in una dimensione più accademica o professionale.

Il fatto di non avere scelto un percorso specialistico di taglio dichiaratamente linguistico o rivolto a settori professionalizzanti quali turismo, editoria, o mediazione culturale, adombra una visione della traduzione ancora vincolata ad approcci e metodi didattici «tradizionali»: gli studenti non possiedono competenze relative alla teoria della traduzione, non si sono cimentati in esercizi di traduzione se non durante il percorso triennale e a fini esclusivamente pedagogici, nella maggior parte dei casi considerano tradurre «noioso» o praticabile solo da chi mostri una specifica predisposizione. Il corso deve quindi essere commisurato a una condizione di bilinguismo tardivo di matrice scolastica non supportato, se non in minima parte, dall'adesione al programma Erasmus, e prevede una valutazione finale modulata, coerentemente con gli obiettivi fissati dal Corso di Laurea, sul raggiungimento di una competenza linguistica superiore a quella di partenza.

Si è posto il problema di evitare il ricorso alla traduzione come mezzo di apprendimento attraverso una mera trasposizione di significati da una lingua all'altra (FREDDI 1999), o come «tecnica per la fissazione e il reimpiego del lessico e della morfosintassi» (BALBONI 1998: 80), salvaguardando la dimensione di abilità interlinguistica che permette la comunicazione attraverso la mediazione (DI SABATO 2007: 50), per cui la didattica è stata organizzata secondo un'impostazione che valorizzasse la competenza interculturale e la riflessione interlinguistica. La realizzazione del testo tradotto non si è concentrata sul prodotto in sé, ma è stata subordinata a una serie di attività utili all'apprendimento – comprensione del testo, parcellizzazione in unità significanti, negoziazione del significato, produzione di un testo che avesse la stessa funzione e lo stesso effetto pragmatico del testo di partenza (DI SABATO 2007: 52) – in modo che la riflessione sulle scelte traduttive mostrasse come «anche il passaggio da un testo scritto in lingua straniera a un testo scritto in lingua madre possa fungere da tecnica di individuazione e di fissazione delle differenze culturali delle quali il linguaggio è espressione» (DI SABATO 2007: 53).

Tra le forme di mediazione attuabili attraverso le pratiche linguistiche in situazione di apprendimento si è scelto di esplorare alcune dimensioni complementari: mentre gli studenti sono stati invitati a mobilitare le loro competenze in un'ottica interculturale tale da favorire il ripensamento della propria cultura in relazione a quella altrui, il docente ha esplicitato le strategie utilizzate per veicolare la rappresentazione della cultura straniera, ha

proposto una riflessione sulla reciprocità delle prospettive e sulla «diversità» come elemento costitutivo di qualsiasi fenomeno di pensiero, comprensione e appropriazione (COURTAUD 2018: 13) e ha discusso il ruolo del traduttore come mediatore non solo tra lingue ma tra culture, indagando il suo «posizionamento» rispetto all'atto traduttivo in termini personali e professionali.

Data la formazione di impronta letteraria dei partecipanti al corso, e per valorizzare una ormai da più parti condivisa «inscindibilità della didattica della L2 dalla didattica della cultura» (DI SABATO 2007: 53), si è deciso di concentrare l'attenzione sulla traduzione letteraria, privilegiando il settore specifico della traduzione d'autore. La scelta è riconducibile a diversi motivi: la traduzione autoriale è un canale privilegiato per osservare da vicino un atto, quale quello traduttivo, caratterizzato da una intrinseca caducità e incompiutezza (PROIETTI 2016); è possibile verificare l'ipotesi di un alto grado di contaminazione fra traduzione, riscrittura e saggio interpretativo, ampliando la prospettiva di lettura dell'opera degli autori-traduttori alla luce delle loro traduzioni (WOODSWORTH 1988); emerge un discorso autoriale specifico, relativo alla sovrapposizione fra scrittura e traduzione, presso quegli autori che in sede paratestuale denunciano interferenze creative nel loro lavoro (SANCONIE 2007).

Dopo una sintesi delle principali teorie traduttologiche, con particolare attenzione al passaggio dalla fase normativo-prescrittiva a quella analitico-descrittiva per rendere gli studenti consapevoli della natura «plurielle, polymorphe et multidimensionnelle» della pratica traduttiva (DURIEUX 2005: 37), il lavoro si è concentrato sulle logiche che sottendono alle operazioni traduttive. La seconda fase del modulo, sotto forma di laboratorio, ha quindi visto gli studenti impegnati nella traduzione dell'incipit di *L'éducation sentimentale* e di *Madame Bovary*, due passi corredati di note di contestualizzazione su autore, opera, brano e tema trattato, tali da favorire una comprensione non solo letterale. Questa procedura permette di comprendere e formalizzare i problemi posti dalla traduzione, valutare le modalità di ricorso al dizionario (LOPRIORE 2006: 90), imparare a muoversi fra approccio testuale (l'analisi del discorso di Delisle) e linguistico (la stilistica comparata di Vinay e Dalbernet) ragionando in termini di traduttologia descrittiva con l'obiettivo di distinguere fra traduzione diretta (emprunt, calque, traduction littérale) e obliqua (transposition, modulation, équivalence, adaptation). Si applica una traduttologia produttiva e pragmatica all'insegna della «morale par provision» opposta da Ladmiral alla «science toute faite» (1987), una traduttologia necessariamente frammentaria e sistematica (PODEUR 2002: 17) nella misura in cui non esiste un'unica modalità di insegnamento della traduzione, ma è necessario delineare un metodo di lavoro e identificare uno schema operativo con uno sguardo rivolto principalmente al contesto (DURIEUX 2005: 46).

Gli studenti sono stati pertanto guidati nel riconoscimento delle strutture morfosintattiche, i connettivi testuali, le parole chiave, e infine alla formulazione e verifica di alcune ipotesi di traduzione per approssimazione, tentativi ed errori, rispetto alle quali sono stati chiamati a motivare le proprie scelte attraverso griglie di autocorrezione predisposte dalla docente. Più che rappresentare una «caccia all'errore», questa parte del modulo evidenzia l'importanza di una lettura non superficiale del testo da tradurre e mira all'acquisizione di elementi concreti rispetto alle difficoltà incontrate, sollecitando la consapevolezza che le carenze grammaticali e sintattiche possono dare luogo a errori ripetuti, mentre la ricerca affannosa del sinonimo contribuisce a smarrire il significato del testo e rischia di modificarne il registro. In tal senso la didattica della traduzione letteraria non si distanzia troppo dai parametri di riferimento per la traduzione *tout court* rispetto all'importanza di insegnare tutte le fasi del processo traduttivo, dalla decodifica e comprensione al ragionamento analitico, riformulazione dei concetti, interpretazione e scelta di una soluzione traduttiva.

I lavori degli studenti, in linea generale, esprimono una certa meccanicità traspositiva con un forte tributo al significante della lingua francese: la L2 continua a percepirsi in filigrana come forma di «rispetto» nei confronti del testo originale, in virtù della sua «importanza» nella cultura di partenza. A una mancanza di «slancio verso una riformulazione sintattica e lessicale finalizzata a una risultante comunicativa» (RACCANELLO 2014: 22), corrispondono una tendenza all'appianamento testuale di matrice letterale giustificata come garanzia di protezione dall'errore (GOTTESMAN 2006) e uno strenuo ricorso alla proposta di alternative tra parentesi in un processo che inibisce le procedure inferenziali (SALMON 2008: 132).

Per contro, alcuni allievi particolarmente brillanti che hanno seguito corsi di letteratura su Flaubert con lettura e analisi dei romanzi in lingua tendono a trasferire la riflessione traduttiva su un piano di critica letteraria: messi poi di fronte alle traduzioni di Natalia Ginzburg (*Madame Bovary*) e Lalla Romano (*L'éducation sentimentale*) hanno discusso le soluzioni delle autrici non solo in termini di confronto con la traduzione realizzata in aula, ma in relazione alla scrittura flaubertiana. La traduzione (o ritraduzione) d'autore è quindi «scoperta» come strumento di analisi testuale ma anche di critica letteraria, inserendo l'esercizio traduttivo in una prospettiva mai sperimentata e immediatamente giudicata «interessante».

Le semplificazioni dell'architettura sintattica, la dissoluzione della trama ipotattica, la ridefinizione del periodo attraverso un diverso impiego dell'interpunzione, quando non l'esercizio stilistico vero e proprio privilegiato da alcuni autori-traduttori, hanno generato un dibattito acceso sulla libertà del traduttore all'insegna dell'eterna dicotomia fedeltà/infedeltà. Si è resa quindi

indispensabile una riflessione sui concetti generali di traducibilità, fedeltà, letteralità in un'ottica di diacronia storica, con esempi tratti da epoche differenti a partire dal Seicento, quando in area francese, con la fondazione dell'Académie, il dibattito sulla traduzione coinvolge teorici e grammatici in ragionamenti su fedeltà, scorrevolezza ed eleganza della composizione. Il grado di adattamento della fonte diviene variabile, e la ricerca dell'equivalenza si articola in una quantità di sfumature legate alla capacità del traduttore, tra esigenze della committenza e richieste del pubblico. Subentrano questioni di contenuto, di connotazione e coesione, insieme a commenti sulla struttura del testo di partenza e sull'importanza dell'incarico traduttivo. Il discorso sulla «clarté» e «netteté» della lingua francese, la sua propensione al «raisonnement» e alla «douceur», si sposta sul piano dell'«invention», della «diction» o degli «ornements» per raggiungere un pubblico più numeroso. La coerenza sintattica, lessicale e ritmica del testo di arrivo si esplicita nello spazio di elaborazione e difesa di un francese moderno che protegga la «memoria della lingua» contro le norme mondane e accademiche in nome di un «buon senso» fissato da un corpo più vasto di locutori (FUMAROLI 1994). La traduzione è insomma materia di confronto, il luogo in cui il dibattito prende vita attraverso i paratesti, in quanto discutere della traducibilità o intraducibilità di un'opera e decretare quali siano le priorità del traduttore conferisce autorevolezza intellettuale e sancisce l'appartenenza a un mercato letterario che nelle traduzioni ha una delle sue eccellenze (REY et al., 2011).

Agli argomenti storicamente ricorrenti «contro» la traduzione (MOUNIN 2016) si contrappone nel corso del tempo, da parte dei traduttori, una posizione interlocutoria che trova ideale espressione nei paratesti delle traduzioni, dove il significato di «belles infidèles» (ZUBER 1995) entra a far parte di una strategia retorica tesa a rivendicare un ruolo non più invisibile (VENUTI 1999), anzi determinante nella canonizzazione di certi autori stranieri. Le note del traduttore entrano a pieno titolo nello spazio traduttologico per contribuire all'identificazione e allo studio delle tradizioni traduttive e degli immaginari della traduzione sui quali si modella la soggettività del traduttore, ma anche delle diverse concezioni e rappresentazioni della traduzione implicate nella trasmissione dei testi (BERTINI 2014).

Il discorso che Antoine Berman definisce «tradizionale» in cui la traduzione è considerata «veicolo di tradizione» in quanto alimenta la cultura, il discorso a lungo segnato dal dissenso tra «sourciers» e «ciblistes» (LADMIRAL 2015), considera ormai il paratesto come luogo di transazione tra diverse istanze editoriali (SARDIN 2007) e si appresta a diventare spazio di studio del «progetto», dell'«orizzonte» e della «posizione» del traduttore, il cui ruolo non si definisce più in un obbligo predeterminato rispetto al testo ma nella trasparenza della relazione (BERMAN 1995: 77-83).

In occasione della ristampa della *Strada di Swann*, nel 1990, Natalia Ginzburg ricostruisce le ragioni di alcune sue scelte lessicali per poi ripercorrere e discutere le revisioni cui il testo fu sottoposto nel tempo: ridotto in questa sede a confronto dualistico, la dialettica che contrappone il traduttore al revisore ha in realtà una ricaduta determinante in ambito ricettivo (RACCANELLO 2014: 87). Nella prefazione alla *Signora Bovary*, invece, meglio nota come il testo «del cavallo e della formica», denuncia il timore, comune agli autori che traducono, di rovinare le pagine di colleghi illustri, riconoscendo tuttavia che tradurre produce una «nostalgia struggente della creazione» il cui tratto ispirativo si rinnova nel cercare le parole nel dizionario e «nel rimescolio della propria mente» (GINZBURG 1983: 432). Nel caso di Rosetta Loy, l'autrice si spinge ancora oltre: Fromentin le avrebbe insegnato a controllare e semplificare i giri di frase, a trovare un ritmo, a cogliere i tratti essenziali della narrazione; dopo la traduzione di *Dominique* ha completamente riscritto *La bicicletta*, il suo primo romanzo, capovolgendolo (LOY 1990: 266). Quanto a Lalla Romano, da una prefazione all'altra, dai *Trois contes* all'*Education sentimentale*, conduce il lettore attraverso la sua personale scoperta di Flaubert, e da pittrice quale è riflette sull'arte e sullo stile conferendo al suo lavoro una portata simbolica sancita dalle tracce che l'autore francese, proprio a causa del lavoro di traduzione, avrebbe lasciato nella sua opera letteraria.

In questo caso, il paratesto della traduzione smette di essere cornice normativa, griglia di lettura o forma di mediazione guidata e si ripropone nella sua dimensione originaria di oggetto «fuyant, flexible, versatile, toujours transitoire parce que transitif, qui présente le texte tout en le rendant présent» (GENETTE 1987: 8). In generale, i traduttori ripercorrono le fasi del loro lavoro per ribadire l'obiezione pregiudiziale di intraducibilità, pur confutandola nei fatti: appare evidente nei loro discorsi quanto la traduzione faccia «“esplodere” il legame implicito tra le due lingue insito in qualsiasi processo di apprendimento della lingua straniera» (DI SABATO 2007: 52). E' come se la traduzione implicasse un riapprendimento di entrambe le lingue, L1 ed L2, di cui improvvisamente si coglie tutta la diversità non solo dal punto di vista linguistico ma nella loro «façon d'être langue» e in ciò che accade al traduttore quando entrano in contatto attraverso la traduzione (BERMAN 1993). L'autore-traduttore denuncia in un primo tempo le difficoltà, le esitazioni, l'inaccessibilità della lingua straniera e l'imperfezione della lingua materna: parla di duello, di sfida, di disfatta, paralisi e delusione, riferisce la tentazione di rinunciare o di riformulare il testo originale per riscriverlo «meglio». La ricerca delle risonanze trasforma la traduzione in un momento privato, in scambio, in atto di comprensione che va oltre la questione linguistica.

L'unico modo per disattivare il conflitto implicito nell'atto traduttivo sembra essere ribaltare il rapporto tra l'originale e la sua trasposizione: il paratesto smette quindi di essere «accessorio del testo» (BERMAN 1993) per trasformarsi in luogo in cui il traduttore non solo illustra le sue scelte o rimette

in discussione traduzioni precedenti (LETAWE 2018), ma quasi si sdoppia appropriandosi del testo che traduce, e rilegge le tappe del suo percorso creativo alla luce dell'esperienza del tradurre. In questa dimensione dal profilo incerto, fra traduzione e creazione, i cui contorni cambiano anche a seconda del prestigio del traduttore, il paratesto non è più spazio di presentazione dell'opera ma vero e proprio atto editoriale in sé (OUVRY-VIAL 2007), che, tra saggio, *journal* e *mémoire*, si esprime in forme sempre nuove (DUMAS 2016).

Nel momento in cui la traduzione diviene narrazione di un percorso, la traduzione d'autore si presenta sul piano didattico come un laboratorio di studio su più fronti: emerge il ruolo del traduttore come «artefice aggiunto» (ALBANESE, NASI 2015) secondo una dimensione di valorizzazione autoriale della traduzione in cui anche il lavoro del revisore assume identità propria (CARMIGNANI 2014); la riflessione sulla necessità ritraduttiva, «la retraduction comme espace de la traduction» (BERMAN 1990), trova spazio in un più ampio discorso di «critica della traduzione» (NANNONI 2006); la verifica delle strategie editoriali in termini di autori e collane permette di collocare il lavoro del traduttore nel quadro della costruzione di un «canone» di classici europei (CADIOLI 2017).

In questa prospettiva, lo studio della traduzione autoriale inserisce il lavoro del traduttore in una precisa dimensione linguistica, letteraria e socioculturale che consente di individuare, storicizzandole, alcune modalità ricorrenti nella ricerca del compromesso all'interno del quale il testo può rivivere senza snaturarsi in una tradizione diversa (RACCANELLO 2014: 85).

Si obietterà che questi aspetti hanno scarso rilievo in un contesto di apprendimento linguistico, ma il lavoro sulla traduzione letteraria può avvalersi degli stessi strumenti di quella generale, a partire dal «commentaire de version» proposto da Ballard (1988): confronto fra il testo originale e una delle sue traduzioni; reperimento delle differenze tra i testi sul piano lessicale, grammaticale, semiotico ecc.; commento delle differenze per individuare le specificità dei sistemi linguistici, concentrandosi sulla ricerca dell'equivalenza piuttosto che sulla corrispondenza linguistica in un processo che favorisce la contemporanea elaborazione di due discorsi, uno nella lingua materna, l'altro nella L2, passando dalla ricezione (lettura) alla produzione (scrittura).

Inoltre, data la polisemia del testo letterario, può risultare interessante lavorare sull'ipotesi della traduzione come strumento critico: l'alto grado di contaminazione fra traduzione, riscrittura e saggio interpretativo implica infatti la necessità di leggere la traduzione al di là del suo esito sul piano linguistico, ma con uno sguardo ricettivo che sospende il giudizio per intraprendere un lungo, paziente lavoro di lettura e riletture della traduzione lasciando da parte l'originale (BERMAN 1995: 65). La traduzione è davvero riuscita solo se ha una «consistenza immanente» che va oltre la sua relazione

con l'originale. Questa forma di lettura resistente alla compulsione del confronto permette allora di scoprire zone testuali problematiche in cui il testo perde ritmo, si affievolisce, oppure presenta elementi invasivi che rimandano alla lingua originale in un fenomeno di contaminazione o interferenza. Ma rivela anche, potenzialmente, zone che Berman qualifica come «miracolose» in cui il testo tradotto «tiene» non solo rispetto alla «norma standard» della lingua di arrivo, ma nella sistematicità e organicità di tutti i suoi componenti (BERMAN 1995: 65).

Lettori di traduzioni non si nasce, si diventa, e la traduzione stessa «doit être une lecture fine parce que son objet est le sens et que le sens repose sur la perception non seulement du visible, mais aussi de l'invisible et de l'anodin» (BALLARD 1998: 28). Sulla base di questa suggestione, alla fine del corso è stata proposta una lettura guidata dell'incipit di *Un cuore semplice* direttamente in italiano, nella elegantissima e molto libera versione di Camillo Sbarbaro poi messa a confronto con quella di Lalla Romano, che è stata percepita dagli studenti come più lavorata e meno autentica malgrado una maggiore aderenza dell'autrice alla scrittura flaubertiana. Una successiva analisi dei due passi con aggiunta del testo a fronte ha permesso di misurare il grado di intervento dei traduttori su punteggiatura e sintassi, sulla concordanza dei tempi, sull'aggiunta di connettori logici per introdurre esplicitazioni e amplificazioni. Gli studenti sono stati concordi nel riconoscere che la «libertà» traduttiva di Sbarbaro non tradisce l'essenza del testo, anzi preserva il ritmo della frase di Flaubert nell'unico modo in cui era possibile ricostituirlo in italiano: il testo tradotto, insomma, presenta lo stesso «potenziale di innesco» dell'originale, ovvero «la capacità di suscitare nei destinatari reazioni analoghe sul piano cognitivo e psico-emozionale» (SALMON 2008: 129). L'istintivo ricorso alla «lettera» evidente nelle loro prime traduzioni ha mostrato tutti i suoi limiti, e l'iniziale resistenza ad accogliere le rielaborazioni stilistiche proposte da certi autori-traduttori si è sciolta alla fine del corso sulla base delle competenze acquisite.

La riflessione sulle possibili interpretazioni del concetto di autorialità si è così spostata sulle modalità di lettura: sia del testo tradotto, in una dimensione di apprendimento linguistico, che del testo da tradurre, in un'ottica di «pre-analisi testuale» per reperire i tratti linguistici che caratterizzano la scrittura e la lingua del testo originale, e ordinarli in una rete di correlazioni sistematiche. La lettura del traduttore si sostanzia in un «orizzonte traduttivo» elaborato attraverso letture vaste e diversificate: «Un traducteur ignorant – qui ne lit pas de la sorte – est un traducteur déficient. On traduit avec des livres» (BERMAN 1997), e solo nel «va-et-vient entre ces versions et l'original» si può diventare buoni lettori di traduzioni (BERMAN 1995).

Alla luce di queste informazioni lo studente impara ad affrontare il testo da tradurre con la consapevolezza che ad ogni epoca (ma anche ad ogni

traduttore) appartiene uno «stile traduttivo» proprio, e che la ritraduzione, nel superamento dell'atto traduttivo in termini comunicativi a favore di un'apertura a una dimensione estetico-letteraria in un dato spazio culturale (BERMAN 1990), permette di modificare espressioni linguistiche che oggi appaiono datate, ma anche, eventualmente, di ripristinare quegli aspetti di straniamento culturale che nelle prime versioni sono eliminati, sottaciuti o in qualche modo nascosti perché troppo lontani dalla cultura di arrivo o considerati inappropriati per motivi ideologici nel momento in cui la traduzione viene messa sul mercato (BENELLI 2010: 20).

E' stato infine necessario interrogarsi sui paradigmi che, in diversi luoghi ed epoche, hanno determinato l'attribuzione di un giudizio di valore sulla traduzione: il fatto che non esista traduzione «sbagliata» (se non in termini linguistici) si conferma uno degli assunti fondanti della critica bermaniana, che sottolinea la scarsa utilità di un percorso critico mirato a reperire gli errori e i difetti di traduzione (BERMAN 1995: 41). «Cattiva» traduzione è solo quella che sotto l'apparenza della trasmissibilità opera una negazione sistematica dell'estraneità dell'opera straniera (BERMAN 1997: 15-16). Il cerchio dunque si chiude, le «belles infidèles» d'autore sono in realtà delle «belles étrangères» che salvaguardano il nucleo di «verità» del testo originale, ciascuna a suo modo, proprio attraverso la presenza di un traduttore che si pone in una dimensione autoriale dialettica nella quale il movimento fra atto creativo e atto traduttivo si consuma in confronto fecondo.

E' evidente che questo approccio didattico si allontana dal procedimento classico che prevede la distribuzione di un testo da tradurre, la preparazione della traduzione come compito a casa, correzione orale in aula durante la lezione successiva, discussione delle proposte traduttive e creazione di un testo uniforme sulla base delle indicazioni dell'insegnante (DURIEUX 2005: 37). I limiti del *corrigé* come «performance magistrale au double sens de la chaîne parlée produite par l'enseignant et de l'exploit inégalable» (LADMIRAL 1994: 71), ovvero il riferimento al docente come referente privilegiato di un paradigma di valutazione basato essenzialmente sull'errore e lo scarto, sono stati ampiamente discussi nelle loro ripercussioni pedagogiche, la principale delle quali riguarda l'implicita richiesta, fortemente inibitoria, di concentrare l'attenzione su singole porzioni di testo invece di considerarlo una produzione dotata di coerenza interna (BRUNETTE 1998: 139). Senza modelli assoluti cui aspirare, invece, i processi di elaborazione testuale sembrano farsi più articolati, e migliora la riformulazione nella lingua di arrivo sul piano stilistico, non più vincolato alla ricerca dell'equivalenza perfetta. Diventa allora plausibile quella tensione a un prodotto di qualità in dimensione professionalizzante indicata da Lavault (1998), che suggerisce di trattare il testo tradotto in ambito pedagogico come se fosse destinato alla pubblicazione.

Il percorso verso la traduzione aiuta la riflessione sulla struttura del testo (DI SABATO 2007: 54) giacché gli studenti apprendono, insieme alle strutture della L2, a distinguere l'ordine dei costituenti nelle due lingue, a riconoscere in che termini la loro posizione nella frase contribuisce a conferirle un valore particolare (rafforzamento di emotività, intensità, ironia), a identificare le scelte stilistiche o retoriche di certi autori (trovando spesso riscontro a quanto studiato sui libri di critica letteraria, ad esempio, in questo caso, lo studio di Thibaudet su Flaubert), a verificare dove si trovano i connettivi e a valutare le strategie dell'autore nella gestione delle connessioni. La stessa analisi logica, più che come ricerca degli elementi concettuali che costituiscono il testo, va intesa come indagine sulle funzioni e le relazioni che collegano le varie sezioni, in modo che i blocchi testuali diventino un insieme reticolare rispetto al quale gli studenti si pongano domande corrette. All'implicita richiesta di una «ricetta» di traduzione si sostituisce una lettura più meditata che entra nella trama testuale per individuare il ritmo al di là delle singole parole.

Sulla base dell'esperienza qui riferita si può quindi tentare una prima valutazione degli esiti pedagogici dello studio della traduzione d'autore nell'ambito di un corso di traduzione letteraria. Questo approccio sembra sollecitare l'interesse per le traduzioni esistenti, eliminando l'idea di un modello unico di traduzione «riuscita»; offre nuove opzioni di lettura che ampliano i termini di ricezione del testo da tradurre, non più percepito unicamente come sfida linguistica ma come parte di un patrimonio condiviso; riduce la tentazione di ricorrere a quell'istintiva letteralità rigida, tipica dell'esercizio di traduzione in ambito didattico, che neutralizza il testo nella cultura di arrivo. Sul piano delle competenze si riscontra un miglioramento dell'abilità pragmatica che permette agli studenti di utilizzare efficacemente il loro retroterra culturale o disciplinare per inserire l'atto traduttivo in un sistema coerente di conoscenze. Più nello specifico, si rileva la capacità in termini morfosintattici di distinguere tra l'errore di competenza e l'errore di interferenza, e una maggiore attenzione, non limitata all'esercizio traduttivo, alla coesione testuale e linguistica del testo. Una sensibilità acuita rispetto al registro linguistico dei testi presi in esame determina inoltre un significativo miglioramento della padronanza della «microlingua letteraria» (BALBONI 2013: 129) e un abbandono della postura autoreferenziale nella riflessione metacritica. Parallelamente, il lavoro sull'identificazione delle unità narrative del testo da tradurre, da un lato, e dall'altro la riflessione sul potenziale della lingua di arrivo, uniti all'acquisizione di strumenti di discussione e confronto per la presentazione concreta delle ipotesi traduttive, inseriscono l'apprendimento linguistico in una dimensione attiva di partecipazione alla vita culturale che risulta sempre funzionale al buon esito dei processi pedagogici.

BIBLIOGRAFIA

- ALBANESE, Angela, NASI, Franco (éds.), *L'artefice aggiunto. Riflessioni sulla traduzione in Italia: 1900-1975*, Ravenna, Longo, 2015.
- BALBONI, Paolo, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET, 1998.
- *Le sfide di Babele*, Torino, UTET, 2006.
- *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET, 2013.
- BALLARD, Michel, « Le commentaire de version », *Meta*, n. 3-33, 1988, p. 341-349.
- « Les "mauvaises lectures" : étude du processus de compréhension », in DELISLE, Jean, LEE-JAHNKE, Hannelore (éds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1998, p. 27-47.
- BENELLI, Graziano, RACCANELLO, Manuela, *Il cavallo e la formica. Saggi di critica sulla traduzione*, Firenze, Le Lettere, 2010.
- BERMAN, Antoine, « La retraduction comme espace de la traduction », *Palimpsestes*, n. 4, 1990, URL: <http://journals.openedition.org/palimpsestes/596>.
- « La traduction des œuvres anglaises au XVIIIe et XIXe siècles : un tournant », *Palimpsestes*, n. 6, 1993, URL: <http://journals.openedition.org/palimpsestes/753>.
- *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris, Gallimard, 1995.
- *La prova dell'estraneo. Cultura e traduzione nella Germania romantica*, Macerata, Quodlibet, 1997 (ed. orig. *L'épreuve de l'étranger*, Paris, Gallimard, 1984).
- BERTINI, Mariolina, «Attraverso Natalia: un percorso proustiano degli anni Sessanta», in DOLFI, Anna (éd.), *Non dimenticarsi di Proust. Declinazioni di un mito nella cultura moderna*, Firenze, Firenze University Press, 2014, p. 191-201.
- BRUNETTE, Louise, « La correction des traductions pédagogiques », in DELISLE, Jean, LEE-JAHNKE, Hannelore (éds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1998.
- CADIOLI, Alberto, *Letterati editori. Attività editoriale e modelli letterari nel Novecento*, Milano, Il Saggiatore, 2017.
- CALVI, Maria Vittoria, «La traduzione nell'insegnamento linguistico», in MELLONI, Alessandra, LOZANO, Rafael, CAPANAGA, Pilar, (éds.), *Intepretar traducir textos de la(s) cultura(s) hispánica(s)*, CLUEB. Bologna, 2001, p. 327-342.
- CARMIGNANI, Ilide, *Gli autori invisibili: incontri sulla traduzione letteraria*, Nardò, Controluce, 2014.
- CAVAGNOLI, Stefania, PASSARELLA, Mirca, *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- COSTE, Daniel, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 7-1, 2010, <http://journals.openedition.org/rdlc/2031>.
- COSTE, Daniel, CAVALLI Marisa, « Retour sur un parcours autour de la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 15-2, 2018, <http://journals.openedition.org/rdlc/2975>
- COURTAUD, Léa, « Médiations linguistique et culturelle dans le cadre formatif universitaire. De la traduction à l'appropriation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 15-3, 2018, <http://journals.openedition.org/rdlc/3703>.

- DAGUES, Véronique, « De l'obsolescence dans la médiation », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 15-2, 2018, <http://journals.openedition.org/rdlc/3001>.
- DELISLE, Jean, *Analyse du discours comme méthode de traduction*, Presses de l'Université de Ottawa, Ottawa, 1984.
- DENYER, Monique, *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 1998.
- DI SABATO, Bruna, « La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue », *Studi di Glottodidattica*, n. 1, 2007, p. 47-57.
- DUMAS, Hélène, *Journal d'une traduction*, Donnamarie-Dontilly, iXe, 2016.
- DURIEUX, Christine, « L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches », *Meta. Journal des traducteurs*, n. 50-1, 2005, <https://id.erudit.org/iderudit/010655ar>.
- FARNOUD, Esmaeel, « Processus de la traduction : charge cognitive du traducteur », *Corela. Cognition, représentation, langage*, vol. 12-2, 2014, <http://journals.openedition.org/corela/3615>.
- FREDDI, Giovanni, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino, UTET, 1999.
- FUMAROLI, Marc, *Trois institutions littéraires*, Paris, Gallimard, 1994.
- GENETTE, Gérard, *Seuils*, Paris, Seuil, 1987.
- GINZBURG, Natalia, «Nota del traduttore», in FLAUBERT, Gustave, *La signora Bovary*, Torino, Einaudi, 1983, p. 431-433.
- «Postfazione», in PROUST, Marcel, *La strada di Swann*, Torino, Einaudi, 1990, p. 559-564.
- GOTTESMAN, Catherine, « Quelques réflexions sur la traduction littérale », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n. 1, 2006, p. 95-106.
- HENNEQUIN, Jean, « Pour un pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle », in DELISLE, Jean, LEE-JAHNKE, Hannelore, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1998, p. 97-105.
- HUVER, Emmanuelle, « Penser la médiation dans une perspective diversitaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n. 15-2, 2018, <http://journals.openedition.org/rdlc/2964>.
- LADMIRAL, Jean-René, « Traductologiques », *Le français dans le monde. Retour à la traduction*, 1987, p. 18-25.
- *Traduire: théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, 1994.
- *Sourcier ou cibliste. Les profondeurs de la traduction*, Paris, Les Belles Lettres, 2015.
- LAVAUULT, Elisabeth, *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris, Didier, 1998.
- LETAWE, Céline, « Quand le traducteur-préfacier parle de traduction. Fonctions d'un discours entre préface allographe et préface auctoriale », *Palimpsestes*, n. 31, 2018, <http://journals.openedition.org/palimpsestes/2583>.
- LOPRIORE, Lucilla, « A la recherche de la traduction perdue: la traduction dans la didactique des langues », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n. 141, 2006, p. 85-94.
- LORILLEUX, Joanna, HUVER, Emmanuelle, « Quelles médiations en didactique des langues et des cultures? Démarches et dispositifs, Recherches en didactique des langues et des cultures », n. 15-2, 2018, <http://journals.openedition.org/rdlc/3224>.
- LOY, Rosetta, «Nota del traduttore», in FROMENTIN, Eugène, *Dominique*, Torino, Einaudi, 1990, p. 261-266.

- MARIANI, Luciano, «(RI)visitare l'approccio teorico-metodologico del Quadro Comune Europeo: materiali di formazione per insegnanti», *Italiano LinguaDue*, n. 2, 2016, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8188>
- MOUNIN, Georges, *Les belles infidèles*, Villeneuve d'ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2016.
- NANNONI, Catia, «La critica della traduzione», in BENELLI, Graziano, TONINI, Giampaolo (éds.), *Studi in ricordo di Carmen Sánchez Montero*, Trieste, Edizioni Università di Trieste, vol. 1, 2006, p. 263-279.
- «Il "nuovo" ruolo della traduzione nella glottodidattica», in VINTI, Claudio (éd.), *Ça a terminé comme ça. La SSIS Lingue Straniere dell'Umbria. Un'esperienza positiva*, Perugia, Guerra Edizioni, 2010, p. 73-91.
- OUVRY-VIAL, Brigitte, « L'acte éditorial : vers une théorie du geste », *Communication et langages*, n. 154, 2007, p. 67-82.
- PERGNIER, Maurice, « Préface », in DELISLE, Jean, LEE-JAHNKE, Hannelore, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1998, p. IX-XVI
- PODEUR, Josiane, *La pratica della traduzione*, Napoli, Liguori, 2002.
- PROIETTI, Paolo, «Gli "autori" del testo tradotto: fra creazione, scrittura e lettura», in BRETTONI, Augusta, PELLEGRINI, Ernestina, PIAZZESI, Sandro, SALVADORI, Diego, *Per Enza Biagini*, Firenze, Firenze University Press, 2016, p. 487-495.
- RACCANELLO, Manuela, *Proust in Italia. Le traduzioni della Recherche*, Firenze, Le Lettere, 2014.
- REY, Alain, DUVAL, Frédéric, SIOUFFI, Gilles, *Mille ans de langue française, histoire d'une passion*, vol. 1, Perrin, Paris, 2011.
- ROMANO, Lalla, «Nota del traduttore», in FLAUBERT, Gustave, *Tre racconti*, Torino, Einaudi, 2000, p.131-143.
- «Nota del traduttore», in FLAUBERT, Gustave, *L'educazione sentimentale*, Torino, Einaudi, 1984, p. 593-604.
- SALMON, Laura, «Osservazioni contro intuitive sulla didattica di "lingua e traduzione" nell'università riformata» in MARRAS, Gianna Carla, MORELLI, Mara (éds.), *Quale mediazione? Lingue, traduzione interpretazione e professione*, Cagliari, CUEC, 2005, p. 31-44.
- SALMON, Laura, MARIANI, Manuela, *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- SANCONIE Maïca, « Préface, postface, ou deux états du commentaire par des traducteurs », *Palimpsestes*, n. 20, 2007, URL : <http://palimpsestes.revues.org/102>.
- SARDIN, Pascale, « De la note du traducteur comme commentaire : entre texte, paratexte et prétexte », *Palimpsestes*, n. 20, 2007, URL : <http://palimpsestes.revues.org/99>.
- VENUTI, Lawrence, *L'invisibilità del traduttore. Una storia della traduzione*, Roma, Armando, 1999.
- WOODSWORTH, Judith, « Traducteurs et écrivains: vers une redéfinition de la traduction littéraire », *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, n. 1 (1), 1988, p. 115-125 <http://id.erudit.org/iderudit/037008ar>.
- ZUBER, Roger, *Les «belles infidèles» et la formation du goût classique*, Paris, Albin Michel, 1995.

REGISTER AND TRANSLATION COMPETENCE ACQUISITION. INVESTIGATING STUDENT ATTITUDES

ANDREEA ȘERBAN¹, VALENTINA MUREȘAN²

ABSTRACT. *Register and Translation Competence Acquisition. Investigating Student Attitudes.* The paper discusses aspects of the translator training process in the context of translation competence acquisition (TCA), a newer field of research in the Romanian context, and focuses on a group of first-year students enrolled in a class on Introduction to Translation Theory and Practice. The course is meant to raise the students' awareness concerning issues of appurtenance of structures and vocabulary to formal and informal register, and to help students put these into practice in intra- and inter-language translations, with a particular focus on the formal register. The study is a small-scale qualitative research which, through the use of diaries as a research tool, zooms in on the changes of student attitudes towards the development of both register sensitivity and good practices for translators who find themselves at the early stages of their career. The students start from discussing in small groups different translation errors (which occurred in the formal end-of-semester evaluation) and continue with a process of reflection on difficulties to overcome, instruments they make use of and further strategies to develop their translation competence.

Keywords: *translator training, translation competence acquisition, intra-/inter-language translation, reflection, deep learning, attitudes.*

REZUMAT. *Registru și dobândirea competenței de traducere. Analiza atitudinilor studenților.* Studiul discută aspecte legate de procesul de pregătire a traducătorilor pentru dobândirea competenței de traducere, un domeniu de cercetare mai nou în contextul românesc, și se axează pe un grup de studenți din anul I, înscriși la cursul de Inițiere practică și teoretică în traducere. Cursul urmărește să îi conștientizeze pe studenți cu privire la noțiuni de structură și

¹ **Andreea Ioana ȘERBAN** is senior lecturer at the West University of Timișoara, Romania. Her research interests and publications focus on Anglophone literatures, modern trans-mediations of William Shakespeare's works, gender and cultural studies. Contact address: <andreea.serban@e-uvt.ro>

² **Valentina Carina MUREȘAN** is senior lecturer at the West University of Timișoara, Romania. Her research interests and published papers have focused on various aspects of applied linguistics, language pedagogy, conversational analysis and translation studies. Contact address: <valentina.muresan@e-uvt.ro>

vocabular care aparțin registrului formal și informal, pe care apoi să le aplice în traduceri intra- și inter-lingvistice, cu accent pe registrul formal. Studiul reprezintă o cercetare la scară redusă care, prin folosirea jurnalului ca instrument de cercetare, aduce în prim plan modificările de atitudine ale studenților față de sensibilitatea la registru și schimbul de bune practici pentru traducători aflați la început de carieră. Studenții încep prin a discuta în grupe mici despre erori de traducere (apărute în evaluarea semestrială) și continuă cu un proces de reflecție asupra dificultăților întâlnite, a instrumentelor pe care le folosesc și a strategiilor de dezvoltare a competenței de traducere.

***Cuvinte cheie:** pregătirea traducătorilor, dobândirea competenței de traducere, traducere intra-/inter-lingvistică, reflecție, învățare de profunzime, atitudini.*

1. Introduction

One of the most difficult exams for the first-year undergraduate students in the Applied Modern Languages programme of the West University of Timisoara (WUT) is the class on Introduction to Translation Theory and Practice. This class was taught in 2018-2019 by Andreea Șerban in the first semester and by Valentina Mureșan in the second semester. The first semester aims to familiarize students with the eight registers of English, which students find hard to differentiate between, particularly in terms of formal versus informal distinctions. The academic year 2018-2019 has brought an unprecedented low in the percentage of students who succeeded in passing this exam at the first attempt (i.e. only 51% out of 79 students enrolled in the programme, studying English either as a major or minor language). This has prompted the two instructors to investigate the possible causes of the students' poor results by inviting them to participate in a research on strategies involved in translation competence acquisition.

This paper represents part of a small-scale research aiming to assist students in building and developing their translation competence in the general context of our university's increasing visibility and internationalisation, as we consider that cultural knowledge and comprehension, as well as sensitivity towards cultural issues are closely connected to translation studies (sub-competences of the intercultural competence model, cf. Deardorff). Moreover, the acquisition of a translation competence has received more attention in the particular context of the recent adoption (since 2016) of the European Master's in Translation model (EMT) by the Theory and Practice of Translation Master's programme at WUT, which many of the students in the Applied Modern Languages bachelor's programme will later follow.

2. Translation Competence Acquisition

Initially used as a language teaching approach, translation gradually evolved into a discipline in its own right (Translation Studies) in the early 1970s, influenced by the demands of the labour market, which required professional translators and thus dictated the need for specialized translator training programmes. Moreover, discussing the metaphor of the pendulum swing in foreign language acquisition – from a focus on language analysis to a focus on language use –, Gaballo (45-46) underlines that translation can be viewed both as a learning tool and, more recently, as a fifth skill. She posits that translation is a mark of linguistic proficiency and grammatical accuracy, but it also implies the development of related competences such as reflection and collaboration (cf. Gaballo 51-52, 59).

With the emergence of the field of Translation Studies, many academics and researchers have tackled the challenging task of defining the translation competence and organizing it into several sub-competences. For instance, Albrecht Neubert broke it down into language, textual, subject, cultural, and transfer sub-competences, of which the last governs all the others. Similarly, for Mariana Orozco, the transfer sub-competence groups around it the communicative, extra-linguistic, professional-instrumental, and psycho-physiological ones. In contrast to the complexity of these two models, Anthony Pym brought on a minimalist view which relies on two closely connected skills: the ability to produce several viable target texts for a given source text, and then to rapidly select the most viable option and justify their choice.

At the end of the 20th century, the creation of the PACTE group (abbreviation for Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation) led to the emergence of a generally accepted model defining translation competence or its acquisition in the field of Translation Studies (cf. PACTE). This group of Spain-based researchers and academics (of which Orozco was a member) identified six core sub-competences: “a language sub-competence in two languages; an extra-linguistic sub-competence; an instrumental/professional sub-competence; a psycho-physiological sub-competence; a transfer sub-competence; and a strategic sub-competence.” (PACTE 48) The first five sub-competences are organized around the strategic one, considered essential in decision-making and problem-solving. Upon later revision, these six sub-competences were later reduced to five, while the psychophysiological sub-competence was relabelled as “psycho-physiological components” (related to cognition, attitudes and abilities, cf. PACTE 57-58) because they were perceived as representing “an integral part of all expert knowledge” (PACTE 59).

Ten years later, the European Commission designated a group of experts to draw up a new model focused on increasing the degree of

employability of MA translation programme graduates in order to identify a set of learning outcomes that such academic programmes should consider when designing their curricula. Thus emerged the European Master's in Translation framework, which also defined translation competence as consisting of six fundamental (sub)competences, grouped around the translation service provision competence as follows: the language competence, the intercultural competence, the information mining competence, the thematic competence, and the technological competence (cf. e.g. Chodkiewicz, Thunnissen). To keep up with changes in education and language services industry, while also including new research findings in the field of Translation Studies, the EMT Board revised the initial model and reduced it to five principal areas of competence: language and culture (transcultural and socio-linguistic awareness and communicative skills); translation (strategic, methodological and thematic sub-competences); technology (tools and applications); personal and interpersonal (enhancing adaptability and employability); and finally, service provision (implementation of language services in professional contexts) (cf. EMT Board 4-11). This revision aimed primarily to provide a clear framework when “assess[ing] the delivery of a common set of learning outcomes by universities wishing to join the EMT network” (EMT Network 4).

Although not directly relevant for the present research, a notable mention here is the PETRA-E model, developed in 2016 in specific relation to literary translations. The group of experts involved in this European project identified a total of eight sub-competences necessary to develop the literary translation competence (transfer, language, textual, heuristic, literary-cultural, professional, evaluative, and research – cf. PETRA-E).

Furthermore, it should be noted that, although we are aware of the existence of other translation competence models developed by scholars (e.g. Gaballo, Göpferich, Malmkjaer, Kumpulainen, etc.), they do not represent the purpose of our present study. Nevertheless, we do align – to some extent – with Kumpulainen's study in terms of our bottom-up approach; we aim to look at the early stages of the translation competence acquisition process in a particular translation situation, which requires task-specific knowledge, and then to suggest ways in which this competence can be further developed in relation to the EMT framework and to lifelong learning. In our case, the specific situation is that of register transfer, while the task specific knowledge involves – but is not limited to – familiarity with the specific cultural backgrounds as well as the informal versus the formal and official discourses in both English and Romanian.

Following the cues of the updated EMT framework, register falls mainly under the newly revised competence area of language and culture (previously, intercultural competence), dictating the rules for interaction in the specific cultures (English vs. Romanian) and the necessary know-how to produce the

messages that are appropriate in a specific socio-cultural context. Register also partly overlaps with the revised translation area of competence through its thematic dimension: for instance, systems of concepts, specialized terminology and phraseology, specific constraints.

Our findings reveal that students find it hard to differentiate between levels of formality not only in English but also - and perhaps more surprisingly so - in their own mother tongue (i.e. Romanian for most of them). One of our main targets within this research was to raise students' awareness that register is not limited to vocabulary issues (as most of them initially believed) and that a significant role is played by the cultural component and the culture-specific formulaic phrases typical of the two languages in question.

3. Our Research in the Context of Tertiary Level Teaching Strategies

We claim that our research does not solely focus on investigating aspects related to competence acquisition, but that it serves a double function, our participants being also actively engaged in the instructional process. It is therefore important that we discuss here the pedagogical value of the students' participation in this research, from the point of view of learner outcomes in the context of higher education instructional practices.

More recently, effective learning and teaching in higher education has been defined in terms of outcomes. Thus, Biggs and later on Biggs and Tang view the main purpose of higher education to be the development of higher order learning processes reflected in an alignment of course objectives, class activities and evaluation methods. Furthermore, newer trends in higher education lately gravitate towards common principles belonging to the paradigm of the student-centered learning: active implication of students, contextualised learning, collaborative learning environments, increased learner autonomy (Devlin and Samarawickrema, Hattie, Hattie and Yates, Hattie).

Moreover, educational paradigms are also shifting to better reflect the changes in the workplace environment. The research of the Institute for the Future in California defines emergent working skills (Davies, Fidler and Gorbis) and highlights *transdisciplinarity*, *sense making*, *cross-cultural competency*, *adaptive thinking*, *virtual collaboration*, as essential competences that are not field specific. Taking into consideration the final goal, that our students are trained to become translators or to have jobs that include translation work, it is necessary that they develop both field-specific competences (translation competence in particular and linguistic competence in general) and other competences that respond to the current demands of the job market.

It is in this context that we make our claim, that the "diary", our main research tool, serves both as a data collection instrument and as a deep-learning

instructional tool to be used in translation classes in order to help students develop reflective skills and self-directed learning competence, in agreement with the above-mentioned principles. We consider that students need opportunities which encourage them to reflect upon their own translation competence at the beginning of a period of study, the learning strategies they have made use of and/or developed, future steps to improve these competences and sub-competences, but also to recognise flawed attitudes they may have previously adopted.

Our findings reveal that the students have indeed used diaries with this double function and some consider making use of diaries as a future learning strategy to keep track of changes, while others have appreciated the benefits of the reflection exercise as a means of identifying problem areas. In this part of the research we will focus on reporting the findings related to students' attitudes, while the learning strategies they employed will be discussed in a future paper.

4. Research Methodology

4.1. The specific context

The purpose of the class on Introduction to Translation Theory and Practice (ITTP) is to familiarize students with several levels of linguistic formality, among which the main distinction is made between the informal and the formal/official registers both in English and in Romanian. As regards the instructor's input, it only covered basic guidelines regarding the characteristics of the formal register, such as formulaic phrases and lexis (a preference for noun-phrases, Latin- and French-based words), grammatical structures (privileged use of the passive voice, inanimate subjects), and overall sentence complexity. It is worth mentioning here that, generally, students manifested no interest for additional individual research and were satisfied with the standard recommended bibliography.

4.2. Diary studies and focus group in research

The present research is a small-scale qualitative research grounded in the interpretivist paradigm "concerned with how the social world is interpreted, understood, experienced, produced or constituted" (Mason 3), relying on the ethnographic method of investigation (the researchers being part of the micro-culture under investigation), using the Grounded Theory framework in data analysis and employing diaries and a focus group as research instruments. Furthermore, Goșa highlights the strength of the diary studies method in language learning research, which lies in its "potential for serendipity in terms of the data, or, to put it differently, the potential for the discovery of the unexpected. While the researcher is looking for certain, anticipated data,

participants will also report on events, feelings, views that are unexpected and fresh, and this can render depth to the study and, even more, can generate new insights and angles” (Goşa 83). The focus-group was used to account for the trustworthiness and credibility of data analysis for the present research, although chronologically it took place after diary submission; it asked participants to clarify and expand on both reported attitudes and strategies.

4.3. Research questions

Adopting the strategy of inquiry proposed by Mason, Hesse-Biber and Creswell, the underlying questions of our research influence our ontological view (according to which social practices shape society) and our epistemological view (which holds that by examining the attitudes and strategies students use to perform translation we can identify different aspects of social reality).

The research addresses the following questions:

- Is there any change in the attitudes of students regarding the process of developing a translation competence? (Are students aware of what translation competence involves? What are the students’ attitudes at the beginning of the course? How about after discussing exam papers?)
- What are the attitudes of students related to the learning process? (How do students feel about developing the translation competence? How do they feel about using diaries?)

4.4. Participants and data collection

In the first meeting of the second semester, during a class on textual analysis, the instructor discussed with all first-year students the major errors in the ITTP exam papers. As a result of their interest in the causes behind those errors, students were invited to participate – on an informed and voluntary basis – in a research aiming to identify strategies to help them and future learners develop not just translation competence but also sensitivity to linguistic registers, especially the formal/official ones. As the purpose of the research was to encourage reflection on past feelings and attitudes, on the one hand, and actions and strategies used to prepare for the exam, on the other hand, students were invited to report on these, over five weeks, in five diary entries. Since they had not previously used this research tool, the participants were provided with some guidelines concerning the number of entries and some reflection cues: the experience of the ITTP class in the first semester, followed by three entries focused on identifying individual attitudes and strategies used to improve their language skills (not limited to English), while the last entry addressed students’ short-term plan for improving translation competence. To formulate a more accurate description of the type of diary that

we required, we can say that we resorted to semi-structured, solicited diaries, intended for research purposes (McDonough and McDonough 133).

The 33 diarists were self-selected and represent less than half of the 79 first-year students enrolled in the Applied Modern Languages programme, studying English either as a major or a minor. What is especially noteworthy is the fact that four of the participants have an extensive non-Romanian background, having spent many years abroad with their families and are thus not fully aware of the differences in registers and their significance. Three diarists spent long periods abroad, between seven and 14 years, in Spain (Diarist 12 and Diarist 33) and Greece (Diarist 9) respectively, only speaking Romanian at home, or just listening to their parents' conversations in Romanian, without being able to actually formulate sentences. Diarist 32 comes from Ukraine, where s/he was born and has lived all her life before joining our BA programme; s/he studied Romanian as a foreign language in school. Following research ethics principles (cf. Robson), the 33 volunteer students gave their written consent for participation in this research. The language of diary keeping was English (with one exception - Diarist 26) and the diaries were handwritten.

Table 1. Numerical overview of the students' diaries

Diary number	Language of writing	Number of entries	Estimate number of words per handwritten diary
Diary 1	English	5	1,610
Diary 2	English	5	1,220
Diary 3	English	5	675
Diary 4	English	5	1,080
Diary 5	English	1	940
Diary 6	English	1	840
Diary 7	English	5	710
Diary 8	English	5	640
Diary 9	English	1	1,055
Diary 10	English	5	1,160
Diary 11	English	5	1,480

REGISTER AND TRANSLATION COMPETENCE ACQUISITION

Diary number	Language of writing	Number of entries	Estimate number of words per handwritten diary
Diary 12	English	5	780
Diary 13	English	5	715
Diary 14	English	5	950
Diary 15	English	5	980
Diary 16	English	5	685
Diary 17	English	5	560
Diary 18	English	5	755
Diary 19	English	5	1,030
Diary 20	English	5	460
Diary 21	English	5	302
Diary 22	English	5	1,000
Diary 23	English	5	695
Diary 24	English	5	520
Diary 25	English	5	500
Diary 26	Romanian	5	710
Diary 27	English	5	1,460
Diary 28	English	5	505
Diary 29	English	5	670
Diary 30	English	5	940
Diary 31	English	5	580
Diary 32	English	5	1,550
Diary 33	English	5	865

In order to preserve the authenticity of the collected data, the most representative diary quotations that we have chosen to illustrate our findings were preserved as in the original, including occasional mistakes, since participants are learners of English who find themselves at various levels of language proficiency. Furthermore, while the bolded words and phrases highlight the most important issues recorded by the diarists, the parts of text between square brackets within the quotations are clarifications we added to link what diarists said with the wider context of the whole diary entry from which the quotes were retrieved.

5. Data and Analysis

The data was manually processed by both researchers, who took turns to do separate readings of the diaries, perform their own content analysis and establish their own data generated category system. Subsequent discussions between the two researchers led to the following emerging categories: exam related attitudes, attitudes concerning learning and diary keeping as a process, and attitudes towards the learning context. These three main categories actually reflect the students' attempts at coping with a new learning environment, with different practices and requirements.

5.1. *Attitudes towards the exam*

5.1.1. Preparing for the exam

Diarists perceived the ITTP class as one of the most difficult in the first semester of their academic experience. Most of them write about the high amount of work required by the class and about building lexical glossaries for both registers. Overall, preparing for the exam was stressful, while the exam itself was seen as a daunting challenge.

The difficulty of preparation work is described in words such as “most intensive courses”, “work, work, work”, “lot of work” for the two classes (Diarist 4), “a lot of time” invested in the preparation and in “planning how to study” (Diarist 22). Diarist 8 comments on the level of difficulty of the exam, labelling it “hard”, and explains that this reaction came from an awareness of the need to have a “rich vocabulary”. Diarist 27 discusses the difficulty of the content and of dealing with formal language issues, which were seen as “the biggest problems”, but s/he also frames it in positive terms as “challenge accepted”, stressing a strong emotional response to the preparation for the exam.

...some of my **biggest problems** were using words at passive voice and using a formal language. I didn't have the opportunity to work with this

type of exercises, and after the **Stress Tornado** went by, **I put myself together** and was like “**challenge** accepted”. (Diarist 27)

5.1.2. Sitting the exam

The most frequent emotions experienced by diarists at the beginning of the exam refer to high levels of stress, insecurity, and worry about succeeding in passing it. For instance, Diarist 4 reports that s/he felt “very stressed, so stressed” that s/he “stressed out [other] colleagues”, whereas Diarist 22 mentions s/he “felt really insecure”. Other diarists write about the insufficient effort in preparing for the exam (Diarist 13), and the wrong impression that “it would not be a difficult exam” (Diarist 15).

...the exam came and **I wasn't prepared**... I thought it would not be a difficult exam, but **I was wrong**. (Diarist 15)

When writing about passing the exam, diarists identify success with pride (Diarist 10: “I was very proud to pass”; Diarist 11: “passing it [...] really made me proud”), and a fully merited reward for the hard work they did (Diarist 1). Moreover, Diarist 23 emphasises an improvement in self-esteem as a result of learning progress and of managing to pass the exam at the second sitting.

I considered my **success** [passing the exam] as **natural** because **hard work** always pays off and I did not imagine how it is to fail your university exam. (Diarist 1)

I was very **pleased** with my mark and also **amazed by my progress** [for the resit] (Diarist 23)

On the other hand, failing the exam is associated with many negative emotions, of which shame is the most frequently mentioned, particularly in sharing the exam news with family members and friends. For example, Diarist 14 writes about being “too ashamed to tell” friends and family about failing the exam because of insufficient studying and practice, while Diarist 24 recorded his/her insecurity about informing the parents of the failure, as it would result in an argument. Diarist 28 was extremely upset to disappoint a supportive parent but s/he also reflected back on the experience with a somewhat dark sense of humour:

I did not pass the exam, I was **devastated** and started crying. I **felt terrible to disappoint my mother** but I was glad she went over shortly, she thought that I will pass the exam the second time but I did not [...] **Passive won, S. lost**... (Diarist 28)

Other emotions mentioned are shock (Diarists 13 and 29), pain (Diarists 28 and 32), frustrated expectations (e.g. Diarist 14: “was not expecting to fail”, or

Diarist 19: “i thought i was doing a great job [...] enough to pass the exam”), and even depression (doubled by a separation from the home environment and everything familiar, for Diarist 32).

...time passed, **I felt that I was doing everything wrong**, at that moment I just wanted to cry [...] I didn't pass the exam for the first time in my life, again **depression**. (Diarist 32)

5.2. Process-related attitudes

5.2.1. Language learning

Sensitivity to register related issues is generally associated to language learning and most often diarists talk about lower language performance as the cause of failing the exam. Predominantly, diarists identify a higher initial self-efficacy level which was later disproved by the exam results. Thus, students mention a series of negative feelings associated with sitting the first exams or the beginning of the academic year, ranging from surprise (“I thought I know better English”, Diarist 4) to disappointment (“I realised I lived a lie”, Diarist 2) and even confusion, as Diarist 19 describes the beginning of the semester when s/he felt “disoriented” because of the higher level of English in the academia.

Moreover, some diarists display a certain level of self-irony when discussing their overconfidence in connection to linguistic performance - “my linguistic arrogance has begun to cure itself” (Diarist 3), or “I thought that I knew English at a pretty high level... my assumption had been shattered” (Diarist 6). However, Diarist 11 also mentions this realization in positive terms, focusing on future strategy.

I had been sure that I could not have problems regarding this language [English], but I **realized there are plenty of things I need to learn** even though they seem simple (Diarist 11)

Additionally, a few diarists also reported positive attitudes about learning the language and enjoying its active study - “I find [it] very exciting to look for words in a dictionary and learn them, I like my English is getting better everyday” (Diarist 10). Diarist 7 discusses finally learning the language “not just from films and TV series”, as was the case in secondary school, while Diarist 18 describes not resorting to L1 translation (subtitles) when watching films as an act of “courage”.

5.2.2. Register in translation

Regarding the content covered by the two courses, most of the diarists underline an increased awareness of register related issues such as specific terminology, lexical variation, familiarity with text types, the different dimensions involved in rendering the equivalence of meaning, or a greater realisation of

different content related elements. The choice of verbs that the diarists use to describe their learning experience in dealing with register issues mostly coincide with the initial stages of learning, reflecting lower order thinking skills according to Bloom's Taxonomy (Anderson et al.) such as "**know** as many words as possible" (Diarist 10), "**understand**" (Diarist 15), "**familiarise** with various types of translation", "**comprehend**" (Diarist 1), "**distinguish** formal from informal" (Diarist 6).

However, one diarist (5) describes the learning experience on this topic as linked to higher order thinking skills, using the verb to "**analyse**" to refer to a type of classroom activity; it is also important to remark here that the activity is associated with a positive learning attitude.

But **I like** it because you have to **find the mistakes in translation** and **prove** that they are mistakes [...] ... now I **realize how focused** you have to be and how many characteristics you have to analyse ... (Diarist 5)

Moreover, this progression from a lower to a higher order is also identified by other diarists either in terms of an implicit opposition of practices over time, starting with the indefinite adverb "before": "before, I was using [...] but [...] I learned how to [...]" (Diarist 6), or in the case of Diarist 1, in terms of a repetition of the adjective "complex" to refer to the learning process.

An important sub-category here is that of attitudes related to the difficulties diarists had to overcome when focusing on register related translations. Most often the challenges of the diarists revolve around lexical competence in connection with specific terminology or register. For example, Diarist 2 mentions that s/he "can't decide between the right words and phrases to use when translating", while Diarist 3 explains that for him/her it is "quite hard to transform texts from one register to another (especially from informal to formal)". Diarist 3 mentions that the difficulty is connected to a personal reaction and mentions that s/he is "not fond of technical texts".

However, the majority of diarists reported a rather low linguistic competence as the underlying difficulty, but this was rather linked to different aspects concerning teaching activities - "I found pretty difficult the [...] course [...], because you have to find the mistakes in a translation, so it means you need to know English at a very high level" (Diarist 6), or "the hardest thing [...] was when teachers talked in English" (Diarist 8). An unexpected finding came from Diarist 11, who linked difficulties with L1 lexical competence and this s/he qualifies as disappointing.

My biggest wonder was that I also have **lacks** of information in terms of **using Romanian words**, which really **disappointed** me. [...] - The problem is regarding the specific terms from each area ... (Diarist 11)

5.2.3. Learning about learning (tools and activities)

An important step in the student's development as a future translator is to reflect upon one's own work and to build a sense of awareness both of personal limitations and of possible solutions to ease future work, as reflected in most diary entries. Additionally, diarists were able to form a more objective point of view regarding translation training and put forward specific working strategies, learning objectives or decisions they have made as a result of participating in the present study.

As a result of this introspective exercise, some diarists identified flawed learning practices: "I realized my problem was that **I did not do anything** to develop my vocabulary and formal language" (Diarist 13), or the "lesson was to learn to **be more careful** in the future and **not to hurry** with the translation of a text" (Diarist 5). Others discuss strategies they plan to put to use, such as the decisions to "follow the development and research in the field" (Diarist 1), to "create a new habit which consists in staying in contact with well-written English" (Diarist 2), to read field-specific literature (Diarist 3), to do work daily on developing linguistic competence (Diarists 8, 11), to learn vocabulary (Diarist 10), or to learn from previous mistakes (Diarist 11). An important finding here is not just that the participating students discuss about their proposed strategies, but that, as a result of this reflective exercise (highlighted by a frequently used "realised"), their attitudes to learning highlight their determination to succeed, learn, be in charge of their own learning, while the learning experience is linked to positive connotation verbs: "like", "enjoy", "succeed", "pass" (the exam), or adjectives such as "pleased" "proud", "happy".

Two diarists (10,19) expressed their preference for the organisation of translation activities as group work, Diarist 10 formulating explicitly the long term effects of this form of organisation – "I think working together helps us for the future, when we will have to work with different types of people" (Diarist 10).

Participation in this research was also felt by some to be an opportunity for them to improve on various aspects, as well as to reflect on one's own mistakes or other people's. Diarist 31 concluded that "one has to discover his own strategies in making a good translation", whereas Diarist 32 reported on the need to "develop the wisdom and sense to make good decisions and choices". Some negative emotions like pain, depression (Diarist 32) and disappointment (Diarist 33) were perceived as springboards for students to appreciate what they had struggled to achieve so far.

In my opinion, everyone makes mistakes in life, this is normal, but **how you learn** from them is how you develop your judgement. [...] at the moment **I am proud who I am** and I am grateful this day when I chose this university, because the best feelings it is to enjoy the **inexorable pain**. (Diarist 32)

I am **not totally dissatisfied** of what happened in the first semester because I learn new words, I learnt new translation techniques and many other [...] somehow I am **proud of myself** and **my realizations** so far and I am sure I will now pass my exam. (Diarist 33)

An exciting finding during our research is related to the diarists' realization of the benefits of using the diary as a learning tool. Some diarists explicitly mentioned the enjoyment derived from participating in the research (e.g. Diarist 2 reported that "I enjoyed participating in this research. I think other teachers should do the same because it's for our own good"), or from using diaries as a way to help them develop useful skills for their future career through recording their progress. Thus, we can argue that the use of a reflective instrument in the learning process is beneficial, as it fosters deep learning experiences, a few diarists appreciating the benefits of reflection.

5.3. Attitudes towards the learning context

As mentioned earlier, by privileging the confessional mood, the diaries also allowed for the collection of serendipitous findings. Thus, the unexpected data emerging from the diaries were grouped into two sub-categories: students' attitudes towards the teacher, and towards the learning environment and the overall academic experience.

5.3.1. towards the teacher

Some diarists reported on the teacher's attitude, accent and way of teaching, as facilitating the students' learning process, stimulating class activity, or raising the students' awareness about the useful hard work the class presupposed. They appreciated the teacher's dynamic and engaging attitude and her efforts in facilitating their understanding, as they wrote about loving the class because of the teacher's "way of speaking, of communicating aspects" (Diarist 9), or because the teacher's accent "is very clean, loud and clear, very nice to listen to" (Diarist 21).

I always liked the **teacher's attitude**. The way she teaches **makes me interested**, makes me pay attention and **participate not just sit there**. (Diarist 22)

5.3.2. towards the learning environment

As students were invited to reflect on a class in the first semester of their academic experience, most of them reported on the difficulties they faced in adjusting to the new environment and its requirements: timetable, teachers, colleagues, language level required, and amount of homework. For example,

Diarist 7 recorded his/her false expectations in terms of time and workload, both at school and at home: “I didn’t expect to have so many classes. Neither did I expect to get so much homework”, while Diarist 16 had mixed feelings about the first year of academic training, which was seen as both “beautiful” and “one of the most complicated stages of life”. A few diarists commented on their initial confusion and slow process of getting used to all the new aspects brought on by the academic environment: “it was very difficult the transition from High School structure and schedule to the University ones”, “I was confused [...] but slowly I discovered the light at the end of the tunnel” (Diarist 6).

The first semester [...] in the university was so hard, because of the new teachers, new colleagues and a totally different city. [...] **it was hard to accomodate** with the new schedule at all. (Diarist 19)

The emotional difficulty in coping with the transition from upper secondary school to university was occasionally doubled by a darker outlook caused by the change of the familiar cultural environment.

First day at the university, first courses of English... They [teachers] spoke only in English, honestly this was **difficult** for me to understand all. **I started to have a depression.** (Diarist 32)

6. Conclusions

At the end of this part of our research, the following main conclusions can be drawn. Firstly, students mainly identify translation competence with linguistic competence, while language proficiency is seen as essential for doing efficient translation work. Secondly, most of the participants underline that they have developed an increased awareness of register-related issues in translation, although for them these realisations are mostly limited to mastering vocabulary and specific language structures (e.g. passive voice). From the completed diaries we can conclude that most of the participants were not aware of issues of intra-language and inter-language register difficulties, and do not seem to take into account the cultural specificities of each language.

Moreover, an added value of the students’ participation in the research is that they consciously developed their reflective thinking competence which enhances deeper learning. An unexpected finding was the fact that students identified diary keeping as a potential learning tool and pointed out its beneficial outcome. As a data collection instrument, the diary favours a confessional mood, being prone to elicit attitudes and feelings, thus minimizing power gap and helping to create better student-instructor rapport.

Finally, an emerging micro-theory can be postulated as follows: reflexivity is not a naturally occurring skill and opportunities should be created for students to develop it not only during tertiary education but also at secondary education level. Diaries could therefore become a deep learning instrument to be used regularly in teaching/learning activities, as part of a larger learning competence toolkit. Such theory could be acted upon and further tested in future research.

REFERENCES

- Anderson, Lorin W., Krathwohl, David R., Airasian, Peter W., Cruikshank, Kathleen A., Mayer, Richard E., Pintrich, Paul R., Raths, James, Wittrock, Merlin C., *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*, New York: Longman, 2001.
- Biggs, John B., *Learning to teach in higher education*, Maidenhead, ENG: Society for Research into Higher Education, 2003.
- Biggs, John B., Tang, Catherine, *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.), Maidenhead: McGraw Hill Education & Open University Press, 2011.
- Chodkiewicz, Marta, "The EMT framework of reference for competences applied to translation: perceptions by professional and student translators". *The Journal of Specialised Translation* 17, January 2012, URL: https://www.jostrans.org/issue17/art_chodkiewicz.pdf.
- Creswell, John W., *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2013.
- Davies, Anna, Fidler, Devin, Gorbis, Marina, "Future Work Skills 2020. Institute for the Future. University of Phoenix Research Institute", 2011, URL: http://www.iff.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf.
- Deardorff, Darla K., "Assessing intercultural competence". *New Directions for Institutional Research* 149, Wiley Periodicals, 2011, URL: https://www.xavier.edu/mfi/documents/1AssessingIntercultCompDeardorff_Darla_K.pdf.
- Devlin, Marcia, Samarawickrema, Gayani, "The criteria of effective teaching in a changing higher education context". *Higher Education Research & Development* 29(2), 2010, pp. 111-124.
- EMT Board, "European Master's in Translation – Competence Framework 2017", 2017, URL: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf.
- EMT Network, "Annual Report 2017", 2018, URL: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_annual_report_2017_en.pdf.
- Gaballo, Viviana, "The Umbilical Cord Cut: English as Taught in Translator-Training Programs". *English in Translation Studies: Methodological Perspectives*, edited by Viviana Gaballo, Macerata: EUM, 2009, pp. 41-64.

- Göpferich, Susanne, "Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp". *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*, edited by Susanne Göpferich, Arnt Lykke Jakobsen and Inger M. Mees, Copenhagen: Samfundslitteratur Press, 2019, pp. 11-37.
- Goșa, Codruța M. C., *Diary Studies in Qualitative Research: A Tertiary Education Case Study*, Szeged: Jate Press, 2014.
- Hattie, John, "Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Reveals Teaching's Holy Grail". *The Times Educational Supplement*, New York: Routledge, 2009.
- Hattie, John, *Visible learning for teachers. Maximizing impact of learning*, New York: Routledge, 2018.
- Hattie, John, Yates, Gregory C.R., *Visible learning and the science of how we learn*, New York: Routledge, 2014.
- Hesse-Biber, Sharlene N., Leavy, Patricia, *The Practice of Qualitative Research* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2011.
- Kumpulainen, Minna, "Translation competence from the acquisition point of view. A situation-based approach". *Translation, Cognition & Behavior* 1(1), John Benjamins, 2018, pp. 147-167, DOI: 10.1075/tcb.00007.kum.
- Malmkjaer, Kirsten, "What is translation competence?". *Revue française de linguistique appliquée, Vol. XIV*, 2009, pp. 121-134, URL: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistiqueappliquee-2009-1-page-121.htm>.
- Mason, Jennifer, *Qualitative Researching*, London: Sage Publications Ltd., 2002.
- McDonough, Jo, McDonough, Steven, *Research Methods for English Language Teachers*, London, New York: Arnold, 1997.
- Neubert, Albrecht, "Competence in language, in languages and in translation". *Developing Translation Competence*, edited by Christina Schäffner and Beverly Adab, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000, pp. 3-18.
- Orozco, Mariana, "Building a measuring instrument for the acquisition of translation competence in trainee translators". *Developing Translation Competence*, edited by Christina Schäffner and Beverly Adab, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000, pp. 199-214.
- PACTE Group, "Building a Translation Competence Model". *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, edited by Fabio Alves, Amsterdam: John Benjamins, 2003, pp. 43-66.
- PETRA-E Group, "PETRA-E Framework of reference for the education and training of literary translators", 2016, URL: <https://petra-educationframework.eu/>.
- Pym, Anthony, "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In defence of a Minimalist Approach". *Meta*, XLVIII, 4, 2003, pp. 481-497.
- Robson, Colin, *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*, Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell, 1993.
- Thunnissen, Lisa, "PETRA-E. The Framework and other models: comparison to PACTE and EMT", 2015, URL: <https://petra-educationframework.eu/wp-content/uploads/sites/74/2016/09/PETRA-E-PACTE-and-EMT.pdf>.

AUTHORSHIP STUDIES AND ROMANTICISM

ALEX CIOROGAR¹

ABSTRACT. *Authorship Studies and Romanticism.* In recent debates about Romantic authorship, scholars seem to be dived on the question of creative subjectivity. As the death and return of the author conundrum rightfully demonstrates, theoretical discussions circle around the problem of authoriality. Indeed, literary studies are in desperate need of a new research methodology. In this paper, I will argue that, by adopting a new ecology of authorial ascension, the academic community will not only be able to decisively abandon 20th-century vocabularies (postmodern, poststructuralist, or postcolonial), but it will also gain insights into the workings of Romantic-period definitions of geniality.

Keywords: *authorship, Romanticism, the ascension of the author, the ecology of knowledge*

REZUMAT. *Teorii auctoriale și romantismul.* În dezbaterile dintre cele mai recente, teoria auctorialității romantice - și, prin extensie, problema subiectivității creatoare - pare să polemizeze câmpul academic în cel puțin două tabere. Mai mult, așa zice că ipoteza „mortii și întoarcerii autorului” demonstrează, fără dram de îndoială, faptul că discuțiile teoretice sunt mereu purtate în jurul problemei autorității/auctorialității. Tocmai în acest sens, e limpede că, într-o epocă a globalizării digitale, studiile literare au nevoie de o nouă metodologie (una care să depășească stadiul cercetărilor produse în ultimul deceniu al veacului trecut). În această lucrare, voi susține, așadar, faptul că, adoptând o nouă ecologie a înălțării auctoriale, comunitatea academică va reuși nu doar să abandoneze, în mod definitiv, terminologia din cea de-a doua jumătate a secolului XX (postmodernă, poststructuralistă și/sau postcolonială), ci, mai mult, că va obține noi rezultate în ceea ce privește definiția genialității romantice.

Cuvinte cheie: *auctorialitate, romantism, înălțarea autorului, ecologia cunoașterii*

¹ Alex CIOROGAR is a Teaching Assistant with the English Department in Cluj-Napoca (Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Romania), e-mail: alex.ciorogar@lett.ubbcluj.ro.

Holding its own as one of the most important discourses in the history of world literature², Romanticism occupies a central position within today's theoretical debates, inciting, as it does, numerous polemics, such as those concerning the nature of geniality or the surprisingly resilient poetics of expressivity. However, it's undoubtedly fair to say that, until quite recently, theories about Romanticism have revolved around two paradoxical instances which are only now brought to full significance (impersonality vs transcendence). In the face of continuously rising posthuman philosophies (undermining the very notion of human subjectivity³), scholars also need to redefine authoriality itself.

Thus, in contemporary considerations of Romantic authoriality, a controversial issue has been the relevance of individuality. On the one hand, some argue that creativity represents the cornerstone of authorial subjectivity. From this perspective, the writer is supposed to simply squeeze out his or her marvellous interiority⁴. On the other hand, however, others argue that originality is truly dependent on what we generally refer to as an impersonal sort of inspiration. In the words of Andrew Bennett, one of this view's main proponents, "what is expressed, according to the Romantic-expressive theory of authorship, is the author, but it is also beyond the author"⁵. According to this perspective, Romantic authorship theories foreshadow modern or poststructuralist conceptions of the notion. In sum, then, the question is whether authorship relies on imagination and geniality, on the one hand, or craft and impersonality, on the other.

My view, however, is that scholars should readily adopt a new methodology with which to handle authorial phenomena⁶. Though I concede that Romantic definitions of authoriality prefigured modern understandings of the concept, I will nonetheless try to show that the death of the author theme is in itself symptomatic of the problematic situation in which we find ourselves in today. The vivacious debates characterizing the last 30 years or so of Romantic studies are indicative not only of a new understanding of authoriality but of the evolution of literary theory itself. Although some might object to the fact that not all research practices should involve a discussion of authorial issues, I would reply by reminding them that the birth of literary

² David Damrosch, *What is World Literature?* Princeton University Press, 2003.

³ See Janneke Adema, "Towards Posthumanist Forms of Authorship?", in Janneke Adema, *Knowledge Beyond The Book? Performing the Scholarly Monograph in Contemporary Digital Culture*, <http://www.openreflections.org/>

⁴ See Donald Wellman, *Expressivity in Modern Poetry*, Rowman & Littlefield, 2019.

⁵ Andrew Bennett, "Expressivity: The Romantic Theory of Authorship" in Patricia Waugh (ed.), *Literary Theory and Criticism. An Oxford Guide*, Oxford University Press, 2006, p. 57.

⁶ I am referring, more precisely, to the so-called Ecology of Knowledge: see Atsushi Akera, "Constructing a Representation for an Ecology of Knowledge: Methodological Advances in the Integration of Knowledge and its Various Contexts", in *Social Studies of Science*, vol. 37, nr. 3, June 2007, pp. 413-441.

theory itself was predicated on nothing but the death of the author⁷. This is no trivial matter since continuous discussions of authorial disappearance have simply backed up academic conversations in the dusty corner of meaningless deconstruction.

Seán Burke, for instance, argues that the theory of authorial disappearance emphasized the extent to which cultural history is bound up with conceptions of what it meant to be a creative subject. More specifically, he dialectically shows how authorship reasserts itself in the act of eliminating authoriality. As Burke himself puts it, “the putative emptying-out of the authorial subject has been caught up in an asymptotic cycle of resistance to the transcendental presuppositions which it sought to erase”⁸. Although some scholars believe that literary studies can truly benefit from contemporary forms of conceptualising impersonality, Burke insists, however, that the sweeping absence of authoriality has had various precedents in the history of literary studies. In sum, then, his view is that there is no real distinction between, say, the Medieval view of authorship and its poststructuralist rendition.

In my opinion, however, the argument is supposed to look onwards as opposed to rearwards. For instance, instead of coming up with Foucauldian investigations concerning the history of authorship, one should, I believe, think more thoroughly about how to further develop the field of authorial studies. In addition, I will also maintain that scholars should investigate the contemporary workings of authorship per se. Some might object, of course, on the grounds of plain disinterestedness. They only want to look into just one single historical variation of the author-function. Yet I would respond by saying that the implementation of a new research methodology could spur multiple advantages. To name just one of the more obvious benefits, I would assert that, by avoiding historicising points of view, scholars will finally be able to avoid the pitfalls of traditional reasoning. Thus, through the circumvention of reductionist gestures, scholars will have had the possibility to stop denying the specificity of historical differences. Overall, then, I believe that we need to acknowledge that we are currently living through a fifth and final stage in the history of modern authorship - the ascension of the author.

Burke again:

“given then that anti-authorial theory neither develops significantly upon the ancient conception of authorship nor returns discourse to the public sphere, I would suggest that the crucial historical change in conceptions of authorship did not occur in the theoretical upheaval of

⁷ Roland Barthes, “The Death of the Author”, in *Aspen*, no. 5-6, 1967.

⁸ Seán Burke, *Authorship: From Plato to the Postmodern. A Reader*, Edinburgh University Press, 2006, p. xvi.

the last thirty years but with the romantic revolution and the eighteenth-century philosophical and aesthetic discourses upon which it drew. I would also suggest that it is to the very romantic tradition against which theory aligns itself that the Death of the Author belongs, even if it should do so inadvertently, as its final term"⁹.

While I do agree with the idea that the death of the author represents just one stage in the history of modern authorship, I would nevertheless like to emphasize the fact that the ascension of authorship is better suited to describe writing practices today. More precisely, I would point out the fact that authorial ascension lies beyond what academics call the return of the author¹⁰. If Alain Viala described the birth of the modern author¹¹, Paul Bénichou dealt with its sacralization¹². Roland Barthes and Michel Foucault¹³ were obviously responsible for its death, as was Burke and Eugen Simion for its return¹⁴.

Since then, however, several other researchers have also suggested that creativity, imagination, inspiration, transcendence, impersonality, and subjectivity are somewhat coexistent within the Romantic definition of the author. There is, then, a built-in tension between impersonality, on the one hand, and subjectivity, on the other, which is, moreover, historically adjustable. In his work, for example, Andrew Bennett offered harsh critiques of poststructuralist and anti-expressivist notions of the author. Many theorists assume that authorship is non-contradictory. Consequently, one other implication of Bennett's treatment of authorship is that contemporary criticism and theory overlook the intricacies of literary authorship. Although he does not say so directly, Bennet assumes that twentieth-century theory and philosophy have essentially misinterpreted the ideas of confession and composition¹⁵.

When it comes to the topic of authorship, most of us will readily agree that the expressive definition of the term is, as Bennet himself puts it, "more complex, more divided and unstable than Barthes's attack on it might

⁹ *Ibid.*, p. xix.

¹⁰ Seán Burke, *The Death and Return of the Author. Criticism and Subjectivity in Barthes, Foucault and Derrida*, Edinburgh University Press, 2008.

¹¹ Alain Viala, *Naissance de l'écrivain. Sociologie de la littérature à l'âge classique*, Les Éditions de Minuit, 1985.

¹² Paul Bénichou, *Le Sacre de l'écrivain (1750-1830). Essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*, Gallimard, 1996.

¹³ Michel Foucault, "What is an Author?", in *Language, Counter-Memory Practice: Selected Essays and Interviews*, ed. by Donald Bouchard, trans. by Donald Bouchard and Sherry Simon, Cornell University Press, 1977.

¹⁴ Eugen Simion, *The Return of the Author*, trans. by James W. Newcomb and Lidia Vianu, Northwestern University Press, 1996)

¹⁵ Andrew Bennett, *op. cit.*, pp. 49-57.

suggest”¹⁶. Where the argument usually ends, however, is on the question of geniality¹⁷. Whereas some are convinced that Romantic definitions of authoriality question the idea of individual subjectivity (and, thus, thoroughly anticipating the death of the author theory), others maintain that a return of the author is exactly what we need (the psychological author, the biographical author, the empirical author, you name it)¹⁸. In conclusion, then, it should be noted that defenders of Romantic authoriality can’t have it both ways. Their self-deconstructing assertion that creative subjectivity was born against itself, as it were, is contradicted by their claims that there is no such thing as evolution when it comes to authorship phenomena: “the importance and influence of Barthes’s essay may be seen as an indicator of the importance of the Romantic-expressive theory of authorship in contemporary criticism and theory [...] Barthes’s essay offers profound insight into the fundamental values that Romanticism both avows and contests, values that are still avowed and still contested in contemporary criticism and theory”¹⁹.

In his turn, Burke also advocates a return of/to the author. In fact, he celebrates our inability to go back to a naive understanding of biographical positivism. The theorist thus maintains that the return of the author implies a return to ontology. Burke complains about how scholars completely misrepresented the consequences of hermeneutical suspicion. He complicates matters even further when he writes, “that so many of the problems that bedevil the author-debate arise from the failure to realise that the notion of the author has been falsely analogised with the transcendent/impersonal subject”²⁰. Burke is basically showing that the only way in which one can truly deconstruct the idea of the author is by rethinking authorship from an ethical point of view, as an embodied, situated practice of personal engagement.

The essence of Mark Canuel’s argument, on the other hand, is that each new mode of academic literary theorizing placed Romantic writing at its core. In making this comment, Canuel urges us to rethink Romantic authorship through the lens of yet another research methodology or epistemological perspective. However, his claim that recent criticism is rather heterogeneous rests upon the questionable assumption that we still need just one dominant theoretical trend. Canuel is mistaken simply because he overlooks some of the most salient advances in the sociology of knowledge. I consequently disagree with his view

¹⁶ *Ibid.*, p. 52.

¹⁷ See Christine Haynes, “Reassessing Genius in Studies of Authorship. The State of the Discipline”, in *Book History*, vol. 8, 2005, pp. 287-320.

¹⁸ Dominic Rainsford, *Authorship, Ethics and the Reader*, Springer, 1997.

¹⁹ Andrew Bennett, *op. cit.*, p. 57.

²⁰ Seán Burke, *Authorship*, p. xxvi.

that “we are in an adequate position to assess a prominent trend”²¹ in recent criticism, because, as new explorations have shown, multitudes no longer need to be fashioned on hierarchical models²². By focusing on trends and chronological determinism, Canuel overlooks the larger issue of authorial complexity.

The editor is, however, right about so-called “presentism” because, even though he may not be aware, recent publications have transformed the institution of literary studies so much so that writing about the current crisis of criticism and theory has become a genre in and of itself²³. Canuel’s ideas about post-historicist investigations are extremely useful because they underline how the literary study of past events is supposed to unswervingly communicate with our present-day existence. Consequently, he sheds light on the difficult problem of connecting the analysis of previous fictional occurrences to current socio-political dilemmas. I also agree with Canuel when he declares that “most recent critics collectively convey the sense that the present is necessarily fragmented”²⁴, a point that needs emphasizing since so many scholars still believe that authorship could simply be explained through the use of one single cognitive frame. Furthermore, I also think he is on the right side of things when showing that the study of Romantic audiences has been reversely concerned with the role of authorship, but he seems to be standing on more dubious grounds when claiming that authorship is no more, no less than a culturally constructed entity. Whereas Bennet provides ample evidence for showing how Romantic definitions of authoriality uncannily anticipate deconstructionist claims about the death of the author, Anne Frey’s research on nineteenth-century collaborative authorship convinces me that one should also account for the role of non-human entities in the construction of authoriality²⁵.

Thus, I’m of two minds about Margaret Russett’s claim that the artisan is ontologically different from the author²⁶. My opinions on the issue are mixed, because, on the one hand, I agree that authorship should be redefined in

²¹ Mark Canuel, “Introduction”, in Mark Canuel (ed.), *British Romanticism. Criticism and Debates*, Routledge, 2015, p. 11.

²² Bruno Latour, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford University Press, 2005.

²³ See Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pour quoi les études littéraires?* Éditions Amsterdam, Paris, 2007; Martha Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010; François Rastier, *Apprendre pour transmettre. L’éducation contre l’idéologie managériale*, PUF, 2013; Jean-Marie Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Vincennes, Editions Thierry Marchaisse, 2011.

²⁴ Mark Canuel, *op. cit.*, p. 12.

²⁵ Anne Frey, *British State Romanticism. Authorship, Agency, and Bureaucratic Nationalism*, Stanford University Press, 2010.

²⁶ See Margaret Russett, *Fictions and Fakes: Forging Romantic Authenticity, 1760-1845*, Cambridge University Press, 2006 and Margaret Russett, “Milton unbound”, in Mark Canuel, *op. cit.*, pp. 222-243.

performative terms. On the other hand, I'm not sure if further reconstructing the concept of authorship through embodied practice is a great idea. While I do support Ingo Berensmeyer's paradoxical position²⁷, I also find Sonja Longolius' Deleuzian arguments about authorial positioning to be equally persuasive²⁸. Although Berensmeyer & co. make the best possible case for "cultural topography", I am not entirely persuaded. Their assertion that authorship is nothing more than artistic enactments does not fit the facts. Anyone familiar with the notion of *posture d'auteur* should agree that authoriality is not only a sociological process, but also a rhetorical one²⁹. Berensmeyer, thus, overlooks what I consider to be an important point about authorial studies. These ideas add weight to the argument that what we need is a new methodology of authorial examination.

Some scholars might challenge my view by insisting that the ascension of the author has little or nothing to do with Romantic authorship. Nevertheless, critics will probably agree that, while the idea of applying the so-called ecology of knowledge to authoriality was indeed inspired by discussing the current state of authorial affairs, "the field of Romanticism [...] has played a formative role in the development of literary history as a discipline", being a "pivot [...] between questions of the philological and the cultural, the practical and the theoretical, the formalist and the historicist"³⁰. Consequently, I would like to maintain that the concept of authorship itself has been even more central to the aforementioned debates as it may initially seem. Holsinger and Stauffe are right to argue that Romanticism employs an ambiguous temporality. But they exaggerate when they claim that Romanticism deploys authorial sensibility as a mode of poetic and historical assessment. While it is true that subjects resist individuation³¹, it does not necessarily follow that readers always need to follow a consciousness-upgrading pattern of interpretation. It is also worth mentioning, even in passing, that Jerome McGann also shed light on the relationship between orality and Romantic authors' self-creation, something which previous studies have failed to address³².

²⁷ Ingo Berensmeyer, Guert Buelens, Marysa Demoor, "Authorship as Cultural Performance: New Perspectives in Authorship Studies", *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik. A Quarterly of Language, Literature and Culture*, vol. 60, no. 1, 2012, pp. 5-31.

²⁸ Sonja Longolius, *Performing Authorship. Strategies of «Becoming an Author» in the Works of Paul Auster, Candice Breitz, Sophie Calle, and Jonathan Safran Foer*, Transcript, Bielefeld, 2016, pp. 10-12.

²⁹ Jérôme Meizoz, *Postures littéraires: Mises en scène modernes de l'auteur*, Slatkine Éditions, 2007.

³⁰ Bruce Holsinger, Andrew Stauffer, "Romanticism Now & The. An Introduction", in *New Literary History*, vol. 49, nr. 4, Autumn 2018, p. v.

³¹ Tristram Wolff, "Being Several: Reading Blake with Ed Robertson", in *New Literary History*, vol. 49, no. 4, Autumn 2018, pp. 553-578.

³² Jerome McGann, "Romantic Subjects and Iambic Laws: Episodes in the Early History of Contract Negotiations", in *New Literary History*, vol. 49, no. 4, Autumn 2018, pp. 597-615.

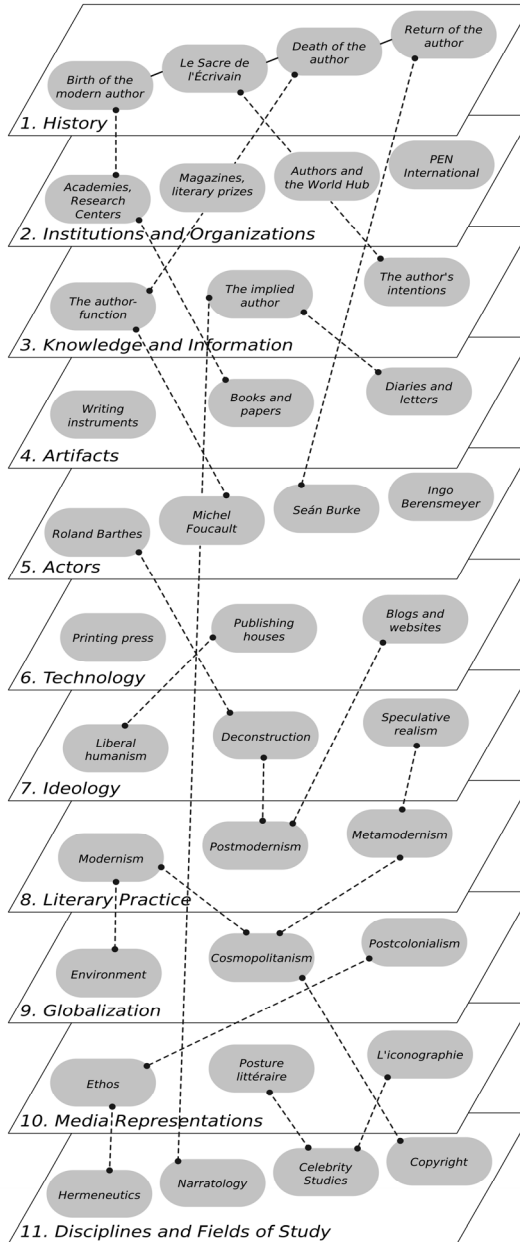
To conclude, my explanation challenges the work of those critics who have long assumed that the return of the author represents a fourth and final stage in the theoretical evolution of creative subjectivity. Thus, researchers have long assumed that postcolonial, feminist, and/or postmodernist reevaluations of authorship represent, as it were, an ideological endpoint. Ultimately, when it comes to authorial studies, the basic assumption is that, even though the return of the author was more or less anticipated by Roland Barthes himself³³, there is no going beyond its return. However, a new composite body of work shows that authorship phenomena are much more complex than we might assume³⁴. These findings challenge the common assumption that Romantic definitions of authoriality do nothing but viciously anticipate the notion's modern decline or disappearance. Although authoriality may seem a trivial subject matter, it is, in fact, crucial in terms of today's concern over the political and economic crisis our institutions find themselves entangled in.

Finally, what is at stake here is the implementation of a new research methodology. This theoretical proposition has important implications for the broader domain of literary studies, simply because authorship issues have always shown up in debates concerning the fate of the Humanities. Ultimately, then, my goal was to demonstrate that authorial ecologies can, on the one hand, shed light upon the workings of Romantic authorship, while, on the other hand, comprehensively account for the current state of the notion itself. To put it another way, I firmly believe that the ecology of authorial ascension has the advantage of indiscriminately including all the elements and practices which assemble authorship not only in today's digitally globalized literary field but also in its Romantic heyday. (see the following Ecology of Authorship Figure)

³³ Roland Barthes, *Sade, Fourier, Loyola*, Johns Hopkins University Press, 1976.

³⁴ See Jane Gallop, *The Deaths of the Author: Reading and Writing in Time*, Duke University Press, 2011; Michelene Wandor, *The Author is Not Dead, Merely Somewhere Else. Creative Writing Reconceived*, Palgrave Macmillan, 2008; J. Dorleijn, Ralf Grüttemeier, Liesbeth Korthals Altes (eds.), *Authorship Revisited. Conceptions of Authorship Around 1900 and 2000*, Peeters, 2010; Amy E. Robillard, Ron Fortune (eds.), *Authorship Contested: Cultural Challenges to the Authentic, Autonomous Author*, Routledge, 2015; Guy Davidson, Nicola Evans (eds.), *Literary Careers in the Modern Era*, Springer, 2016; Jonathan Gray, Derek Johnson (eds.), *A Companion to Media Authorship*, Wiley-Blackwell, 2013; Cynthia Chris, David A. Gerstner (eds.), *Media Authorship*, Routledge; William Irwin, *The Death and Resurrection of The Author*, Greenwood Press, 2002; Tom Kindt, Hans-Harald Müller, *The Implied Author. Concept and Controversy*, De Gruyter, 2008; Maurice Biriotti, Nicole Miller (eds.), *What is an Author?* Manchester University Press, 1993; Martha Woodmansee, Peter Jaszi (eds.), *The Construction of Authorship. Textual Appropriation in Law and Literature*, Duke University Press, 1994.

The Ecology of Authorship



REFERENCES

- Adema, Janneke, "Towards Posthumanist Forms of Authorship?", in Janneke Adema, *Knowledge Beyond The Book? Performing the Scholarly Monograph in Contemporary Digital Culture*, <http://www.openreflections.org/>.
- Adema, Janneke, *Knowledge Beyond The Book? Performing the Scholarly Monograph in Contemporary Digital Culture*, <http://www.openreflections.org/>.
- Akera, Atsushi, "Constructing a Representation for an Ecology of Knowledge: Methodological Advances in the Integration of Knowledge and its Various Contexts", in *Social Studies of Science*, vol. 37, nr. 3, June 2007, pp. 413-441.
- Barthes, Roland, "The Death of the Author", in *Aspen*, no. 5-6, 1967.
- Barthes, Roland, *Sade, Fourier, Loyola*, Johns Hopkins University Press, 1976.
- Bénichou, Paul, *Le Sacre de l'écrivain (1750-1830). Essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*, Gallimard, 1996.
- Bennett, Andrew, "Expressivity: The Romantic Theory of Authorship" in Patricia Waugh (ed.), *Literary Theory and Criticism. An Oxford Guide*, Oxford University Press, 2006.
- Berensmeyer, Ingo, Guert Buelens, Marysa Demoor, "Authorship as Cultural Performance: New Perspectives in Authorship Studies", *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik. A Quarterly of Language, Literature and Culture*, vol. 60, no. 1, 2012, pp. 5-31.
- Biriotti, Maurice, Nicole Miller (eds.), *What is an Author?*, Manchester University Press, 1993.
- Burke, Seán, *Authorship: From Plato to the Postmodern. A Reader*, Edinburgh University Press, 2006.
- Burke, Seán, *The Death and Return of the Author. Criticism and Subjectivity in Barthes, Foucault and Derrida*, Edinburgh University Press, 2008.
- Canuel, Mark (ed.), *British Romanticism. Criticism and Debates*, Routledge, 2015.
- Canuel, Mark, "Introduction", in Mark Canuel (ed.), *British Romanticism. Criticism and Debates*, Routledge, 2015.
- Chris, Cynthia, David A. Gerstner (eds.), *Media Authorship*, Routledge, 2013.
- Citton, Yves, *Lire, interpréter, actualise. Pour quoi les études littéraires?* Éditions Amsterdam, Paris, 2007.
- Damrosch, *What is World Literature?* Princeton University Press, 2003.
- Davidson, Guy, Nicola Evans (eds.), *Literary Careers in the Modern Era*, Springer, 2016.
- Gray, Jonathan, Derek Johnson (eds.), *A Companion to Media Authorship*, Wiley-Blackwell, 2013.
- Dorleijn, J., Ralf Grüttemeier, Liesbeth Korthals Altes (eds.), *Authorship Revisited. Conceptions of Authorship Around 1900 and 2000*, Peeters, 2010.
- Foucault, Michel, "What is an Author?", in *Language, Counter-Memory Practice: Selected Essays and Interviews*, ed. by Donald Bouchard, trans. by Donald Bouchard and Sherry Simon, Cornell University Press, 1977.
- Fray, Anne, *British State Romanticism. Authorship, Agency, and Bureaucratic Nationalism*, Stanford University Press, 2010.

- Gallop, Jane, *The Deaths of the Author: Reading and Writing in Time*, Duke University Press, 2011.
- Haynes, Christine, "Reassessing Genius in Studies of Authorship. The State of the Discipline", in *Book History*, vol. 8, 2005, pp. 287-320.
- Holsinger, Bruce, Andrew Stauffer, "Romanticism Now & The. An Introduction", in *New Literary History*, vol. 49, nr. 4, Autumn 2018.
- Irwin, William, *The Death and Resurrection of the Author*, Greenwood Press, 2002.
- Kindt, Tom, Hans-Harald Müller, *The Implied Author. Concept and Controversy*, De Gruyter, 2008.
- Latour, Bruno, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford University Press, 2005.
- Longolius, Sonja, *Performing Authorship. Strategies of «Becoming an Author» in the Works of Paul Auster, Candice Breitz, Sophie Calle, and Jonathan Safran Foer*, Transcript, Bielefeld, 2016.
- McGann, Jerome, "Romantic Subjects and Iambic Laws: Episodes in the Early History of Contract Negotiations", in *New Literary History*, vol. 49, no. 4, Autumn 2018, pp. 597-615.
- Meizoz, Jérôme, *Postures littéraires: Mises en scène modernes de l'auteur*, Slatkine Éditions, 2007.
- Nussbaum, Martha, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010.
- Rainsford, Dominic, *Authorship, Ethics and the Reader*, Springer, 1997.
- Rastier, François, *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*, PUF, 2013.
- Robillard, Amy E., Ron Fortune (eds.), *Authorship Contested: Cultural Challenges to the Authentic, Autonomous Author*, Routledge, 2015.
- Russett, Margaret, "Milton unbound", in Mark Canuel, *op. cit.*, pp. 222-243.
- Russett, Margaret, *Fictions and Fakes: Forging Romantic Authenticity, 1760-1845*, Cambridge University Press, 2006.
- Schaeffer, Jean-Marie, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?* Vincennes, Editions Thierry Marchaisse, 2011.
- Simion, Eugen, *The Return of the Author*, trans. by James W. Newcomb and Lidia Vianu, Northwestern University Press, 1996.
- Viala, Alain, *Naissance de l'écrivain. Sociologie de la littérature à l'âge classique*, Les Éditions de Minuit, 1985.
- Wandor, Michelene, *The Author is Not Dead, Merely Somewhere Else. Creative Writing Reconceived*, Palgrave Macmillan, 2008.
- Waugh, Patricia (ed.), *Literary Theory and Criticism. An Oxford Guide*, Oxford University Press, 2006.
- Wellman, Donald, *Expressivity in Modern Poetry*, Rowman & Littlefield, 2019.
- Wolff, Tristram, "Being Several: Reading Blake with Ed Robertson", in *New Literary History*, vol. 49, no. 4, Autumn 2018, pp. 553-578.
- Woodmansee, Martha, Peter Jaszi (eds.), *The Construction of Authorship. Textual Appropriation in Law and Literature*, Duke University Press, 1994.

PAUL DERMÉE AND THE NEW SPIRIT AT *CONTIMPORANUL*

ADRIANA COPACIU LAZAR¹

ABSTRACT. *Paul Dermée and the New Spirit at Contimporanul.* This paper aims to yield new insights into the network of international artistic collaborations associated with the magazine *Contimporanul* during its early years, particularly the special ties with the artist Paul Dermée. In light of a model of artistic sociability which seems to be specific to peripheral avant-garde journals, our focus on relay-figures like Dermée, a representative of the federative vocation of the avant-garde, serves to develop broader understanding of the programmatic and aesthetic trajectory of the Romanian magazine and its protagonists. Ultimately, this research demonstrates that the role of critical mediator played by Dermée is not only important in the accumulation of symbolic capital, but it can also help track the peripheral circuit and reception of various artistic movements, like Cubism, in the pages of the constructivist-oriented *Contimporanul*.

Keywords: *Avant-garde, magazines, literary sociability, network, cubism, constructivism, periphery*

REZUMAT. *Paul Dermée și noul spirit de la Contimporanul.* Lucrarea de față se prezintă ca o perspectivă nouă asupra rețelelor de colaborare artistică internațională asociate revistei *Contimporanul* în perioada sa timpurie, concentrându-se în special asupra relațiilor cu Paul Dermée. Având ca punct de pornire o paradigmă a sociabilității artistice, care a ajuns să fie considerată specifică pentru modul de funcționare al revistelor de avangardă periferice, investigarea rolului jucat de Paul Dermée, un reprezentant al vocației federative a artei, contribuie la o mai bună înțelegere a traiectoriei estetice a *Contimporanului* și a protagoniștilor săi. În cele din urmă, această cercetare vede dincolo de poziția de mediator a lui Paul Dermée, de funcția sa în acumularea de capital simbolic și trasează contribuția sa la conturarea unei paradigme de circulație și receptare a diverselor mișcări artistice, precum cubismul, în cadrul publicației de orientare constructivistă, *Contimporanul*.

Cuvinte cheie: *avangardă, reviste, sociabilitate literară, rețea, cubism, constructivism, periferie*

¹ **Adriana COPACIU LAZAR** is Associate Assistant Professor at the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca, Department of Foreign Languages for Specific Purposes. She received her PhD at the University of Fribourg, Switzerland, with a thesis entitled *Les revues roumaines d'avant-garde à l'épreuve de l'espace artistique international*. E-mail: adrianacopaciu.lazar@gmail.com

Back in 1923, when Paul Dermée (1886-1951) was triumphantly introduced to the Romanian readership as the new head of the Parisian outlet of the magazine *Contimporanul*, he was already locally known as a poet, and recognized internationally as a Dada associate and as the director of the magazine *L'Esprit nouveau. Revue internationale d'esthétique*, alongside Amédée Ozenfant and Charles-Édouard Jeanneret. In spite of his untainted commitment to the mission of *L'Esprit nouveau*, Paul Dermée was revoked from the directorial committee one year later, a flash in the pan that left behind a well consolidated project in the relentless hands of Ozenfant and Jeanneret (who adopted the *nom de plume*, Le Corbusier). The news also reached Bucharest as the advertisement section published in issue 31 of 17 February 1923 merely testifies. However, it is worth noticing that two months later in an editorial note reinforcing the conceit of the magazine and announcing the network of its future artistic collaborations, *Contimporanul* features Paul Dermée as “director of the respected magazine *L'Esprit Nouveau*”. (Anon., *Contimporanul*, 37-38, 7 April 1923, II: 5).

In addition, events began to rapidly unfold in the life of the Romanian magazine and the 41st issue of May 1923 permits us to examine the direct implications of these networks of support and its actors. The statement of programmatic position was made in the following note to the readers: “Mr. Paul Dermée, a reputed French art critic and poet, has accepted the directorship of our magazine in Paris, in order to stimulate the exchange of collaborations and artistic information between France and our young Romania.” (*Idem.*) At the time, the Romanian magazine was leaving eclecticism behind and embracing the doctrines of international constructivism. A new identity, both ideological and aesthetic entails and the question of artistic legitimacy – especially one bearing a French stamp – became a higher stake than ever. Within this logic, it would be shortsighted to believe that *Contimporanul* was not taking a well-considered approach, layering two profiles of *L'Esprit nouveau*.

Embedded in this ambiguous stance lay the assumption that *Contimporanul* made a clear distinction between, on the one hand, the era of Paul Dermée, fostering the heritage of Apollinaire of a new active spirit encompassing all aspects of life and hailing a kaleidoscopic vision of the artist, and, on the other, a more dogmatic, scientific era, imposed by Ozenfant and Jeanneret. Faced with two discordant images of the magazine that eventually led to the separation of its founders, the Romanian magazine played on ambivalence, endorsing both Dermée and his successors in the editorial sideline of *L'Esprit nouveau*. This was a direct consequence of the magazine's international engagements, a legitimizing strategy expected to result in the creation of an artistic sociability network with a high strategic value for the

Romanian periodical, and a further consequence of its own aesthetic and programmatic indeterminacy. Such a development was in fact recurrent in the evolution of the magazine. Once the effervescence of the events surrounding the peak year 1924 fizzled out, the theoretical articles and even the advertising and promotion system of *Contimporanul* emblemized at various levels an admiration for polarizing tendencies and jangled affinities.

In order to complete the canvas of the scarcely discussed collaboration between Paul Dermée and *Contimporanul* further details need to be brought into discussion. It is important to recall that Marcel Iancu² was listed among the collaborators of *L'Esprit nouveau*, announced in the first issue of the magazine. The review promoted the doctrine of the "a new constructive spirit" and such aims seemed perfectly aligned with the preoccupations of the Romanian architect, aside with those of the Romanian periodical: "there is a new spirit; this is a spirit of construction and synthesis directed by a clear concept. [...] *A great epoch has just begun* (original emphasis) since every form of the human spirit is being organized under the same principle" (*L'Esprit nouveau*, 1, 1920, unnumbered pages). It is well known that a similar commitment to the constructive spirit animated the artistic pursuits of Iancu during his stay in Zurich, when he would be interested in the experience of an "architecture of time"³, as he confesses in a letter to Seuphor, one of Dermée's long-run collaborators, written shortly after the famous Dusseldorf Congress. Within this framework, it could be argued that when Iancu coopted Paul Dermée "to direct" the Parisian extension of *Contimporanul* his gesture was self-knowingly twofold: it sought to advance Constructivism, by linking the Romanian periodical to key players associated with the movement, and it was aimed at self-promotion. More significantly, the interplay of shared affinities, anchored in a synthetic and collective vision of the work of art that both artists craved, surpassed the pages of *Contimporanul*. Hence, an epistolary

² The highly heterogeneous list of collaborators of the first issue of *L'Esprit nouveau* was entitled "Quelques-uns de nos collaborateurs", and counted around one hundred names, like Louis Aragon, Victor Basch, André Breton, Blaise Cendrars, Carra, Karel Capek, De Chirico, Léon Chenoy, Benedetto Croce, Theo van Doesburg, P. Drieu La Rochelle, Georges Duhamel, Carl Einstein, Paul Eluard, Ezra Pound, Albert Gleizes, Jean de Gourmont, Ivan Goll, Juan Gris, V. Huidobro, Max Jacob, Janco, André Lhote, J. Lipchitz, Loos, Marinetti, Metzinger, Piet Mondrian, Ozenfant, Giovanni Papini, Paulhan, Picabia, Enrico Prampolini, Georges Ribemont-Dessaignes, André Salmon, Erik Satie, Schoenberg, Severini, Ardengo Soffici, Soupault, Stravinski, Tokine, Tzara, Ungaretti, etc. See *L'Esprit nouveau*, 1, 20 October 1920.

³ "J'avais en effet essayé, peut-être parmi les premiers, d'associer l'idée d'art constructiviste à une architecture du temps qu'avait inventé Dada à Zurich". Marcel Iancu, Letter to Michel Seuphor, cited by Marie-Aline Prat in her book *Peinture et avant-garde au seuil des années 30*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 1984 : 99.

exchange is initiated between Dermée and Iancu, on the one hand, and Tzara, on the other, that spanned throughout the year 1923.

In a letter from Paul Dermée dated 23 April 1923 and addressed to Iancu, we can read a most revealing testimonial of the former director of *L'Esprit nouveau* regarding his position at the time: "L'Esprit nouveau [...] is dead, but we are working on something less sumptuous and more alive." (*Apud*. Meazzi, 2008: 123). Such a declaration confirms the fact that when in 1923 the editorial board of *Contimporanul* premiered the collaboration of Dermée it was in full acknowledgement of the schism that divided its founders after barely three issues.

Moreover, it would be useful to consider that the role assigned to Dermée echoed an equivalent proposition launched in 1918 by Tzara⁴, consolidating a pattern of international collaboration and exchange that resulted in cultural capital increase. Dermée would not only enhance collaboration between artistic circles, but he would also infuse this relationship with a much sought after *Frenchness* that someone like Dermée (a Belgian-born) could provide. Interestingly enough, like in the case of Dermée's collaboration with Prampolini, editor-in-chief of the magazine *Noi* – that also counted Iancu among its contributors – and organizer of Futurist events in Paris, this thick fabric of collaborations revolved inevitably around the magnetic figure of Tzara. The same day when he sent his letter to Iancu, Dermée also wrote a note to Tzara, inviting him to support his "Romanian" venture: "I was commissioned by the Romanian magazine 'Contimporanul' to collect poems for an issue dedicated to 'La Jeune France'. I would appreciate it if you could send me an unpublished poem of around forty lines in the next days." (*Apud* Meazzi, 2008: 123).

The internationalist agenda of *Contimporanul* was a multilayered process, it was the much needed radical break and an assertion of a new outlook. Consequently, Dermée was to be regarded as more than a figure of passage in the pages of the magazine. He was the international associate, yet his alignment with *Contimporanul*, mediated as it should be clear by now, by Iancu, reflected more intimately the aesthetic preoccupations that the latter aimed to infuse to the Romanian periodical. Thus, in 1923, Dermée would

⁴ We emphasize the fact that the epistolary communication set in 1918 between Dermée and Tzara concerning the issue of a parisian relay for *Dada* is of extreme importance for the evolution of the movement within the context of a French artistic dominance. "Parlons franc, comme des hommes nouveaux : il me plairait assez d'avoir une revue amie. Je vous fais donc une proposition : indiquez à côté de celle de Suisse, la vôtre, une adresse à Paris, la mienne. [...] Votre revue, si elle devient régulière, fournie et bien représentée à Paris, sera rapidement très importante. Nous manquons d'un organe clair, [...] comme un chant du coq ou un cri de colère." Paul Dermée, Letter to Tristan Tzara, dated 10 June 1918. See Michel Sanouillet, *Dada à Paris*, Paris, CNRS Éditions, 2005, p. 530.

become in charge of a column entitled “Letters on art”, a prime legitimizing strategy that relied on foreign correspondence to draw attention to the magazine, locally and internationally. Similar positions were attributed to Richard Huelsenbeck, who more or less regularly signed the column “News from Germany”, and to Marinetti and Prampolini, who sent the “News from Italy”, both short-lived relationships, while the correspondence with Georges Linze, the author of the column “Letters from Belgium” turned out to be remarkably consistent and spanned over a long time bracket. We might also note, in deepening our focus on the magazine, that the more its international collaborations gained momentum, the more did *Contimporanul* give up on its editorial coverage of political or social issues, simultaneously eliminating general interest press venues from its “revue de presse” whilst preserving an exclusive avant-garde advertising circuit. Even the highly esteemed *Gallimard* and the *NRF* are excluded from the regular references of *Contimporanul*, as it strived to commit itself to a more coherent ideological and programmatic trajectory.

Dermée’s articles for *Contimporanul* were mostly accounts of the Parisian art world and apparently diverged very little from this single line. The first contribution he sent to Bucharest covered Juan Gris’ exhibition at the Simon Gallery in Paris, from 20 March to 5 April 1923, showcasing fifty-four paintings by Gris. The importance of the event is singled out in an issue preceding the publication of the article, as the following lines suggest: “The painter Juan Gris, so musical and gracious among the cubists, who has been one of the first champions of the new art, along with Picasso and Braque, closes these days his exhibition at Gabriel Simon.” (Anon., *Contimporanul*, 41, 6 May 1923, II: 2).

Nevertheless, when reading Dermée’s review, it is surprising to notice that the French journalist abstained from pronouncing the word “cubism”. Such a gesture must have left the Romanian readership in splits, as Dermée was writing for an audience who was already familiar with the works of Gleizes and Metzinger (*Simbolul*, 3, 1 December, 1912) since their publication in 1912 and, more recently, with the work of Léonce Rosenberg. In the same line, in its attempt to bring the Romanian public closer to the exhibition, Dermée’s text made no reference to Juan Gris’ unmissable *collage* artworks, although it was widely agreed upon, it was this invention that changed the face of art, due to the concerted efforts of Gris, Braque and Picasso. Another important missed reference was Daniel-Henry Kahnweiler⁵, a reputed Cubist art dealer and art

⁵ Daniel-Henry Kahnweiler was a German art dealer and an art historian mainly associated to Cubism. In 1907 he opens the Kahnweiler Gallery in Paris, active until 1914, signing exclusive contracts with the majority of cubists. During the War he fled to Switzerland and it was only in 1920 that alongside André Simon he reopened the Simon Gallery (1920-1940). In 1920 he also published the work *The Rise of Cubism*.

historian who was also the curator of the exhibition. He was a pivotal figure in the career of Gris whom – faithful to his gallerist of 1914 – was promoted at the time as one of the members of the “Kahnweiler group”. In exchange, Dermée incorporated strangely offbeat details in his presentation of the exhibition, introducing Gris as one of the members of “the School of Chatou”, largely associated with Fauvism and represented by Derain or Vlaminck, or as a member of the “small, yet brave group of 13, Rue Ravignan, exalted by the radioactive presence of Picasso.” (Dermée, *Contimporanul*, 42, June 1923, II: 3).

However flattering and impassioned his words sounded – “Juan Gris has long travelled the dry and desert lands [...]. He is Orpheus, the wizard, who brings back Eurydice from the Inferno, a place from which very few have returned.” (*Idem*) – commingled with unavowed excerpts taken from Maurice Raynal’s comments on the exhibition⁶, Dermée’s review is visibly subjective and highly ambiguous. His lines seem to be adding up to an underlying critique of a Cubism with classical traits, *classicisé*, that was making a comeback in the 1920s. In return, someone like Ozenfant, for example, offered a whole different perspective on the work of Gris, featuring news about the painter in the pages of his magazine, *L’Esprit nouveau*, and even buying his artwork. At the time, Gris was following a more autonomous path than the one he had embarked upon during his early cubist years, largely envisaged as the period of analytical French Cubism and sanctioned as “illogic”, chaotic and destructive by the Russian constructivists, for instance. Highly skeptical at Gris’ lyrical return to his cubist aesthetic roots, Dermée chooses to focus solely on his preoccupations for the “pure, untainted novelty” (*Idem*) which was more in tune with his own pursuit of “the new spirit”.

It takes not more than a look at several of Iancu’s articles, to notice similar positions in the case of Cubism. As we know, Iancu ranked among the dadaists who had taken the path of a more progressive and constructivist avant-garde and once he returned to Bucharest, his activity mostly determined the course of the Romanian avant-garde project, both in the case of *Contimporanul* and *Punct*. Hence, the local reception of Cubism depended largely on the workings of his artistic vision. As the art historian Ioana Vlasiu (Vlasiu, 1994: 40) points out, Iancu, Maxy, Michăilescu, or even Brauner, seemed to return to Cubism as a result of a late aesthetic reaction aimed at remedying the fragmentary assimilation of abstraction. In addition, it would be hard not to agree with Vlasiu when she concludes to a generally unproductive local response to Cubism. Within this context, Dermée’s choice of articles for *Contimporanul* is all the more important.

⁶ Paul Dermée’s text was published in Romanian and there is no explicit reference to Maurice Raynal’s comments on the exhibition published in *L’Esprit nouveau* (Maurice Raynal, “Juan Gris”, *L’Esprit nouveau* 5, February, 1921). By comparing the two texts we could conclude to a striking compatibility.

In the issue 44 of *Contimporanul*, Dermée published a new article "Letters on art. The art dealer". While his critique was aimed at the world of art dealers, symbolically represented by a stereotyped Felix Fénéon, the intermediary of ready to hang collections, Dermée half-heartedly assigned an undeniable value to Cubism: "in order to take note of a movement that is by now impossible to overlook, Cubism, every collector should from the very first day buy a Picasso, a Gris or a Braque for his gallery." (Dermée, July 1923, II: 2) However, given the context that Cubism was associated to in terms of "modern art", (Cross, Guillaumon, Signac, Longkind, Vuillard, Matisse, Modigliani, Vlaminck), it is slightly difficult not to see that Dermée does not miss the opportunity to imply that Cubism could no longer take centre stage in the art world. In other words, as a collectable object, Cubism was viewed as canonical, non-contemporary, even, as an object of art history. In addition, such an outlook would not deny Cubism's role as historical source in the development of a revolution of abstraction, supported, among others, by the constructivists. In 1926, Iancu would revisit Cubism, reinforcing its impact on the evolution of art, and comforting Dermée's perspective: "Cubism is the last link in the chain of the evolution of painting from the last four centuries. It set forth the problem of the *plastic construction*. Only then did the knowledge of the *plastic elements* become essential." (Iancu, *Contimporanul*, May 1926, V: 4.) In fact, the historicist view on Cubism was a striking reality of the French cultural field as it began to be addressed mostly in terms of "stylistic influence". In the same line, Gris himself makes a most revealing statement in a letter to Kahnweiler: "The exaggeration around the Dada movement and the likes of Picabia makes us look classical and this does not seem to bother me." (Silver, 1991: 273).

From issue 45 onwards, the correspondence from Paris signed by Dermée ceased to arrive. Nonetheless, continuity was reinforced under a different form and informative notes, mainly reflecting the richness of the editorial activity of the couple Dermée-Arnauld, took the stage. Their initiative to launch a new Parisian journal, *Interventions*⁷, intended "to replace L'Esprit nouveau" was highlighted in the irregular column "News from France". Likewise, the publication of the launch issue of *Documents Internationaux de l'Esprit Nouveau* was announced in the issue 76 of *Contimporanul*, linking it to more or less fellow-feeling magazines *Dokumentum*, *Horizont*, *Cahiers d'art*, *Anthologie* and *Der Sturm*. *Contimporanul* warrants the new platform as a

⁷ Paul Dermée published several ephemeral magazines that reunited some of the most high-profile dadaists. *Z* was launched in March 1920 and it was a one-off venture, while in December 1923 he published the two-issues *Interventions*. *Gazette internationale des Lettres et des Arts*. *Le Mouvement Accélééré* is published in 1924 and it is considered a relay for *Interventions*.

symbolic voice of “the authentic documents of international modern thought” and shows eager to built up the circulation of “this review of modern Europe directed by Dermée, Seuphor and Prampolini.” (Anon., *Contimporanul*, 76, May-June 1924, III: 16). The one-off editorial venture is the culmination of Dermée’s ambition to reunite all artistic tendencies under one single banner, invariably located in Paris: “[...] il n’y a qu’un seul esprit nouveau – le futurisme, l’expressionisme, le cubisme, le dadaïsme, le purisme, le constructivisme, le néo-plasticisme, le surréalisme, l’abstractivisme, le babilisme, le soporifisme, le mécanisme, le simultanéisme, le suprématisme, l’ultraïsme, le panlyrisme, le primitivisme – et tous les ismes à venir [...] valent un seul esprit nouveau mondial : décentralisation”. (Dermée, 1927)

If the collaboration with Dermée, seen today as a peripheral figure of the avant-garde, albeit pivotal to a hub of artistic networks which were also minor in turn does not reach beyond 1924 – a discontinuity that could have been triggered by the cessation of activity of *Contimporanul* until April 1924, or by Dermée’s partial retreat from the literary world – he will remain an active player of an avant-garde network of collaborations with great symbolic standing for the Romanian magazine. Protagonist of a federative vocation of the avant-garde, a courted figure as well by the Italian futurists, the Belgian constructivists or by the neo-plasticists, and invoked by Breton⁸ in his famous “intervention” of Barcelona when he urged the public to see art as a continuum, as “Cubism, Futurism and Dada [...] all three participate in a more general movement [...]” (Papanikolas, 2010: 152), Dermée was a relay figure. As it can be read through the words of Pierre-Louis Flouquet, Dermée acted as a unifier, proving essential for the integration of foreign artists in Paris, an activity that eventually mirrors his editorial ambitions. “J’ai rencontré chez lui, à Paris, Rue Cassini (en face de l’Observatoire – quartier Montparnasse) de nombreux débutants qui se sont fort bien débrouillés depuis. Et puis, toutes les origines : néerlandais, hongrois, finlandais, chinois, russes, irlandais [...]” (Flouquet, *Apud* Meazzi, 2007: 243)

Evocatively described as “commingled with all, rejected by all” (“Mêlé à tout, rejeté par beaucoup”) (Meazzi, 2008: 111), Dermée was also an associate of other lively networks built around foreign mediating figures who were drawn to Paris, like Prampolini, founder of the magazine *Noi*, Seuphor, co-director of *Het Overzicht* and *Cercle et Carré*, a collaboration which led them to organize the “Soirées littéraires de l’Esprit nouveau”. Naturally, Dermée’s interpersonal connections superseded the Parisian *milieux* and he had strong contacts with

⁸ Conference at the Ateneo in Barcelona, 17 November 1922, on the occasion of Picabia’s exhibition at Dalmau Gallery. See André Breton, *Les pas perdus*, Paris, Gallimard, 1924, p. 160.

the Belgian and even Hungarian constructivists, as he would play an important role in the re-launch of the exiled magazine *Ma*, in Paris, and even had a strong impact on the career of someone like André Kertesz⁹.

Eventually, the sociability network interwoven around Paul Dermée brings to fore the emergence of an international of peripheral milieux, discussed by Pascale Casanova in her seminal work *The World Republic of Letters*, who endeavors to nuance that such individuals are the fruit of a particular type of lucidity, specific to ex-centric protagonists. Dermée's positioning within the fabric of interpersonal connections surrounding *Contimporanul* is an essential asset for the magazine's new set of alliances, fostering its stringent need to accumulate symbolic cultural capital. In retrospect, the collaboration with Dermée is also indicative of a change in size of the set of alliances of the Romanian magazine that urges us to see beyond individual connections. Inevitably, the laws governing peripheral avant-garde periodicals credit the fact that they function as small communities made of mediations. For this particularly long-run magazine, Dermée is among the first of a solid line of mediators that would link *Contimporanul* to other less-visible, ex-centric networks, among which the Belgian constructivists gain prominence.

BIBLIOGRAPHY

- Anon., "Note, cărți, reviste" [Notes, books, magazines], *Contimporanul*, 76, May-June 1924, III (Romanian).
- Anon., "Cărți vechi și noi" [Old and new books], *Contimporanul*, 31, 17 February 1923, II, (Romanian).
- Anon., *Contimporanul*, 37-38, 7 April 1923, II, 5.
- Anon., *Contimporanul*, 41, 6 May 1923, II, 2.
- Casanova, Pascale, *La République mondiale des lettres*, Paris, Seuil, 1999.
- Dermée, Paul, "Scrisori despre artă" [Letters on art], *Contimporanul*, 42, 10 June 1923, II, (Romanian).
- Dermée, Paul, "Panorama", *Documents internationaux de l'Esprit nouveau*, 1, 1927, unnumbered pages. Facsimile reproduction, Paris, Jean-Michel Place, 1977.
- Dermée, Paul, Letter to Marcel Janco, Paris, 27 April 1923, Émile Dantinne Archives, transcription Victor-Martin Schmets. *Apud* Barbara Meazzi, "Les marges du futurisme et du surréalisme : entre *L'Esprit nouveau* et *Les Documents Internationaux de l'Esprit Nouveau*", in François Livi [ed.], *Futurisme et Surréalisme*, Lausanne, L'Âge d'Homme, 2008.

⁹ Paul Dermée signed the presentation text for André Kertesz's first exhibition in Paris, in March 1927.

- Dermée, Paul, Letter to Tzara, Paris, 27 April 1923, Fonds Doucet, transcription Barbara Meazzi. *Apud* Barbara Meazzi, “Les marges du futurisme et du surréalisme : entre *L’Esprit nouveau* et *Les Documents Internationaux de l’Esprit Nouveau*”, in François Livi [ed.], *Futurisme et Surréalisme*, Lausanne, L’Âge d’Homme, 2008.
- Flouquet Pierre-Louis, Letter to Mme Vanverdeghem, 1956. *Apud* Barbara Meazzi, “Paul Dermée entre la Belgique, la France et l’Italie”, in André Guyaux [ed.], *Échanges épistolaires franco-belges*, Paris, Presses de l’Université Paris-Sorbonne, 2007.
- Papanikolas, Theresa, *Anarchism and the Advent of Paris Dada, Art and Criticism (1914-1924)*, Ashgate, Routledge, 2010.
- Paul Dermée, “Scrisori despre artă. Cumpărătorul de tablouri” [Letters on art. The painting buyer], *Contimporanul*, 44, July 1923, II, (Romanian).

A CONTEMPORARY UNDERSTANDING OF BILL SHAKESPEARE

CĂTĂLIN DEHELEAN¹

ABSTRACT. *A Contemporary Understanding of Bill Shakespeare.* This article is about choice. When approaching any topic there are two possibilities. In the first case, things are taken seriously. Accordingly, concepts such as *interest*, *education* and *research* should be common-sense. Discussing any cultural legacy should be done with care. Speaking about a topic should be done with a sense of propriety. In the second case nothing is really taken seriously because there seems to be lack of real interest in the topic. As such, a high degree of ignorance becomes rather evident. This, ultimately results in fundamental misunderstanding of the cultural legacy, and, of course, any discourse related to the matter seems to be severely distorted. The legacy of Shakespeare is not exception to these rules. One may try a sincere approach or, one may try to re-interpret it. Any re-interpretation may prove to be highly problematic and thus highly questionable whether they be in education, arts or history.

Keywords: *Bill Shakespeare, understanding, approaches, arts, history.*

REZUMAT. *O manieră contemporană de a-l înțelege pe Bill Shakespeare.* Acest articol se bazează pe ideea posibilității de alegere. În procesul de abordare a oricărui subiect de discuție se conturează două scenarii posibile. În primul scenariu lucrurile sunt luate în serios. În consecință, concepte cum ar fi *interesul*, *educația* sau *cercetarea* sunt percepute ca fiind de la sine înțelese. Orice discuție asupra unei moșteniri culturale ar trebui să conțină o doză de bun-simț. Retorica aferentă acestui subiect ar trebui să fie moderată. În al doilea scenariu, nimic nu este luat în serios pentru că, după cum se pare, există o reală lipsă de interes față de subiectul aflat în discuție. Așadar iese la iveală un grad mare de ignoranță. Rezultatul acestuia va fi o înțelegere în mod fundamental greșită a a moștenirii culturale iar orice retorică asupra subiectului va fi complet distorsionată. Modul în care este privită moștenirea culturală a lui William Shakespeare nu face excepție de la aceste reguli. Se poate încerca o abordare sinceră sau un fel de reinterpretare. Orice reinterpretare poate fi problematică și, în consecință, discutabilă, fie că este vorba de educație, artă sau istorie.

Cuvinte cheie: *Bill Shakespeare, înțelegere, abordări, artă, istorie.*

¹ Cătălin DEHELEAN is an Assistant at the Department of Languages for Specific Academic Purposes of the Faculty of Letters of "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca and his interests include English for Specific Academic Purposes and Linguistics; E-mail: gravedale01@yahoo.com.

The name in the title was chosen on purpose. It's not *William Shakespeare*. It's *Bill Shakespeare*. *Bill* is a nickname which suggests some degree of closeness. But, in this context it is meant to be used ironically, not because of any failures of the playwright, but because of how his works and, indeed the personality himself are perceived by our contemporaries.

It is rather understandable that people would be attracted to great figures. History can offer plenty of them. There is Roger Bacon, John Dunstable, William Tyndale, William Bird, William Harvey, John Harrison, etc. They are all figures from the past which have entered popular mythology form some of their strivings and achievements.

William Shakespeare is and, by all means should not be an exception for he has undoubtedly earned a place in a row call of great figures. William Shakespeare left a considerable cultural legacy. It is accepted that he wrote 37 plays, 154 sonnets and popularised more than 1500 words, even if the number he actually coined is still subject to debate.

His biography, however, is difficult to piece together. One should keep in mind that he was born under the less auspicious religious turmoil of the Tudor era. He was probably baptised catholic as he was born was during the rain of Mary I.² This would have consequences later for his family and himself, as England was turning increasingly protestant.

There are two periods in Shakespeare's life when we do not have too many sources of information about his whereabouts. Historians have given them the title of *lost years*. The first period starts in 1578 and ends in 1582 and spans the time between his formal education and his marriage. The second period starts in 1585 and ends in 1592, covering a time between the birth of his twins and the documentary evidence provided by criticism written by Robert Greene. There is also the fact that Shakespeare could not be bothered very much with publishing as he was more into performing.

Having these details in mind, a number of manners of trying to understand his life and works has sprung up over the years. They range from the ridiculous to the sublime. While there are innumerable attempts to describe William Shakespeare and his works in detail using whatever pieces of evidence one could find, and some of them as a result of many years of research are quite rewarding to read, there are some attempts which are not just at the fringe of any scientific methodology but also on the fringe of reason.

It is, perhaps, the lack of instruction on the part of people claiming to have done research. It may very well be the desire to feed an even less instructed public with information whose purpose is not to educate anyone but to appeal to the senses of the target public. Whatever the case, there is

² Ackroyd, P. (2006). *Shakespeare: The Biography*. London: Vintage. p.53.

nothing laudable about such endeavours. They are dangerous and should be seen for what they really are.

One is, however, aware of the fact that, like any other phenomenon, it is difficult to describe and classify. Nonetheless, since one has to take upon oneself this task and to ease the understanding thereof, one has put pen to paper in an attempt to name a few counter-productive ways of looking at the life and works of William Shakespeare. While praise where praise is due, the author of this text deserves none since the next few lines are not a classification in a logical sense but merely an enumeration of questionable approaches.

1 The schoolboy approach

If one is to go to Stratford-upon-Avon one is presented with a few constructions left over from Shakespeare's time as well as a few pictures and artefacts in a museum. They are meant to tell a story of what has been. And it's all very elegant. But it's all very simplified, as one might expect on a tourist sightseeing tour. People have grown accustomed to certain simplifications. There is no need to be passionate about anything really, much less about Shakespeare because everything is pre-digested. There are a few stops on a pre-planned visit. During the visit one will be told the same thing that everyone else has been told, with minor variations. If one is really lucky, maybe the local trust has hired a company of actors to put on a quick show. Then it's time for the souvenir shop and one has become a better, more rounded person.

The same goes for a classroom. It's simplified so that the words can reach every pupil. Yet the result of this simplification is not the generation of a higher degree of understanding, but the perception of it as something remote. On reading any of Shakespeare's works one is bound to notice that the words almost demand to be uttered. Whether in a theatrical performance or poem-reading circles the texts come to life in their splendour.³ Without that context they lose a certain dimension. But truth be told, this isn't the only dimension they've lost. Shakespeare's language is part of a stage in the development of the English language which has been dubbed Early Modern English by linguists. This important because the all language levels were ever slightly different than what they are today. Hence, starting with the pronunciation and ending with the fixed expressions would have been perceived differently by his contemporaries. The pronunciation would have been slower and this would have meant that the plays would have taken longer to act out. The

³ Brooke, N. (2004). "Language and Speaker in Macbeth". In Edwards, Philip; Ewbank, Inga-Stina; Hunter, G.K. (eds.). *Shakespeare's Styles: Essays in Honour of Kenneth Muir*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 67-78.

contents of the figures of style would have been quite apparent and would have elicited an immediate response from the public. In educational contexts, however, this is all ignored, supposedly for simplicity's sake. However, in the rare instances when something does seep through, it's mainly presented as a curiosity. To wit, it is rendered as fragmented pieces of meta-textual information. These two phenomena seem to complement each other almost perfectly. And the result is the creation of functional mediocrity.

2 The minimalist approach

Originally, minimalism had little to do with arts. It was more of a business model. Invest as little as possible for the greatest possible profit. Even though some artists today have embraced minimalism as a target to aspire towards and programmatically pursue it, a minimalist approach has never ceased to give the impression that it has little in the way of content. A suitable example of minimalist interpretation of the Shakespearian works is to be found in *The Reduced Shakespeare Company*.

The first aspect anyone is likely to notice is its logo. It seems to reveal a hidden desire to join the National Football League, the professional association of American Football teams. This is not accidental. Everyone is tributary to one's cultural background. The second thing anyone is likely to notice is the word *reduced*. It really is much reduced. If *Romeo and Juliet* takes an average of two hours and thirty minutes to be performed on stage, *The Reduced Shakespeare Company* has had a performance which lasted less than thirty minutes in 1983. But, one needs to remember that *The Reduced Shakespeare Company* was in its infancy. As time went on, they got better at reducing. In 1987, the same company managed to outdo itself by having a go, for the first time at all the Shakespearian plays in less than an hour.

And it's been bliss ever since. Since then the company has managed to perfect its art of improvisation and thus adapted to the expectations of the public which does not want to be bored, it wants to be entertained. Ultimately, it has little to do with the entertainment encoded in the texts by William Shakespeare. It is superficial and ever-changing and thus more akin to science-fiction.

3 The conspiracy theories

Most conspiracy theories surrounding Shakespearian literature try to cast a shadow of doubt over the authorship of the texts. The important word here is *Anti-Stratfordian*, referring to somebody who believes that the Shakespearean body of literature was written by somebody else than the personality from

Stratford-upon-Avon. It has to be said that, as with all conspiracy theories, *Anti-Stratfordianism* comes in two different guises. There is the idea that that a group of people have created the Shakespearian literature and for various reasons their works had been published as if penned by a single person. So, in this case there wasn't a single Shakespeare but several. The only question is if these supposed authors were working in tandem, or if they worked independently from each other. The other possible trend of *Anti-Stratfordianism* is that the works have not been written by Shakespeare but by another person. The seemingly reasonable idea here is that, such a person could not have possibly admitted to be the author of the plays and sonnets for societal concerns. However, since there is no indisputable evidence that this had actually occurred, a number of people have been suggested to have been the "real" Shakespeare. There is a veritable inflation of candidates to the position of possible author of the Shakespearean literature. Literally, dozens of names have been proposed over the year. But at the top of the list feature the names of Christopher Marlowe, Edward de Vere (the 17th earl of Oxford), Queen Elizabeth I, Sir Francis Bacon, John Donne, Henry Neville, William Stanley (the 6th Earl of Derby). Yet not all are names are to be expected. Some people are simply not contemporaries of Shakespeare like Daniel Defoe. Others are quite far-removed in terms of style, such as Michelangelo Florio or Miguel de Cervantes. The interesting thing about these allegations is that all the people who are supposed to have written the plays and/or the sonnets belong to the educated high classes and are famous in their own right. All these stories are quite sensationalist and, of course, highly unlikely to have ever happened.

Another set of conspiracy theories tries to suggest that, while William Shakespeare was the author, his creations were penned under the influence of various, if yet undetermined substances. To explain this phenomenon, one has taken the freedom to give an example which might just be of relevance. In 2011 A group of archaeologists from Birmingham Archaeology were digging up a few trenches in what used to be the New Place, the posh house which Shakespeare bought in Stratford-upon-Avon.⁴⁵ Their excavations were fruitful as they made a number of rather surprising discoveries. Firstly, they discovered that the sketch of the New Place made in 1737, while probably accurate, actually depicted the gatehouse where the servants may have lived. Secondly the house where the master would have lived in, i.e. William Shakespeare and his immediate family would have been smaller, thus less

⁴ Shakespeare Birthday Trust: <http://www.shakespeare.org.uk/visit-the-houses/latest-news/bbc-one-national-treasures-live-on-location-at-the-dig-for-shakespeare-tonight.html>

⁵ Shakespeare Birthday Trust: <http://www.shakespeare.org.uk/about-us/volunteering/news/digging-deeper-for-shakespeare.html> (last accessed: 28 November 2019)

impressive and situated at the back of the courtyard, and, thus invisible from the outside. Thirdly, between the gatehouse and the master's house there would have been a series of outbuildings which would have housed a brewery, a pantry, etc. Fourthly, while the buildings were no longer standing, due to prolonged human occupation, they found small object or remains of various objects such as smoking pipes.

In 2015, *The Independent* published an article in the culture section which bore a rather peculiar title.⁶ The reader of this periodical will be met with a sequence of words which make up a title which actually reads: 'Was William Shakespeare high when he penned his plays?' As one may suspect, it is rather interesting piece of investigative journalism. As such it tries to ease the reading public into the topic with some information about some archaeological finds, namely some smoking pipes of the era. But just in case the reader hadn't got the gist yet, it tries to go in depth by asking a very important question. That question is: 'What were they smoking?' It is here that the public is enlightened with the information that, at the time they were smoking tobacco. But the article is still very keen on making a connection with William Shakespeare. And this connection is to be made in the third part of the article called 'What we found'. And this is where it gets interesting. This part suggests that the pipes, even though used for smoking tobacco, contained traces of cannabis. The logic of this article then dictates that since there were no traces of cocaine, the playwright must have been aware of the effects of smoking coke leaves. According to the article, this would explain Sonnet 76, more specifically the expression "compounds strange" which is said to be a reference to coke. But like any well-written article it just has to have a convincing conclusion. In the excellent tradition established by this article, this conclusion is also based on a question. This question is, quite suitably, an approximate reiteration, if not a simplification of the title: 'Was Shakespeare high?' And the interesting thing is the technique used here. It is the anticlimax which is created by not providing an answer to such a highly cerebral question, which, in order to be properly understood, requires the careful lecture and consideration of the article in its entirety. The intelligent thing here is that the article keeps on asking questions as to use of "compounds" during the original shows. It is by using such rhetorical techniques that the article suggests that not just Shakespeare, but any of his likewise famous contemporaries might have been under the influence of some sort of substance. By now, the ridiculousness of the text must have become apparent to any discerning reader. So, an explanation as to why one is making

⁶ The Independent: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/theatre-dance/features/william-shakespeare-high-cannabis-marijuana-stoned-plays-hamlet-macbeth-romeo-juliet-stratford-10446510.html>

a fuss about it is the next logical step. The thing is that this unfortunate way of looking at the life and work of William Shakespeare is by no means new, as one has encountered such suggestions as far as 1998, so they may be actually older than that year, and, in all probability, it may not die out in popular culture any time soon.

Conclusion

This short voyage of discover has taken one from the ridiculous to the sublime. It was great fun and it seemed like a game. But one needs not forget that it was also a voyage into a world of obscure interests and reversed values. In practical terms, it has been a listing of some responses elicited by the encounter with the legacy of William Shakespeare's life and works. Unsurprisingly, they were all disappointing. There is little if any use for dull education. No artistic value is added by down market representations of his plays. And, of course, fringe theories deserve to be classified as science-fiction. In order to mitigate the effects of popular science, correct current trends and prevent future misuse of a solid reputation, one has to take back and make a decision. Ideally, this decision involves choosing the seemingly more difficult path of being properly informed.

BIBLIOGRAPHY

- Ackroyd, P. (2006). *Shakespeare: The Biography*. London: Vintage.
- Brooke, N. (2004). "Language and Speaker in Macbeth". In Edwards, Philip; Ewbank, Inga-Stina; Hunter, G.K. (eds.). *Shakespeare's Styles: Essays in Honour of Kenneth Muir*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, B., Crystal, D. (2004). *Shakespeare's Words: A Glossary and Language Companion*. London: Penguin Books.
- Kermode, F. (2001). *Shakespeare's Language*. London: Penguin Books.
- Long, A., Singer, D.; Winfield, J., Borgeson, J. (1987). *The Complete Works of William Shakespeare (Abridged): Acting Edition*. New York: Applause Books.
- Miller Cutting, B. (2018). *Necessary Mischief: Exploring the Shakespeare Authorship Question*. Jennings, Louisiana: Minos Publishing.
- Shakespeare, W. (2008). *The RSC Shakespeare: The Complete Works*. London: Palgrave Macmillan.
- Shapiro, J. (2006). *1599: A Year in the Life of William Shakespeare*. London: Faber and Faber.
- Shapiro, J. (2011) *Contested Will: Who Wrote Shakespeare?* London: Faber and Faber.
- Shapiro, J. (2016). *1606: Shakespeare and the Year of Lear*. London: Faber and Faber.

ONLINE RESOURCES

- The Independent: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/theatre-dance/features/william-shakespeare-high-cannabis-marijuana-stoned-plays-hamlet-macbeth-romeo-juliet-stratford-10446510.html> (last accessed: 25 November 2019)
- Shakespeare Birthday Trust: <http://www.shakespeare.org.uk/visit-the-houses/latest-news/bbc-one-national-treasures-live-on-location-at-the-dig-for-shakespeare-tonight.html> (last accessed: 28 November 2019)
- Shakespeare Birthday Trust: <http://www.shakespeare.org.uk/about-us/volunteering/news/digging-deeper-for-shakespeare.html> (last accessed: 28 November 2019)

LA NATURE EN VILLE : LES ÉC(H)O-RÉSEAUX DE JEAN ROLIN

MARINELLA TERMITE¹

ABSTRACT. *Nature in the City: Jean Rolin's Eco-networks.* The city is an increasingly controversial place to live in because of the tensions that it bears and which reshape its ontological conditions. The materials that compose it and the forms of interaction that animate it constitute an eco-system in search of new balances. If the urban environment – a carrier of human life – must deal with natural kingdoms (mineral, vegetable and animal) and their deviations as sorting resources, the changes in the environment challenge the notion of bio-mimesis and its writing features. In this framework, Jean Rolin's urban imaginary is such a place to examine the stakes of the savage in a space that is at odds with it.

Key Words: *Jean Rolin, biomimesis, urban wild.*

REZUMAT. *Natura în oraș: rețelele ecologice ale lui Jean Rolin.* Orașul este un habitat din ce în ce mai controversat, din cauza tensiunilor pe care le creează și care îi remodelează condițiile ontologice. Materiile care îl compun și formele de interacțiune care îl animă constituie un ecosistem în căutare de noi echilibre. Când mediul urban – suport al vieții umane – trebuie să facă față regnurilor naturale (mineral, vegetal și animal) și resturilor lor ca resurse reciclabile, transformările suferite de mediul înconjurător pun în discuție noțiunea de biomimesis și atributele sale în textul scris. În acest cadru, imaginarul urban al lui Jean Rolin se prezintă ca un șantier pentru explorarea felului în care sălbăticia naturii se infiltrează într-un spațiu nefamiliar.²

Cuvinte cheie: *Jean Rolin, biomimesis, sălbăticie urbană.*

La ville est de plus en plus un atelier controversé du vivant à cause des tensions qui la traversent et qui retravaillent ses conditions ontologiques. Repliée sur elle-même pour se protéger de l'extérieur, dénaturée si l'on en suit le *Rêve parisien* de Baudelaire, banc d'essai du pouvoir politique, artifice au

¹ **Marinella TERMITE** est « professore associato » (maître de conférences) en littérature française au Département de Lettres Langues Arts de l'Université de Bari, où elle poursuit ses recherches sur la production actuelle à l'intérieur du Groupe de Recherche sur l'Extrême Contemporain (GREC – www.grecart.it). E-mail : marinella.termite@uniba.it

² The abstract has been translated into Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

cœur tant des utopies que des plans fonctionnels, elle se modifie sans cesse en fonction des principes d'organisation spatiale et des facteurs de désordre qui la rendent modulable à l'infini. Les matériaux qui la composent et les formes d'interaction qui l'animent constituent un écosystème à la recherche de nouveaux équilibres. Certes, si l'urbain – porteur d'humain – doit faire face aux règnes naturels (minéral, végétal, animal) et à ce qui en reste en tant que ressources du tri, les transformations actuelles de l'environnement mettent à l'épreuve la notion de biomimésis et ses atouts scripturaux. La forme, le procédé de synthèse des composants des milieux – naturels ou anthropisés –, ainsi que leur organisation forment les éléments incontournables sur lesquels le vivant peut s'appuyer pour se régénérer. Sa mutation constitue l'un de ses traits intrinsèques ; de même, dans toute écriture, sa présence peut réactiver les situations dormantes et transformer leur staticité en devenir. L'opposition ainsi que la complémentarité entre le minéral et le végétal structurent la ville en fonction des exigences qui se manifestent au fil du temps. C'est dans ce cadre que l'évocation des apocalypses, l'exploitation des dystopies dans les imaginaires contemporains – non seulement de science-fiction – se proposent comme des chantiers pour interroger le profil problématique de l'espace urbain actuel. Par exemple, une approche végétalisante finit par s'imposer, des mauvaises herbes de *Ruines-de-Rome* (Verticales, 2002) de Pierre Senges et de son projet d'une ville de sable avec Patrice Killoffer dans *Géométrie dans la poussière* (Verticales, 2004) aux choix citadins de Patrick Modiano ou de Jean Échenoz. D'ailleurs, à la présence du vert – envahissante ou rare –, s'associe également l'effet végétatif propre du virtuel avec sous-entendus ou anticipations.

C'est ainsi que les cités végétales de Luc Schuiten³ confirment cette tendance au niveau architectural. Face au déclin du monde postindustriel, elles proposent une nouvelle symbiose entre l'homme et son environnement en exploitant le vivant comme matériau de construction. Avec toute la fragilité des organismes vivants, cet architecte estime assurer un avenir durable à la ville pourvu qu'elle se fonde sur les rythmes biologiques, les seuls capables de la protéger et de la régénérer. D'où la nécessité de se mettre à l'écoute et en communication avec l'ordre naturel. Par conséquent, la présence des plantes et des arbres ne témoigne pas seulement d'un décor varié mais leurs anomalies et leurs incohérences favorisent l'installation du sauvage là où il ne devrait pas exister. C'est là le bonheur de l'affaire « nature en ville ».

En parallèle, l'écriture se fait alors porteuse d'un éco-réseau capable de tisser des mécanismes d'interaction entre les différents acteurs biologiques pour mettre en résonance leurs traits caractéristiques.

³ L. Schuiten, *Vers une cité végétale. Projets urbains et ruraux de demain*, Bruxelles, Mardaga, « Art Contemporain », 2010.

Sans négliger l'attention portée par d'autres sciences à ce sujet (de l'architecture aux neurosciences, à la botanique, à la zoologie), cette étude vise à analyser comment les imaginaires urbains de Jean Rolin – notamment ceux issus de la ville de Paris dans *Zones* (Gallimard, 1995) et dans *La Clôture* (P.O.L., 2002) – explorent et exploitent ces symbioses scripturales.

Sensible au réel, l'univers romanesque de cet écrivain met à l'épreuve les ressources des règnes naturels pour installer et configurer le sauvage. La rencontre de l'écriture et de la condition biomimétique – désormais incontournable pour dire la ville – constitue un défi à approfondir afin de faire ressortir et questionner tant la spécificité que les enjeux de la « parole sauvage » dans un espace qui lui est inhabituel.

Issue des déambulations dans Paris et sa banlieue, *Zones* se construit au fil d'une enquête insolite à la recherche des failles spatiales qui apparaissent paradoxalement dans un lieu représenté comme un non-lieu. En effet, au fur et à mesure que la relation de l'homme au monde se construit et se déconstruit, les bribes du réel dévoilent une marginalité aux traits instables et transitoires qui poussent l'humain à interagir avec les autres règnes naturels et à expérimenter l'interchangeabilité de chaque profil. En adoptant le point de vue, aussi variable qu'indéterminé, des fenêtres des chambres d'hôtels, Jean Rolin se met à la lisière d'événements minuscules, bien plus qu'ordinaires, pour y circuler sans destination mais sans tomber dans le risque de la flânerie. Dans l'attente, il précise l'action, la ralentit et dilate tant l'espace que le temps. Cette perte de vitesse introduit une approche végétalisante, attentive à la manière de présenter les détails au rythme typique du monde vert, à savoir la lenteur. C'est ainsi que les références autonomes tant aux végétaux qu'aux animaux constituent un premier niveau d'attestation de présence des éléments naturels et de leurs fonctions.

Pour ce qui est des arbres, ils apparaissent comme des marqueurs spatiaux qui permettent de localiser des déchets, image qui a un double sens puisqu'elle concerne les choses et aussi les humains, ceux qui sont porteurs de blessures de toutes sortes, pas seulement physiques. Le recours aux déchets intervient très souvent pour orienter les séquences et l'auteur en souligne le rôle à travers l'emploi des parenthèses, garantie de ses clins d'œil à la narration et de son attention pour le « tri écologique » reconnaissable dans son écriture.

Pendant ce temps, d'autres CRS – que je peux voir, eux, de la tête aux pieds – contrôlent un couple de jeunes, lui Noir, elle Blanche, écroulés au pied d'un arbre sur une pelouse constellée de déchets divers (ce détail n'est pas destiné à assombrir le tableau : il a, on le verra, son importance)⁴.

⁴ J. Rolin, *Zones*, Paris, Gallimard, 1995¹, Paris, Gallimard, « Folio », 2012, p. 96.

De plus, les arbres permettent d'établir des distances de protection qui vont de l'évocation d'un cerisier, capable de mettre à l'abri de la curiosité d'autrui les anonymes dont le narrateur parsème son texte, aux regrets d'un paradis perdu où la végétation dominante accueillait certains animaux. Le souci du décor occupe également le premier plan dans l'organisation syntaxique au détriment du sujet « humain » de la narration, sujet qui, à l'apparence décalé et déresponsabilisé, finit tout de même par faire ressortir le caractère problématique de certaines situations. C'est le cas des six arbres puissants qui, avec une pelouse et trois bancs, président le square où le narrateur s'installe pour observer l'entrée du Centre public d'accueil des déchets valorisables et pour mettre en question, dans ce cas, la notion d'accueil, en ayant recours encore une fois aux parenthèses⁵. Un autre exemple est représenté par l'évocation de l'ombre des arbres qui accompagne la pauvreté humaine et qui sollicite un regard dubitatif sur l'avenir :

[...] dans l'ombre de ces arbres on remarque une demi-douzaine de corps allongés à même le sol, déchaussés, environnés de sacs en plastique, comme rompus, désarticulés, par la misère, qui on ne sait trop pourquoi évoquent les suppliciés de la Semaine Sanglante, et cette chanson de l'époque où il est dit que « fleur rouge éclore sous la mousse, l'avenir pousse sur le tombeau des fusillés ». Hélas, qui pourrait prétendre aujourd'hui que l'avenir pousse et, plus encore, comme une fleur rouge ?⁶

Par ailleurs, dans les espaces intérieurs aussi, les végétaux constituent un point de repère à associer à l'humain pour dire son immobilité, tout en enregistrant l'opposition entre le vert de la plante – symbole de vitalité – et la vieillesse :

Derrière une autre fenêtre, fermée celle-là, à côté d'une plante verte, on devine la silhouette d'une très vieille femme assise, d'une immobilité de souche, image terrifiante de ce que peut être la fin d'une vie, une fois déconnectée de toutes les autres⁷.

Pour ce qui est des animaux, outre les chiens, présence diffuse et incontournable dans l'écriture rolienne, les pigeons et une tortue d'eau sont au cœur de deux situations narratives qui témoignent d'une première tentative d'interaction avec le réseau humain. Rolin attribue à ces oiseaux la volonté de se venger pour avoir été plumés et, par conséquent, la tentative de brouiller les

⁵ Ibid., p. 162.

⁶ Ibid., p. 63.

⁷ Ibid., p. 164.

cartes de jeu d'un « Noir »⁸ ; en outre, il relève simplement que la tortue, une fois adulte, est abandonnée car elle ne saurait continuer à vivre dans un conteneur à l'intérieur d'une maison⁹.

Tant les végétaux que les animaux ouvrent la voie à un « terrain vague »¹⁰, expression que Rolin utilise pour brouiller toute distinction entre les règnes au moment où son écriture commence à en faire éclater les limites scientifiques et à en métaboliser les effets. Plus que les jardins dont l'auteur de *Zones* ne néglige pas la présence – il les nomme et donne même des indications précises pour les localiser avant de les qualifier par leurs dimensions et conditions –, ce sont plutôt les parcs qui constituent un véritable atelier biomimétique puisque leur variété non définissable constitue, d'après l'auteur, l'aboutissement de toute action possible. Certes, ils sont identifiables du point de vue géographique (notamment le parc de la gare du Bas-Meudon, celui de Saint-Cloud, celui départemental André-Malraux et le parc Monceau) mais ils se présentent comme un écosystème où animaux, plantes, minéraux, humains interagissent de façon à ce que la description fasse émerger des détails déplacés, capables ainsi de nuancer et de réorienter la narration à l'aide de ces failles. On peut évoquer, dans le parc de la gare de Bas-Meudon, le cas de la cabine téléphonique éclairée au milieu des marronniers du parc de la gare de Bas-Meudon qui s'oppose à une « masse grise et brouillée »¹¹, sans doute celle des tours de l'ouest de Paris. Dans ce jeu d'indistinction lumineuse s'installent les chants des oiseaux et les renvois aux gens ordinaires. Ce schéma revient pour les autres parcs cités avec une densité humaine différente en liaison avec les nombreuses activités praticables mais la dimension visuelle au niveau tant chromatique que spatial – avec les anomalies et même avec le recours aux parenthèses comme œil critique et voix du narrateur – engendre la déambulation du récit.

Le paysage aussi témoigne des changements portés par les transformations saisonnières ; Rolin s'attarde notamment sur l'exemple des cerisiers pour prendre ses distances par rapport à la couleur dominante – le vert – considérée paradoxalement comme la moins appropriée pour dire la nature – et pour dire, par touches poétiques, les effets de légèreté produits par le passage de la torpeur luxuriante des feuilles à leur dépouillement comme signe du temps qui passe, image qu'il associe au goût de la décomposition propre aux hommes et aux animaux¹².

⁸ Ibid., p. 42 : « [...] vraisemblablement, le petit gros véloce était un pigeon qui, furieux de s'être fait plumer, avait tenté de se venger en fauchant les cartes, et c'est elles qu'en désespoir de cause, sur le point d'être rattrapé, il avait lancé sur la chaussée (non sans les avoir auparavant froissées) avant de s'éclipser derrière la palissade du chantier. »

⁹ Ibid., p. 83.

¹⁰ Ibid., p. 57-145.

¹¹ Ibid., p. 22.

¹² Ibid., p. 33.

Zones explore donc les marges d'indétermination que l'impact de la nature provoque en ville. C'est là que Rolin semble, à l'apparence, attester un état de désœuvrement de ses pages, une sorte de situation végétative qui traduit le sauvage dans l'allure oisive du journal « intime » d'une ville – Paris – tournée vers le dehors et prête à faire fleurir toute indication sous forme de ramification ouverte à l'empreinte de toutes les espèces. En poursuivant son enquête, entre documentaire et fiction, l'écrivain parcourt à nouveau la ville de Paris dans *La Clôture*. Il le fait à travers des éc(h)o spatio-temporels qui mettent en relation la vie du maréchal de France Ney avec celle du boulevard qui porte son nom. En outre, elle est identifiée avec l'existence de trois personnages aux destins croisés (Gérard Cerbère, rescapé de plusieurs Berezinas, qui vit dans sa caravane ; Lito, un officier des forces armées zaïroises et Ginka Trifonova, une bulgare assassinée sur un talus de la rue de la Clôture). Encore une fois, Rolin reprend la fenêtre d'un hôtel comme point de vue privilégié pour déployer le récit mais cet outil qui anime aussi l'incipit en italique ne représente pas seulement un pilier géométrique pour gérer le double feu de l'ellipse narrative ; il oriente le regard vers la double souche du réel, entre recul historique et vie quotidienne en train de se faire. Les références à la vie de Michel Ney, né la même année que Napoléon Bonaparte dans une bourgade de la Sarre et mort fusillé à l'angle des jardins de l'Observatoire, côtoient trois existences actuelles en rupture avec le paysage environnant. En partageant des échecs, les personnages évoqués interrogent des espaces capables de bouger en autonomie et de mettre en relief les données biographiques en fonction des realia : la fenêtre favorise ainsi la construction par échos des temps et des espaces.

Ce point de vue engendre des réseaux du vivant où la coexistence des variables de l'humain dialogue avec les autres règnes naturels. C'est le cas du mur aveugle du jardin du restaurant de La Chartreuse – coordonnée actuelle – qui est utilisé pour reculer dans le temps et fixer la place du supplicé.

En fait, le tableau, aujourd'hui la propriété d'un musée de Sheffield, en Grande-Bretagne, ne représente pas l'exécution mais les suites immédiates de celle-ci. Au pied d'un mur aveugle qui devait border le jardin du restaurant de La Chartreuse, le supplicé est étendu face contre terre, drapé dans un manteau noir, son chapeau, également noir, ayant roulé à quelques pas¹³.

Un autre exemple d'incongruité concerne le rappel de la veille d'une bataille de Napoléon associé à celui du distributeur automatique de plats chauds en panne dans le hall de l'hôtel Formule 1. Tout en reconnaissant à la

¹³ J. Rolin, *La Clôture*, Paris, P.O.L, 2002¹, Paris, Gallimard, « Folio », 2004, p. 21.

nourriture la condition indispensable pour mettre en évidence la personnalité d'un homme de caractère, le narrateur établit, d'abord, une contemporanéité inusitée entre l'action du personnage évoqué et la sienne (l'imparfait pour Napoléon et le passé simple pour le « je ») qui assure la coïncidence temporelle pour deux axes décalés du point de vue historique ; puis, il rend explicite ce déplacement hors limites par les réflexions entre parenthèses sur l'approche du « je » à l'alimentation, une manière pour rétablir la distinction surprenante entre les deux postures rappelées.

La veille de la bataille, tandis que Napoléon, de son côté, grignotait une poitrine de mouton arrosée d'un demi-verre de Chambertin, je constatai quant à moi que le distributeur automatique de plats chauds installé dans le hall de l'hôtel Formule 1 était en panne, et que pour obtenir le cassoulet sur lequel j'avais jeté mon dévolu, il ne faudrait ressortir et marcher jusqu'à la réception de l'hôtel Etap. Laquelle disposait en principe d'un appareil du même type¹⁴.

Le rôle de la fenêtre est toujours nuancé par les plantes qui témoignent d'un processus de végétalisation de la ville. De même que la présence humaine est de plus en plus succincte et porteuse d'éléments de brisure (« racaille », petits vieux, putes, toxicomanes, anachorète), la lumière des étages met en mouvement les immeubles en confirmant le rôle de médiation de la fenêtre, symbole aussi du retrait de l'espèce humaine.

Or chaque fenêtre introduit un exemplaire de la végétation prêt à coudre un tissu urbain conscient de la présence restreinte de l'humain. Ce paradoxe dévoile le déclin de l'humain, non du vivant. Le saule pleureur – « musclé » comme un humain – ou la façade guillochée de la maison de Gauguin encadrent ce qui apparaît par les fenêtres de la bibliothèque de la place Saint-Georges¹⁵. Ajoutons que les plus hautes branches d'un platane sont à la hauteur de la fenêtre de la chambre 616, au sixième étage, mais, loin d'être seulement un identifiant spatial, elles interagissent avec un couple de pies qui y fait son nid¹⁶. Les platanes abritent aussi une colonie d'étourneaux¹⁷ et cette liaison avec les animaux favorise l'action anti-pollution des végétaux¹⁸. Les acacias

¹⁴ Ibid., p. 106.

¹⁵ Ibid., p. 20.

¹⁶ Ibid., p. 81.

¹⁷ Ibid., p. 37 : « Sur les cent derniers mètres du boulevard Ney, les platanes ont abrité pendant plusieurs mois de l'an 2000 une colonie d'étourneaux si prolifique, et chiant avec une telle abondance, qu'un des automobilistes dont le véhicule disparaissait inexorablement sous la fiente en a abattu à coups de fusil de chasse, le 25 novembre, avant d'être arrêté par une patrouille de la police urbaine de proximité. »

¹⁸ Ibid., p. 58 : « Vers minuit, près de la porte de Pantin, des ouvriers municipaux en salopettes vertes poussaient des tondeuses mécaniques sur le talus qui borde le boulevard Sérurier. »

habitent au cœur d'un système écologique où les cinq sens sont sollicités simultanément engendrant un espace ; l'odorat se lie au toucher et suscite des sensations qui se traduisent en images¹⁹. D'autres arbres anonymes dont Rolin souligne la floraison comme marque de vie accompagnent la description insolite des usines, exemple de présence minérale – et donc inerte jusque dans le récit ; de plus, la crise de ces entreprises apparaît à travers le vide des espaces publics qui devraient être bondés – réseau de la SNCF et du périphérique, cafés. Dans ce contexte, la seule identité capable de s'imposer se trouve du côté du végétal et non de l'humain, comme dans le cas du cerisier de la gare de Pantin qui se couvre de fleurs au mois d'avril.

À mi-hauteur du remblai, du côté de la gare de Pantin, pousse un cerisier exceptionnellement vigoureux et brièvement couvert de fleurs au mois d'avril. De l'autre côté des voies, une porte métallique, souvent laissée ouverte par inadvertance, dissimule un escalier interdit au public, menant à un quai tombé en déshérence et planté de rosiers à fleurs rouges²⁰.

Le minéral n'est pas négligé, vu l'attention portée aux portes métalliques et à tout outil en fer, mais l'image de l'asphalte qui respire à la place des humains assure avec son incongruité une trace active de l'éco-réseau rolien.

Sans doute le café Le Celtic était-il bien garni de téléspectateurs retenant leur souffle, mais il n'y paraissait pas de l'extérieur. On entendait l'asphalte respirer²¹.

Quant au lien animal-végétal, les chiens morts, les chevaux en putréfaction – image suscitée par les grands sacs poubelles – dressent un portrait plus ponctuel du déclin. Or si la figure du chien errant est très répandue dans tous les textes de Rolin où elle s'installe pour donner du sel à la docufiction, le cheval dévoile ici un lien plus étroit avec les traces historiques du maréchal Ney²². Outil de guerre, il transforme le maréchal ; en effet, une fois descendu de cheval, de demi-dieu il devient enfant, comme un personnage des

¹⁹ Ibid., p. 53 : « Le long de l'avenue, c'est plutôt le rouge qui domine – le rouge de Bosch ou celui de Firestone –, mais dès que l'on s'engage dans la rue Félix-de-Croisset, sous les acacias d'où émane en saison une sorte de foudre pelucheux, on pénètre temporairement dans un espace plus confiné, baigné par les publicités Samsung, Panasonic ou Daikin d'une diffuse et sourde lumière bleue. Cet environnement bleu, de concert avec les émulsions de foudre d'acacia, favorise après quelques minutes d'immersion l'apparition de sensations aquatiques. »

²⁰ Ibid., p. 74.

²¹ Ibid., p. 31.

²² Ibid., p. 79.

manèges ou de l'école du cirque. Cette anomalie est ainsi capable de rappeler les deux plans narratifs de *La Clôture*.

Les oiseaux sont également parsemés le long des pages avec une attention toujours particulière pour le double sens des expressions, comme dans le cas des attaques « en étourneau »²³, tactique sur laquelle le maréchal Ney avait tergiversé à l'occasion de la bataille de Bautzen.

L'écosystème de *La Clôture* dévoile ainsi comment les anomalies naturelles que l'écriture met en valeur, permettent de déjouer toute régularité géométrique et historique, et de faire émerger l'autonomie de la nature en ville – marque du sauvage – comme matériau de construction.

Dans *Zones* et *La Clôture*, Paris prend forme à partir de la nature et renouvelle la notion de lieu par rapport à l'empreinte humaine en révélant d'autres liens possibles entre les espèces. De même que la condition sauvage dépasse les contraintes urbaines pour remettre en valeur la nécessité d'un équilibre à l'intérieur de tout écosystème, à travers les oppositions et surtout à travers des prises de distance réciproques, le végétal et l'animal apprivoisent l'écriture à différents niveaux. Rolin propose ainsi d'arpenter l'espace sans tomber dans le piège des projets catastrophiques et des utopies des villes de l'avenir mais de découvrir un modèle dynamique fondé sur les connivences topographiques pour dire l'humain à l'écart et explorer les interférences avec d'autres formes porteuses de vie dans l'inaction apparente – et donc déplacée – du sauvage, un sauvage qui n'est plus hors de l'urbain mais qui, désormais, le conçoit et l'habite sans cesse.

BRÈVE BIBLIOGRAPHIE

- André, Marie-Odile, Sennhauser, Anne, *Jean Rolin, une écriture in situ*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 2019.
- Rolin, Jean, *La Clôture*, Paris, P.O.L, 2002¹, Paris, Gallimard, « Folio », 2004.
- Rolin, Jean, *Zones*, Paris, Gallimard, 1995¹, Paris, Gallimard, « Folio », 2012.
- Mathis, Charles-François et Pépy, Émilie-Anne, *La ville végétale. Une histoire de la nature en milieu urbain (France, XVII^e-XXI^e siècle)*, Ceyzérieu, Champ Vallon, 2017.
- Schuiten, Luc, *Vers une cité végétale. Projets urbains et ruraux de demain*, Bruxelles, Mardaga, « Art Contemporain », 2010.
- Senges, Pierre, Killoffer, Patrice *Géométrie dans la poussière*, Paris, Verticales, 2004.
- Senges, Pierre, *Ruines-de-Rome*, Paris, Verticales, 2002.

²³ Ibid., p. 82.

Suberchicot, Alain, *Littérature et environnement. Pour une écocritique comparée*, Paris, Honoré Champion, 2012.

Thouroude, Guillaume (éd.), *Jean Rolin : une démarche littéraire déambulatoire*, in *Loxias*, n. 65, 15 juin 2019.

Zanghi, Filippo, *Zone indécise. Périphéries urbaines et voyage de proximité dans la littérature contemporaine*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2014.

«SCONFINATO È SOLO IL NIENTE» LE JE ENTRE FRACTURE ET RECOGNITION DANS *VISTA DALLA LUNA* DE CHANDRA LIVIA CANDIANI

ILARIA MORETTI¹

ABSTRACT. *«Sconfinato è solo il niente».* *The Self between Fracture and Recognition in «Vista dalla luna» by Chandra Livia Candiani.* The article analyses Chandra Livia Candiani's latest collection of poetry, entitled "Vista dalla luna", from a meta-biographical perspective aimed at highlighting the journey of a lyrical Self from fracture to recognition. We endeavour to show how poetry becomes, to Candiani, a significant expressive tool able to restore dignity to a despairing subject. Starting from her interviews and from her earlier work, "La bambina pugile", we shall see how, by way of a difficult childhood, Chandra manages to establish a sort of affective semantics which translates as a quest for existential order, indispensable to her survival. This order, provided by language, is the weapon that the child protagonist - « I » - wields against the madness she grew up in.²

Keywords: *childhood, metabiography, poetry, language, fracture, recognition, battle, parents, madness.*

REZUMAT. *«Sconfinato è solo il niente».* *Eul între fractură și recunoaștere în «Vista dalla luna» de Chandra Livia Candiani.* Articolul analizează cel mai recent volum de poezie al Chandreii Livia Candiani, *Vista dalla luna*, dintr-o perspectivă metabiografică menită să pună în lumină parcursul unui eu liric de la fractură la recunoaștere. Vom încerca să arătăm felul în care poezia devine,

¹ Doctorante en littérature italienne contemporaine (ED 487 : Philosophie, Histoire, Création, Représentation) et LECTRICE d'italien à l'Université Jean Moulin Lyon 3 (IHRIM – UMR 5317), elle a été ATER dans la même université pendant la période 2017-2019. Sa thèse porte sur l'œuvre littéraire d'Elena Ferrante analysée par le biais des personnages féminins à la lumière de la metabiographie et de la philosophie de la narration. Diplômée à l'Université de Bergame en Cultures Modernes et Comparées, elle est spécialiste de littérature italienne contemporaine avec un axe d'étude centré sur l'écriture féminine et l'auto-narration. Elle est chroniqueuse littéraire pour *Charta Sporca* (Université de Trieste) et *La Clé des langues* et elle a collaboré avec *Il fascino degli intellettuali*, *Doppiozero*, *Soft Revolution*, *Il lavoro culturale*, *Cronache letterarie*, *Critica letteraria*. Elle a créé et dirige actuellement l'Atelier de théâtre en Italien de l'Université Jean Moulin Lyon 3.

² The abstract has been translated into English and Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

pentru Candiani, un important instrument expresiv, capabil să redea demnitatea unui subiect în suferință. Pornind de la interviurile sale și de la cariera deja consacrată de volumul *La bambina pugile*, vom vedea cum, parcurgând o copilărie dificilă, Chandra reușește să creeze un fel de semantică afectivă ce se traduce printr-o căutare a ordinii existențiale, indispensabilă pentru supraviețuirea sa. Această ordine, dată de limbaj, este arma pe care copilul protagonist - «eu» - o opune haosului în mijlocul căruia a crescut.

Cuvinte cheie: *copilărie, metabiografie, poezie, limbaj, fractură, recunoaștere, bătălie, părinți, haos.*

1. Une carte heuristique pour sonder l'abîme

Au mois d'avril 2019, la poétesse Chandra Livia Candiani revient sur la scène éditoriale italienne grâce à la publication d'un nouveau recueil de poèmes : *Vista dalla luna* (Salani, 2019)³. Le livre, composé de deux parties différentes, affronte la thématique de l'enfance souffrante à travers deux axes complémentaires. Dans la première partie – *Vista dalla luna* – le lecteur se trouve confronté à une série de poèmes écrits entre le mois de janvier 1999 et le mois d'avril 2000. La protagoniste est une jeune fille nommée *Io* : « Je ». Il s'agit d'un sujet privé de souvenirs. Elle vient de la lune, comme il lui rappelle sans cesse sa mère. Elle n'est pas de cette terre, elle n'est pas une jeune fille comme les autres. Elle n'a pas de mémoire ni de points de repère qui lui permettent de déchiffrer l'univers des adultes. C'est sa mère – figure de la folie, mais, avant tout, figure de l'absence – qui la condamne à cette errance perpétuelle. C'est ainsi qu'*Io* – ce *Je* en quête de réponses – cherche à construire une sorte de carte personnelle pour s'orienter, pour comprendre les autres et se définir. Il s'agit d'un plan mental, d'une carte heuristique qui fait des objets quotidiens, des mots, des animaux, des plantes, les points de contact nécessaires pour survivre « après la bombe⁴ ». Candiani nous apprend la possibilité de se structurer après une catastrophe représentée, pour elle, par une enfance ravagée par les absences, les non-dits, et un manque de cure qui finit pour devenir un manque d'amour.

Adoptant une perspective complémentaire, la deuxième partie du volume se structure autour de deux figures : un petit garçon – « il bambino » – et une petite fille, « la bambina ». Le poème *La porte*, écrit entre le mois de

³ C. LIVIA CANDIANI, *Vista dalla luna*, Milano, Salani Editore, 2019.

⁴ Voir à ce propos l'interview réalisé par Italian Reloadedle 2015 à San Vito di Cadore (BL), *Chandra – La precisione della poesia* : <https://www.youtube.com/watch?v=WzGpck52vXE&t=1394s>.

décembre 2005 et le mois de janvier 2006, avait déjà été publié dans *La biblioteca di Vivarium* en 2006 mais il trouve, dans ce contexte, un nouveau souffle. Dans sa brièveté, dans sa mise en valeur d'une parole essentielle qui procède avec un rythme saccadé, ce *poemetto* constitue le naturel prolongement thématique du recueil *Vista dalla luna*.

L'enfance est à nouveau un lieu obscur, traversé d'incompréhension et de violence. Le vide affectif est incarné, cette fois-ci, par la figure d'un assassin qui n'est pas un étranger, un inconnu venu de loin, mais un semblable : un proche. Il se cache derrière le mur, il porte dans sa configuration énigmatique les traces de l'incertitude et de l'angoisse. La porte, qui sépare l'assassin de petits protagonistes, n'est qu'une barrière fragile ; une séparation entre la candeur et l'horreur. Elle est le palliatif qui donne l'illusion d'un abri qui, malgré tout, se révèle inutile. Car, dans ces courts poèmes, l'ogre – colonisateur d'une terre protégée – habite la même maison de ses enfants. L'espace privatif devient, ainsi, un terrain de lutte ; un lieu d'insécurité où les murs s'écroulent, où le terrain glisse sous les pieds. La porte du titre n'est donc pas celle qui donne sur l'extérieur, qui sépare le public du privé. Mais celle qui divise une chambre de l'autre. L'assassin ne peut être qu'un membre de la famille ; c'est quelqu'un qui devrait protéger ses petits et qui finit, par un dramatique jeu d'opposition, par dévoiler sa grimace de bourreau.

Avec son volume *Vista dalla luna* Candiani revient, donc, sur l'une de ses thématiques fondatrices : l'enfance et ses mystères, ses angoisses, ses multiples possibilités. C'est la même enfance déjà narrée dans le recueil *La bambina pugile* (Einaudi, 2014). Nous faisons référence à une enfance qui cherche à structurer l'individu, qui le forge malgré la douleur, les blessures, au-delà d'une souffrance qui étouffe et qui semble condamner le sujet au spectre de l'incommunicabilité. La poétesse, dans *La bambina pugile*, avait déjà suggéré une réponse possible pour contraster l'abîme du sens, le marécage de l'impossibilité. Il faut savoir suivre des plans, des authentiques « mappe » capables de nous guider vers une forme de reconnaissance qui est à la fois identitaire et intellectuelle. La carte heuristique, construite grâce à la poésie, traduit la volonté de s'imposer une discipline. Car, pour Candiani, la seule manière pour faire face à l'abandon est de commencer par l'écoute, par l'ouverture à l'autre, par l'observation d'un monde qui se forge en dépit de sa fracture. Les deux poèmes, *Mappa per l'ascolto* et *Mappa per pregare*⁵, publiés dans *La bambina pugile*, montrent la nécessité de repenser le monde à partir d'une perspective mineure : liminaire. Il faut savoir lire dans le vol des hirondelles la marque d'une émancipation subjective. Il faut apprendre la discipline secrète qui nous permet de transformer notre propre main en une coquille : prothèse auditive, outil de perception.

⁵ C. LIVIA CANDIANI, *La bambina pugile*, Torino, Einaudi, 2014, p. 14-19.

Le chemin indiqué par Candiani s'ouvre sur un apprentissage au silence : le sujet, fondu à la nature, apprivoise ce bruit sourd et feutré qui se produit dans l'absence. Il s'agit de ce même vide qui emprisonne non seulement l'enfant, mais tout individu. La poétesse met l'accent sur un néant qui détruit et qui, soudainement, se fait révélateur de sens. Savoir l'observer – mieux : l'écouter – permet au sujet d'en saisir la complexité. C'est ainsi que cette cavité obscure se révèle être porteuse d'autres voix : celles des mots. Le vide laisse ressurgir la richesse inespérée d'une série de « parole in boccio⁶ » capables de fleurir après le dégel. Elles percent la solitude d'une longue nuit affective en permettant au sujet de se faire maître de sa propre histoire : « sei tu / che di nottescegli⁷ ».

Et encore. L'enfance dans *Vista dalla luna* est, pour reprendre une expression de Chandra Livia Candiani, une enfance « sterminata⁸ ». Cet adjectif, dans l'acception italienne, est porteur de deux significations distinctes : exterminée et illimitée. L'enfance se configure comme un lieu qui n'a pas de limites, qui n'a pas de temporalité. Parallèlement – dans sa signification la plus sombre – elle représente une saison qui peut être anéantie, détruite par la main d'un autre sans scrupules ; un inconnu incapable de comprendre. Un homme désireux de punir, blesser, brutaliser.

C'est ainsi que Chandra met en place, dans son nouveau recueil, une tentative de préservation de l'enfance. Enfance interprétée, donc, comme lieu de formation, mais aussi comme terre précaire que les êtres humains – tous – doivent préserver. Sa voix poétique se lève en opposition à la suppression de l'imagination. Elle dénonce la violence quotidienne que les enfants subissent, partout dans le monde. Une violence qui est avant tout physique, où l'enfant est traité (maltraité !) comme un objet : il est observé, touché, usé, abusé, violé⁹. Mais sa critique, son cri à la fois désespéré et chargé d'un espoir concret – engagé –, s'adresse aussi à l'école, le lieu qui enseigne aux enfants « a non sentire¹⁰ ». Comme nous le rappelle Chandra, c'est un cri qui se lève dans la volonté de réveiller les parents. Eux, les adultes, souvent plongés dans leurs smartphones, ne s'aperçoivent pas que les enfants, seuls, regardent dans le vide.

Ces poésies, qui mélangent l'atrocité au sublime du quotidien, nous montrent comment la parole enfantine peut être interprétée comme une sorte de prophétie. Les enfants, pour Candiani, sont ces petits prophètes de la réalité – « profeti della realtà¹¹ » – qui apprennent une capacité de vision que les

⁶ C. LIVIA CANDIANI, «Mappa per l'ascolto» *La bambina pugile*, op. cit., p. 14.

⁷ C. LIVIA CANDIANI, «Mappa per pregare», *La bambina pugile*, op. cit., p. 19.

⁸ C. LIVIA CANDIANI, «Esseri visti dalla luna», *Vista dalla luna*, op. cit., p. 9.

⁹ *Ivi*.

¹⁰ *Ibid.*, p. 10.

¹¹ *Ivi*.

adultes semblent avoir perdue. L'enfance – cette même enfance rêvée, saccagée et puis, finalement, retrouvée – ne devient rien d'autre qu'une *posture*, un lieu d'observation offrant une perspective privilégiée capable de détruire toute barrière temporelle. Chandra s'adresse à ceux qui croient que pour comprendre le monde il faut être capable de « stare nel presente¹² ». L'enfance est, contrairement aux apparences, un moyen d'habiter ce présent tant demandé ; c'est une manière de l'affronter par le biais d'une optique qui n'impose rien. Elle cherche, plutôt, à comprendre. Le présent de l'enfance est cette capacité à savoir « giocare su tutto ». C'est la joie qui se structure autour de la douleur : une joie démesurée qui « fa crepare d'invidia gli adulti di professione »¹³. Saisir l'enfance comme angle de lecture montre, pour Chandra, le besoin d'assumer son propre destin, sans oublier une qualité fondamentale : celle de pouvoir continuer à danser – légers – contre la fatigue du quotidien. L'enfance est, finalement, une vocation qui se traduit dans un plaisir de connaissance étrange et solitaire.

Car, il ne faut pas oublier que dans ces pages brûlantes – qui alternent, sans cesse, la candeur au dégoût – Candiani raconte d'elle-même. Sa page devient un terrain propice pour mettre en place une métabiographie en poésie. Elle fait de son récit personnel un prétexte pour réfléchir sur son œuvre. Elle utilise la page pour étudier les multiples possibilités d'une parole, d'une langue, qui intervient – là – où le monde semble avoir perdu toute faculté d'expression. Car, en lisant ses poèmes, un rapprochement nous paraît évident. Cette petite fille venue de la lune n'est peut-être rien d'autre que Chandra elle-même. Cette même Chandra qui porte un prénom issu de la tradition indienne signifiant, en effet : lune¹⁴. Cela signifierait que cette petite fille, appelée – emblématiquement – « Io », incarne son *Je* lyrique. Un *Je* de poète qui se fait personnage et qui revendique la place, centrale, assumée par la première personne.

En suivant cette optique, il est important de rappeler que, pour Candiani, il existe une relation mystérieuse entre biographie et création poétique. Elle l'explique dans sa préface au volume en montrant comment c'est l'œuvre, tout compte fait, qui rêve de la vie. C'est elle qui, parfois, la suit : parfois la précède¹⁵. L'œuvre dicte le parcours d'une existence qui se concrétise grâce à la parole. La poétesse est, alors, une conteuse de mondes, de son monde : elle « indoss[a] la [sua] storia e la port[a] sempre con [sé]¹⁶ ». Comprendre son propre vécu pour en faire matière de poésie, semble être, finalement, l'impératif que Candiani se donne pour pouvoir transformer la souffrance en possibilité.

¹² *Ibid.*, p. 11.

¹³ *Ivi.*

¹⁴ ITALIAN RELOADED, «Luna», *Chandra – La precisione della poesia*, *op. cit.*

¹⁵ C. LIVIA CANDIANI, «Esseri visti dalla luna», *op. cit.*, p. 14.

¹⁶ *Ivi.*

La littérature est un moyen, peut-être le plus efficace, pour trouver la force de regarder son propre parcours en acceptant les coins d'ombre. Car, finalement, même la douleur la plus aiguë révèle, dans sa férocité, un brin de lumière. Grâce à la narration, toute souffrance peut devenir lueur : occasion de réparation. Elle « buss[a] alla [su]a storia e la fiss[a] negli occhi finché diventa luce¹⁷ ».

À partir de ce constat, nous pouvons donc nous demander par quel biais ce *Je* narratif – cette enfant venue de la lune et appelée « Io » – parvient à la construction de sa propre identité à travers la poésie. Nous faisons référence à une subjectivation qui est, certes, ancrée dans la parole mais qui se fait, aussi, véritable moyen de reconnaissance existentielle. C'est par ce parcours que nous chercherons à monter comment la poésie devient, pour Candiani, un important outil sémantique capable de redonner sens – et donc dignité – à un sujet fracturé. La poésie devient, dans ce contexte, un instrument capable déstructurer l'individu – dans notre cas la femme, l'écrivaine, la fille – en dépit de son identité en lambeaux. A travers une analyse métabiographique, nous verrons comment Chandra arrive à mettre en place, dans les poèmes de *Vista dalla luna*, une sorte de sémantique affective qui se traduit dans la quête d'un ordre existentiel, nécessaire à sa survie. Cet ordre donné par le langage est l'arme que l'enfant protagoniste – « Io » – oppose à la folie dans laquelle elle a grandi. Il s'agit de la folie du monde, mais surtout la folie de ses parents. Candiani, dans ses vers pétris d'âpreté et de splendeur, fait preuve d'une discipline intellectuelle qui lui permet de transformer la fracture congénitale en paradigme de sens, car, finalement : l'identité vient des mots.

2. Crier la folie des origines : parentalité et orphanité

Pour comprendre la poésie de Candiani et pour saisir les spécificités du personnage raconté dans *Vista dalla luna*, il est important de se concentrer sur une donnée biographique que l'auteure n'a jamais cessé de revendiquer tout au long de ses interviews. Chandra est née au sein d'une famille de fous. Elle l'a précisé sans vergogne, sans crainte d'utiliser des mots qui peuvent paraître brutaux. Sa famille ne lui a pas donné la possibilité de s'orienter. Elle n'a pas eu de plans : pas de « mappe » pour comprendre le monde¹⁸. Même le langage, le rapport aux objets, la capacité de vision, étaient altérés par une éducation au négatif : une éducation née sous l'enseigne de l'obscurité. C'est dans ce contexte que Chandra, dès son plus jeune âge, a dû élaborer la barbarie – la violence immotivée – en cherchant à la traduire dans une langue personnelle. Une langue autre – parallèle – à celle de parents. Elle a dû se construire *contre* la Langue

¹⁷ *Ivi*.

¹⁸ ITALIAN RELOADED, «Famiglia», *Chandra – La precisione della poesia*, op. cit.

Maternelle – la Langue de la Mère – en édifiant un alphabet personnel capable de signifier les mots-creux laissés en héritage par sa famille. La poésie, pour elle, est la langue de tous ceux qui ne savent pas parler¹⁹. De tous ceux qui ont perdu les mots ou qui ne les ont jamais possédés. Chandra se structure, à l’instar de son *Je* poétique, en acceptant l’incompréhension et en faisant de cette matière douloureuse une possibilité de survie. L’horreur a été affrontée à l’instar d’un travail quotidien. Savoir le déchiffrer a été la seule manière pour rétablir un ordre dans le chaos affectif.

Dans *Vista dalla luna*, « Io », l’enfant protagoniste, se trouve dans une situation analogue. Deux figures menacent son enfance : le père et la mère. Il s’agit d’une enfance où « i grandi si sbranano²⁰ », où les phrases entre guillemets coupent le discours en produisant une altération du rythme. Le lecteur se heurte à la parole de Candiani : une parole essentielle qui devient, soudainement, brutale. Son langage alterne la simplicité d’un idiome quotidien, à la violence des menaces, des injures. La sobriété de l’expression enfantine s’oppose à la véhémence d’une langue étrangère : celle des adultes.

Un homme crie : « Puttana vestita di nero », « Ti ammazzo di botte »²¹. Ce sont des expressions qui se dirigent, potentiellement, vers une figure maternelle absente, inerme, incapable de réagir. Le père raconté dans ces pages est un « orco²² », un ogre qui revient toujours avec les mêmes menaces. Le *Je* poétique reste étonné face à une série de phrases qu’il n’arrive à déchiffrer. Ces expressions délimitées par les guillemets se présentent, donc, comme une lacération au sein du discours. Elles brisent, dans leur férocité, la tentative de reconstruction de ce *Je* qui se bat à l’intérieur d’un univers privé d’amour. Le septième poème commence par : « Ti spezzo in due / te ne do tante da levarti il fiato²³ ». « Io » ne sait pas comment réagir. Elle ne comprend pas si cette parole brutale, qui marque le rythme de chaque journée, est adressée contre un inconnu ou contre la mère : sa propre mère. Autre possibilité : ces menaces, qui ne donnent pas d’alternatives, sont peut-être adressées à la protagoniste elle-même. Elles visent l’enfant de la lune ; celle qui n’a pas de points de repère sur cette terre. Celle qui est perdue.

Mais l’ogre ne se limite pas aux injures. Il est un homme d’action et dans certains poèmes il se lance contre « Io » sans pitié. Il détruit, ainsi, la seule possibilité de relation qu’il pouvait instaurer avec son enfant. Les repas se transforment, donc, en véritables scènes de torture : « l’orco che mi inghiotta /

¹⁹ ITALIAN RELOADED, «La poesia», *op. cit.*

²⁰ C. LIVIA CANDIANI, «Vista dalla luna», *op. cit.*, p. 18.

²¹ *Ivi.*

²² *Ibid.*, p. 19.

²³ *Ibid.*, p. 23.

in un boccone e non mi imbrocchi / ferendo la forchetta di rossa / rugiada²⁴ ». Le père peut dévorer et, parallèlement, monter son mépris, son incapacité de cure. La fourchette, utilisée pour nourrir l'enfant, se teint de rouge. C'est le sang qui jaillit à la suite d'une blessure, mais ce rouge intense – si vif – devient, en poésie, léger comme la rosée du matin. Se sauver signifie, pour Candiani, – et, transversalement, pour son *Je* poétique – transposer la barbarie en faisant de l'atrocité un prétexte de création. Si la goutte de sang s'associe à la rosée du matin, alors la bouche blessée n'est rien d'autre qu'une fleur capable de renaître à chaque lever du soleil. Il existe une possibilité de fuite face à l'abjection. Cette ouverture est incarnée par l'imaginaire, par les objets du monde, les plantes, la nature : véritables maîtres capables de diriger le regard, orienter la pensée.

Mais ce père, l'ogre de l'enfance – le barbare – n'est finalement qu'une figure de passage. Il est un être « imprestato²⁵ » – un 'emprunté' – le fruit d'un hasard qui ne doit pas conditionner la totalité d'une existence. À l'instar de la *mère-aveugle*, il est une figure liminaire. Il représente la cassure émotive qui traverse le sujet – l'enfant, dans ce contexte – mais il peut être, aussi, renvoyé à son univers lacunaire. Sa voix de tyran est une voix qui n'arrive pas à étouffer l'intégrité d'« Io ». Sa carence affective revient, aussi, dans la figuration de sa mort. Le cercueil du père est déterré – « La bara / del padre morto è insepolta²⁶ » – et il se retrouve dans une chambre funéraire partagée avec d'autres pères, d'autres mères. Ces parents morts sont tous coupables de lacunes relationnelles. Tous affectés par la même incapacité d'amour : « nella camera ardente con altri / padri madri, nessuno arde, solo / le parole di Io dentro il petto²⁷ ».

C'est ainsi que les mots d'« Io » perdurent contre la fragilité de deux figures parentales si incompréhensibles. Toutefois le père – qui dans le petit poème *La porta* revient sous les apparences d'un assassin – est celui qui se bat, sans cesse, contre la naissance de ces mêmes mots. L'assassin est celui qui coud la bouche – « cuce la bocca²⁸ » – pour détruire le développement du langage. C'est un tueur d'expressions ; un être qui revendique sa volonté de suppression de tout chemin communicatif. Son ennemi est cette parole dangereuse qui garde, dans sa polysémie, un pouvoir thérapeutique. Dans son optique il est nécessaire découper – d'interdire, même à travers la force – toute tentative d'échappatoire à son emprise affective. L'assassin se configure, ainsi, comme un père aveugle et sourd qui, face aux demandes d'amour, préfère tourner le

²⁴ *Ibid.*, p. 24.

²⁵ *Ibid.*, p. 41.

²⁶ *Ibid.*, p. 27.

²⁷ *Ivi.*

²⁸ C. LIVIA CANDIANI, «La porta», *Vista dalla luna*, *op. cit.*, p. 76.

regard. Caché derrière la porte, il observe ses victimes. La porte, qui donne le titre au poème, n'est rien d'autre que la métaphore d'un espace à la fois métaphorique et réel. Comme nous l'avons vu, elle est la barrière infranchissable apte à protéger l'esprit de toute invasion. Ou encore, elle est interprétée comme l'élément tangible qui délimite le périmètre entre deux chambres : celle des petits et celle des adultes. Car, dans ce poème, l'assassin porte – sournoisement – le même pyjama de son enfant : « La bambina. / [...] Aveva lo stesso pigiama. / Dell'assassino. / Ma più piccolo²⁹ ».

Dans ces poèmes, il n'existe pas de zone frontalière entre le bien et le mal. L'univers de Candiani est un lieu de transition et de contamination. Le monde familial se présente comme un tourbillon de fragments affolés. Le besoin d'amour et d'empathie se fusionne au désir de détachement. Dans cette incertitude, la parole semble être la seule possibilité de survivance face au chaos : elle s'élève contre l'incohésion affective et les dérives du déchirement relationnel.

D'une manière parallèle, la figure maternelle assume une place singulière à l'intérieur de ce même univers parental. En effet, elle se configure comme un contre-chant à la brutalité du père. Sa présence ne s'impose pas à travers la violence physique ; pour autant, elle n'est pas moins coupable. La mère, dans *Vista dalla luna*, se fait allégorie du sentiment d'abandon. Il s'agit d'une mère-ombre : elle incarne le silence qui se fait – pour paraphraser Candiani – chose vivante³⁰. Cette figure impalpable ne représente pas une forme d'apaisement. Au contraire : elle oppose un mutisme permanent, inébranlable, aux questionnements de sa fille. La mère se définit à travers deux représentations différentes. D'un côté nous avons la *mère-aveugle* qui, avec son attitude, se fait porteuse d'une éducation à la perte. Il s'agit d'une éducation au vide qui contraint l'enfant – « Io » – à faire face à un manque de réponses. Elle précipite, ainsi, dans le marécage du non-sens affectif. De l'autre côté, la figure maternelle se fusionne au spectre du père, mieux : de l'assassin. Elle en devient la prolongation ; elle s'incarne dans sa férocité déraisonnée, dans son absence de patience, dans son désert intellectuel.

C'est ainsi que le *Je* poétique de *Vista dalla luna* se lève contre une matrice incapable de présence. La poésie de Candiani assume, dans ces pages, des contours opaques, alternant la candeur de l'enfance à la précarité de la raison. Le sang, la dépossession, des scènes de violence coupent le rythme du discours en ouvrant à des perspectives à la fois opposées et complémentaires. Dans cette deuxième partie, la *mère-aveugle* devient, donc, une *mère-cannibale* qui finit par englober l'autre. Elle le dévore – elle le supprime – à cause de son manque d'amour.

²⁹ *Ibid.*, p. 81.

³⁰ Voir à ce propos le titre d'un récent essai poétique de C. LIVIA CANDIANI, *Il silenzio è cosa viva*, Torino, Einaudi, 2018.

Concernant le premier paradigme, nous observons comment le silence maternel s'associe à son incapacité de vision. L'aveuglement de la mère revient dans plusieurs poèmes. Elle est entourée par un brouillard sans fond, sans limites : « C'è la nebbia mamma, / tu non la vedi ma Io ti accompagna³¹ ». À cause de son égarement sensoriel et émotif, la mère n'arrive pas à entrevoir le profil de sa propre fille. Toutefois ce brouillard, si persistant, si tenace, n'existe que dans son optique de malade, de folle. « Io » est là. Malgré la brume elle observe sa mère. Son regard est lucide : elle perçoit sa perte, son incapacité de reconnaissance. Elle *voit* et ce discernement l'oblige à se confronter à cet autrui parental qui devrait la guider – la préserver – et qui, à l'inverse, est perdu dans l'obscurité. La mère d'« Io » possède des yeux sombres : inutile de chercher. Dans la profondeur de son iris, il n'y a pas d'existence. Pas de lueur, pas de possibilités. Ses yeux sont vides : « non ti affacciare / agli occhi della mamma³² ». En même temps, sa posture reste celle d'une femme qui, en dépit de ses carences, choisit, délibérément, de rester dans son désert affectif. Elle *ne veut pas voir*. Elle tourne souvent le dos à sa fille – « [...] la mamma girata / dall'altra parte³³ » – et refuse, ainsi, de pénétrer dans l'univers d'« Io ». Elle parvient même à l'accuser. Selon son optique, c'est « Io » qui ne veut pas être comprise : « Non vuole essere capita³⁴ ». Il s'agit d'une mère qui demeure, fière, dans sa posture de femme tournée, de femme sans visage, sans compassion, qui refuse tout rapprochement : mental, corporel. Quand elle choisit d'observer, elle le fait à travers une perspective manquante. Ses jumelles sont renversées : elles déforment les objets, les choses. Elles parviennent à fausser le profil de ses mêmes enfants : « La madre li guarda / col binocolo capovolto, / li allontana / i bambini opachi³⁵ ». Eux, les enfants de la nuit, ne sont rien d'autre, pour elle, que des entités insondables, privées d'identité.

Le constat de Candiani est implacable. Les efforts sont vains : rien ne change, rien ne peut changer. La mère reste enfermée dans sa cage de folie, d'absence et de silences. Malgré les tentatives de communication, aux yeux d'« Io » elle continue « implacabile a non veder[la]³⁶ ». Les conséquences de ces comportements réitérés produisent une forme de conscience malheureuse chez le sujet. « Io » sait bien qu'elle n'a pas été désirée. Elle est venue au monde, mais elle a été, tout de suite, « consegnata / al buio della notte³⁷ ». Le *Je* poétique

³¹ C. LIVIA CANDIANI, «Vista dalla luna», *op. cit.*, p. 20.

³² *Ibid.*, p. 25.

³³ *Ibid.*, p. 31.

³⁴ *Ivi.*

³⁵ *Ibid.*, p. 34.

³⁶ *Ibid.*, p. 42.

³⁷ *Ibid.*, p. 41.

se perçoit, dans sa conscience lucide, comme un être à part, qui ne peut pas accéder à l'horizon de sa génitrice. « Io » se figure comme un « numero sfuggito all'ultima / delle [s]ue somme, la cifra / che non torna³⁸ ». Elle est un accident ; un numéro effacé à l'intérieur d'une arithmétique affective qui ne prévoit pas sa présence. Cette *mère-aveugle* est, finalement, comparable à l'assassin du poème *La porta*. Un individu qui habite la chambre d'à côté, mais qui demeure incapable d'empathie, d'émotion. Quelqu'un qui est insouciant de l'autre – « Incurante³⁹ » – quelqu'un qui, prisonnier dans son monde impénétrable, ne fait que répéter, chaque jour, le même geste. Fermer une porte, empêcher toute sorte de communication, soustraire le regard : « Chiude / la porta. / Identica. / Vuota⁴⁰ ».

De son côté, le paradigme de la *mère-cannibale* montre comment, cette même absence, peut être porteuse d'un côté cruel, faisant référence au domaine du corps. La cécité conserve, dans ses caractéristiques, une forme de dénis qui peut se transformer un désir de suppression. « Io » imagine sa mère décapitée. Elle la voit dans une flaque de sang : « la testa della mamma / la mamma contro il muro / lascia strisce rosse⁴¹ ». Dépossédée de son corps, la mère est exposée comme une idole païenne douée d'une anatomie de fantoche. Le corps de la mère est un corps massacré qui reproduit, dans sa morphologie de cadavre, les signes d'un manque à être qui devient, dans ce contexte : évident. Cette même mère est celle qui n'a pas de cœur, qui ne sait pas soigner, écouter. Sa sensibilité est bloquée par un portail qui interdit tout accès : « la mamma ha un cancello / nero e acuminato ferisce⁴² ». C'est un barrage qui empêche toute possibilité d'accueil vers ceux que Candiani définit comme les enfants imprévus : « i bambini imprevisi⁴³ ». « Io » est, justement, cette petite fille imprévue ; une enfant qui n'a pas été désirée, une enfant qui est susceptible d'être dévorée par cette *mère-cannibale* qui avale l'autre faute de pouvoir l'aimer. Le portail acéré – synonyme du cœur maternel – blesse les doigts de ces enfants. Ces mains tendues dans l'espoir de recevoir, ces mêmes mains en quête d'une parole d'amour, se heurtent contre une porte fermée, un cœur inaccessible.

La *mère-cannibale* est, donc, cette figure noire qui devient, dans certains poèmes de *Vista dalla luna*, un grand « Tu » contre lequel « Io » se bat dans un jeu d'accusations, de remarques lucides. Le *Je* poétique ne fait jamais marche arrière. En revanche il cherche, sans cesse, à signifier la portée des dégâts provoqués par le manque d'amour. *L'enfant-je* qui se lance contre cette *mère-tu*

³⁸ *Ibid.*, p. 43.

³⁹ C. LIVIA CANDIANI, «La porta», *op. cit.*, p. 125.

⁴⁰ *Ivi.*

⁴¹ C. LIVIA CANDIANI, «Vista dalla luna», *op. cit.*, p. 21.

⁴² *Ibid.*, p. 32.

⁴³ *Ivi.*

est une petite fille qui, en dépit de la présence de ses parents, saisit sa condition d'*orphanité*. Dans ce contexte, il est préférable de tomber dans le bras du croque-mitaine, de cet « uomo nero » qui, paradoxalement, semble être plus accueillant que la « gonna piovosa / a cui non si aggrappa senso »⁴⁴ de la mère. Les jupons maternels ne constituent pas un point d'accroche. Le sens échappe et la recherche d'une parole – d'un signe d'affection qui est toujours refusé – jette le sujet dans le précipice de l'absurdité. « Io » accuse le « Tu » maternel de ne l'avoir pas aimée, d'être passée comme une ombre : « il tuo feroce passare / intatta dalla vita, assente⁴⁵ ». La mère est ce lieu incapable de se faire abri – « tu non sei casa⁴⁶ ». Elle est cette chair qui met au monde, qui donne naissance, mais qui, finalement, préfère tourner le regard. En faisant ainsi, elle a livré sa propre fille aux abysses de la nuit : « quando mi hai nata consegnata / al buio della notte⁴⁷ ».

Qu'est-ce qu'il reste, alors, à ce sujet perdu ? La petite fille, démunie, déchirée dans son identité, ne possède rien d'autre que son expression. Un cumul de mots qu'elle-même a dû apprivoiser pour pouvoir accéder au monde, pour entrevoir une brèche contre la violence avalée tout au long de son enfance. Ce qui perdure, après la bombe, c'est ce cri muet. Un cri qui se lève et qui s'incarne, prophétiquement, dans la littérature et, notamment, dans la poésie. Cette dernière constitue la membrane transparente qui se forge entre la *dicibilité* du monde et l'absence de tout discours. Candiani le précise dans une interview où elle explique comment la poésie possède l'étrange, étonnante, capacité à « sauver la réalité⁴⁸ ». Après la catastrophe du non-amour, c'est l'idiome qui survit, qui permet l'accroche, qui trace un parcours permettant de se relever. Le langage résiste et la parole, de son côté, est ce pont entre l'écriture et le désert. Dans la poésie se renouvelle le prodige de deux nécessités humaines : le besoin de silence, et le besoin d'expression. Les espaces entre les mots répondent à la nécessité – vitale – d'absences, de suspension. Et la parole, maîtresse suprême – moteur de significations – répond, dans son hétérogénéité, dans sa capacité nourrissante – maternelle – à ce besoin d'énonciation qui permet au sujet de se dire. D'être, finalement : écouté. Ce n'est que dans l'espace de la page que « Tu » et « Io » peuvent finalement se réunir : « io e tu svaniscono / nell'identico urlo⁴⁹ ». Ils retrouvent, ainsi, dans l'écriture, un point de contact : une légère forme de réparation qui débouche, toutefois, vers un cri désespéré. Le dernier appel avant l'abîme.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 37.

⁴⁵ *Ivi.*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 38.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 41.

⁴⁸ ITALIAN RELOADED, « Salvata dalla poesia », *Chandra – La precisione della poesia*, *op. cit.*

⁴⁹ C. LIVIA CANDIANI, « Vista dalla luna », *op. cit.*, p. 48.

3. S'édifier après l'horreur : le choix de la parole

Nous avons pu analyser comment la perspective de l'enfance – nous avons même parlé de *posture* – permet à la poétesse de pénétrer dans la folie d'une éducation au négatif. Savoir habiter cette saison de l'existence est une manière, pour Candiani, d'adopter l'exactitude de la parole. Dans sa préface au volume, elle précise sa position au sujet de l'expression poétique : « Non sono un cantore di astrattezze⁵⁰ ». La poésie est, donc, ce lieu où la parole assume un périmètre précis. C'est une parole qui, nous l'avons vu, se fait plan – « mappa » – à travers laquelle pouvoir lire le monde, pouvoir trouver sa propre place.

La poétesse semble reproduire, dans ce contexte, la leçon d'I. Calvino, réitérée à plusieurs reprises dans son essai *Le lezioni americane*⁵¹. Car, pour contraster la « perte de la forme⁵² », la désintégration du sujet et, par conséquent, l'anéantissement de toute possibilité argumentative, il faut proposer – *dresser* – une idée de littérature. Le potentiel du langage poétique permet, en effet, de contraster les dérives d'un quotidien qui sombre vers la folie, le non-sens, l'absence de compréhension. La parole est cette arme que Candiani utilise en connaissance de cause. Il s'agit d'un outil qui développe une tension interne vers un désir d'« exactitude »⁵³ qui semble, dans son potentiel de précision, fournir une clé de lecture pour signifier la douleur, pour la faire ressurgir dans la page.

Cette idée est renforcée par le besoin – la nécessité – de nommer les objets. Le seul contact avec le monde des vivants passe, en effet, par la capacité à savoir reconnaître les éléments du quotidien. Une table, une chaise, une fourchette : « mentre i grandi si sbranano / tavolo sedia forchetta⁵⁴ ». C'est ainsi qu'« Io », la petite fille venue de la lune – cette enfant qui n'est pas de ce monde, qui ne trouve pas d'accueil auprès de sa famille – utilise les objets, les arbres, la nature, pour chercher à structurer sa personnalité. Face aux blessures, face à la souffrance physique, aux coups reçus sans raison, « Io » s'accroche à la nature, au mystère des fleurs : « non ho paura / di nessuno Io, perché i calci / fioriscono le viole le viole⁵⁵ ».

Résister à la violence signifie garder, dans sa tête, une perspective lucide : celle qui permet au sujet de comprendre que l'existence n'est pas un magma figé, immuable. L'univers n'est pas celui de la folie, celui indiqué par les parents : les ténèbres, l'horreur. L'univers est un arbre, une fleur. Il s'incarne

⁵⁰ C. LIVIA CANDIANI, «Essere visti dalla luna», *Vista dalla luna*, op. cit., p. 14.

⁵¹ I. CALVINO, *Le lezioni americane* [1993], Milano, Mondadori, 2016.

⁵² *Ibid.*, p. 61.

⁵³ *Ibid.*, p. 67.

⁵⁴ C. LIVIA CANDIANI, «Vista dalla luna», op. cit., p. 18.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 22.

dans la tête d'une jeune fille qui choisit la parole, qui invente un langage *autre* pour signifier son monde d'exilée. Pour Candiani, il s'agit d'une jeune fille douée d'un esprit qui sait fleurir. Contre les menaces parentales : « una testa fiorisce / [...] la testa di Io⁵⁶ ». L'enfance est, alors, un territoire lumineux qui s'oppose à l'obscurité. L'enfance, saison massacrée par l'incompréhension, devient une possibilité d'ouverture vers un monde édénique, intouchable, ouvert à une forme d'émerveillement que les adultes ignorent. Candiani semble s'appuyer sur l'enseignement d'E. Montale qui, dans son poème *Riviera*, alterne ce jeu d'obscurité et de splendeur en faisant référence à sa terre d'origine : à son enfance en Ligurie. Revenir en arrière signifie accepter la tromperie de la mémoire, accepter de revivre l'enfance pour ce qu'elle représente : un tournant traversé de « ricordi lieti – e atroci⁵⁷ ». Mais cette même enfance montaliennne, consommée entre les après-midi ensoleillés et l'ombre des inquiétudes intimes, est la même qui cherche, grâce au choix de la poésie, une manière pour signifier l'importance d'un langage qui sache exprimer la complexité des individus, la fragilité de la mémoire. Le *Je* lyrique s'anéantit dans la vision. Il se dissipe dans la contemplation et il ne retrouve une forme de consistance que dans une langue capable de traduire sa subjectivité. La parole poétique est cet appendice du corps, le complément de la pensée. Elle représente l'unique moyen pour condenser la fièvre des désirs et le tourment des peines. Refleurir est, pour E. Montale et Candiani, une manière d'adhérer à la nature, ultime dépositaire de la vérité d'un sujet partagé entre l'obscurité et la lumière : « un urger folle / di voci verso un esito ; e nel sole / che v'investe, riviera, / rifiorire !⁵⁸ ».

En empruntant la voie d'une nouvelle – deuxième – naissance à travers la parole, Candiani continue dans son parallèle avec la nature. Les branches hivernales apparaissent, dans leur nudité, comme l'emblème d'un espoir silencieux, d'une promesse gentille : celle du printemps qui se prépare. L'arbre dépouillé, photographié dans son immuabilité, garde en lui la volonté de fleurir à nouveau. Il ne craint pas la neige : il lutte, seul, contre le froid, la solitude, l'angoisse d'une longue nuit qui semble infinie. Le poète, pour Candiani, est celui qui n'oublie jamais la leçon de la nature. Celui qui s'accroche, justement, à la branche solitaire d'un arbre abandonné en la percevant comme une sœur, comme une semblable. C'est la capacité à générer, malgré tout, une nouvelle vie : « i bambino pachi / [...] legati ai rami / fioriscono per necessità⁵⁹ ». Cette fleuraison thérapeutique, susceptible de donner une nouvelle sève au sujet fracturé, se traduit, parallèlement, dans une sorte de prière laïque. Candiani

⁵⁶ *Ibid.*, p. 23.

⁵⁷ E. MONTALE, «Riviera», *Tutte le poesie*, Milano, Mondadori, 2006, p. 104.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 104.

⁵⁹ C. LIVIA CANDIANI, «Vista dalla luna», *op. cit.*, p. 34.

semble, une fois encore, invoquer les vers d'E. Montale qui, dans son *Protegetemi*⁶⁰, invoque la protection des certains gardiens invisibles. Il faut trouver des esprits capables de préserver les poètes contre les horreurs du quotidien – l'oubli – contre les absences qui fracturent, le mensonge du succès, la soif de reconnaissance. Être protégé, pour E. Montale et pour Candiani, ne signifie rien d'autre que chercher une échappatoire à travers cette même parole poétique qui peut se révéler trompeuse, caduque. Pour la poétesse, il s'agit d'une parole précaire, poreuse, qui se concrétise dans la figure d'un ange. L'espoir s'incarne, justement, dans cet être insaisissable – invisible à la multitude des sujets – capable, toutefois, de réparer les blessures du cœur. L'ange est l'attente qui se fait discours, langue, expression : « Cucimi Angelo un largo petto / per gli anni che non contano⁶¹ ». Mais être protégé, se protéger soi-même, signifie aussi savoir trouver un lieu – mental, physique – où pouvoir dormir : « un ripostiglio di sogni caldi⁶² ». Une région où pouvoir se défendre contre les cris des malades, la folie parentale, la précarité des rapports. Dormir est un droit inaliénable⁶³ que Candiani revendique comme le fondement de toute construction de soi. Car, pour elle, se reposer équivaut à se sentir à l'abri de toute violence : « Casa è ovunque io senta tana. E cioè un posto dove le persone hanno fatto una scelta di non violenza⁶⁴ ». La maison devrait être un lieu où les gens parviennent à communiquer, à échanger dans le respect de l'autre.

Affronter les ténèbres signifie, dans la poésie de Candiani, trouver la force de les observer droit dans les yeux. « Io », dans sa recherche d'identification, ne se soustrait jamais à l'apprentissage de la parole. Il s'agit d'un personnage qui choisit de raconter l'authenticité du mal sans jamais baisser le regard : « Io / ma quando salta / nel buio vuoto, / lo fa a occhi aperti / e a piedi pari per tuffarlo / tutto intero / il male⁶⁵ ». L'image de la Gorgone revient en filigrane en annonçant non seulement la posture morale de la poétesse, mais surtout son parcours à travers la poésie. La littérature, en reprenant l'enseignement d'I. Calvino concernant la *Légèreté*, est ce bouclier argenté capable de permettre aux poètes de fixer le mal, de l'habiter par une voie autre. Il faut opposer aux regards qui tuent, l'intelligence d'un instrument qui reflète la vérité. C'est l'enseignement de Persée qui parvient à voir Méduse sans mourir. La poésie est, donc, ce même bouclier ; un filtre qui se fait support d'une série de narrations, mais qui choisit, dans l'usage d'une *parole-tiroir* – une parole d'abondances et de privation – de raconter le monde à travers une perspective oblique. Autre.

⁶⁰ E. MONTALE, «Protegetemi», *Tutte le poesie*, op. cit., p. 628.

⁶¹ C. LIVIA CANDIANI, «Vista dalla luna», op. cit., p. 26.

⁶² *Ibid.*, p. 24.

⁶³ ITALIAN RELOADED, «Casa», *Chandra – La precisione della poesia*, op. cit.

⁶⁴ *Ivi.*

⁶⁵ C. LIVIA CANDIANI, «Vista dalla luna», op. cit., p. 47.

La parole poétique de Candiani – celle qui l’a sauvé du précipice, celle qui lui a fourni une accroche indispensable pour remonter la pente de son désespoir – traduit, donc, cette vision parallèle. C’est une perspective critique, et donc poétique, qui se nourrit de l’exactitude calvinienne, qui embrasse l’idée d’une légèreté qui n’est jamais superficialité, mais plutôt poids d’une connaissance qui se fait, soudainement, subtile : aérienne.

Car, c’est à travers cette langue particulière – une langue qu’il faut savoir lire, écouter, protéger – qui passe la compréhension du monde et l’appropriation de celle que P. P. Pasolini indiquait comme une idée de beauté⁶⁶ : l’intelligence, la singularité de chaque individu. Cet idiome qui vient de l’enfance – et qui se sert de l’enfance pour lire le monde – est « un fuoco d’alfabeto / senza lingua senza / senso⁶⁷ ». Il s’agit d’un langage indéchiffrable qui brûle d’angoisse, qui s’ouvre à l’incompréhension du non-amour, mais qui garde, dans sa cacophonie expressive, la consistance de la grâce.

C’est ainsi que ce besoin qui se fait néant, qui embrasse l’annihilation du sujet – « sconfinato è solo il niente⁶⁸ » – ouvre la voie à une perspective critique que les lecteurs – tous – doivent pouvoir adopter. Il faut savoir accueillir la parole poétique comme une voix nouvelle, qui n’a pas de patrie. C’est une parole capable de nourrir et, paradoxalement, une parole de la soustraction, qui descend dans les profondeurs de la souffrance dans l’objectif de pouvoir la comprendre, l’apprivoiser. De la restituer. Cette parole, nous répète Candiani, est celle qui se fait déchirure – du sujet, de la page – et qui devient, paradoxalement, une fissure à travers laquelle faire passer la lumière. En italien, Chandra joue sur l’assonance entre « ferita » – la blessure – et la « feritoia »⁶⁹, cette fente qui nous permet d’observer l’ennemi tout en nous laissant envahir par la lumière qui pénètre à travers les ouvertures : « Questo silenzio, non un altro / attimo, ma la fragorosa apertura⁷⁰ ».

Contre l’obscurité, la parole est ce même bouclier qui s’ouvre sur le néant afin de pouvoir le restituer. Elle est une plume qui se fait sujet, qui se fait *Je* – « Io » – voix capable de transporter l’individu brisé vers l’autre rive, celle de l’énonciation, de la connaissance : « Io è la penna⁷¹ ». La parole est poudre à canon – « Le parole, / d’amore, / si frantumano / fino a farsi / polvere. / Da sparare⁷² » – permettant au sujet de se défendre à travers l’arme de l’expression. On se dit dans les vers. On existe grâce à la possibilité de nommer le monde. Ce

⁶⁶ P. P. PASOLINI, «Siamo belli, dunque deturpiamoci», *Lettere Luterane. Il progresso come falso progresso*, introduzione di Alfonso Berardinelli, Torino, Einaudi, 2003.

⁶⁷ C. LIVIA CANDIANI, «Vista dalla luna», *op. cit.*, p. 27.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 30.

⁶⁹ M. FERRETTI, «Le ferite», *Psychiatry on line Italia video channel*, 28 novembre 2017.

⁷⁰ C. LIVIA CANDIANI, «Vista dalla luna», *op. cit.*, p. 49.

⁷¹ *Ibid.*, p. 43.

⁷² C. LIVIA CANDIANI, «La porta», *op. cit.*, p. 77.

n'est qu'à travers ces instruments qu'il est possible d'accéder à la complexité de l'existence. Une existence qui est faite de fractures – le blanc parmi les mots, dirait Candiani – et qui est traversée de paroles solitaires qui percent l'obscurité du vocabulaire. Une existence, *in fine*, qui grâce à la poésie permet à cette petite fille venue de la lune – cette enfant-boxeuse, en souvenir du recueil *La bambina pugile* – de s'habiller de monde, de se faire elle-même « mappe », plan, et donc destin.

Amo il bianco tra le parole
[...]
amo la parola che spunta
solitaria
sullo specchio buio del vocabolario
[...]
Quando veste il mondo,
quando lo rivela,
quando fa mappa,
quando fa destino.⁷³

BIBLIOGRAPHIE

- CANDIANI, Chandra Livia, *Vista dalla luna*, Milano, Salani, 2019.
—, *Il silenzio è cosa viva*, Torino, Einaudi, 2018.
—, *La bambina pugile ovvero La precisione dell'amore*, Torino, Einaudi, 2014.

Œuvres critiques et autres textes littéraires

Articles et interviews

- MORALE, Giorgio, «“Per devozione al nulla / della poesia”. Conversazione con Livia Candiani», *Il primo amore*, «A voce», 8 mai 2006.
AIRAGHI, Alida, «Cinque domande alla poetessa Chandra Livia Candiani», *SoloLibri.net*, 28 septembre 2018.
ITALIAN RELOADED, Chandra – *La precisione della poesia*, San Vito di Cadore (BL), 2015.
FERRETTI, Maria, «Le ferite», Psychiatry on line Italia video channel, 28 novembre 2017.

Œuvres littéraires

- CALVINO, Italo, *Le lezioni americane* [1993], Milano, Mondadori, 2016.
MONTALE, Eugenio, *Tutte le poesie*, Milano, Mondadori, 2006.
PASOLINI, Pier Paolo, «Siamo belli, dunque deturpiamoci», *Lettere Luterane. Il progresso come falso progresso*, introduzione di Alfonso Berardinelli, Torino, Einaudi, 2003.

⁷³ C. LIVIA CANDIANI, *La bambina pugile*, op. cit., p. 31.

LITERARY CRITICISM AND THE *APORIAS* OF READING LITERATURE

NYSRET KRASNIQI¹

ABSTRACT. *Literary Criticism and the Aporias of Reading Literature.* In this article, we will note the fact that literary criticism, whether in the Antiquity, the Middle Ages, or even in later, in romantic and modern streams, has the text as basis of judgment. This judgment develops with regard to the fictional world retrospectively, whether as evaluation or interpretation, subjectively or with tendencies towards objectivity, bearing impressionistic or scientific claims, and its value is communicating on behalf of the literary art. Literary criticism, which needs to be derived from readings of literature, is nowadays construed as the hegemony of theories that have sometimes harmed its humanity. When transformed into our critical discourse, these theories have often managed to kill the pleasure game that is reading literature. Part of our literary criticism still prioritises the tendency towards the phraseology and rhetoric of terminological formulations and arbitrary notions rather than the direct confrontation with the nature and naturalness of the literary text. Hence, Cratylus' ideality of motivation would suit our opinion on literature and our culture in general.

Keywords: *literary reading, terminology, Cratylism, aporia, literary criticism.*

REZUMAT. *Critica literară și aporiile lecturii literare.* În acest articol vom insista asupra faptului că literatura critică, fie cea din antichitate, din evul mediu, sau de mai târziu, din romantism sau modernism, are textul ca fundament de evaluare. Această evaluare se formează în jurul lumii ficționale retrospectiv, fie ca judecată sau interpretare, în mod subiectiv sau cu tendințe de obiectivitate, conținând afirmații științifice sau cu caracter de impresie, iar valoarea ei este aceea de comunicare în numele artei literare. Critica literară, care ar trebui să derive din lecturi literare, este azi concepută ca hegemonie a

¹ **Nysret KRASNIQI** is an Associate Professor at the Department of Albanian Literature, Faculty of Philology, University of Prishtina, Kosovo. He teaches *Modern Albanian Literature, Theory and Literary Criticism* and *Mythology*. Scientific research; philosophy of literature, theory and criticism, literature and ideology, literature and identity. Nysret Krasniqi is the author of several books and articles including *Autori në letërsi* [Authorship in Albanian literature], *Udha kratilike* [Cratylus' path], *Harta letrare* [Literary mapping], *Thymos* ect. Nysret Krasniqi is a member of editorial team of *Studime* [Studies] journal, Academy of Sciences and Arts of Kosova and of *Filologji* [Philology] Journal of Faculty of Philology in Prishtina, Kosovo. Email: nysret.krasniqi@uni-pr.edu.

teoriilor care, uneori, i-au știrbit din umanism. Transformate în discurs critic, aceste teorii au sfârșit adesea prin a ucide plăcerea jocului de a citi literatură. O parte din critica literară contemporană acordă încă prioritate tendinței către frazeologia și retorica formulărilor terminologice și noțiunilor arbitrare, în detrimentul confruntării directe cu natura și naturalețea textului literar. De aceea, idealismul motivației așa cum apare în Cratylus s-ar potrivi opiniei noastre despre literatură și culturii noastre în general.²

Cuvinte cheie: *lectură literară, terminologie, cratylistism, aporie, critică literară.*

1. Literary criticism and perplexity of notions

Since we, in the sphere of knowledge, acquaintance and doubts, are not greenhorn, then, on the basis of the readings of pleasure and of school, we are filled with notions, terms and nominations, which are now circling through individual *arche* - cognition, but, also live as a culture manifested in the environments, let us say, scientific and cultural, through which we participate. Therefore, we live in the *world of notions* and we often measure the world with them.

Nevertheless, this necessarily carries with it the dangers of solidification, drought and manipulation, when the notions claim to replace the humanity of the discourse of human sciences in general, and in this path the discourse of literary criticism as one of the areas where the readings and the gathered knowledge besides the unsurpassed subject of the literary critic author coexist.

Consequently, like many other people dealing with this cognitive domain, we may solicit: *beware the notions*. However, *being aware of the notions* does not necessarily mean that they should be considered invalid and their disappearance should be required from the systematic of literary analysis on the whole, considering such a step to be invalid and even impossible. Only, we adapt the Barthes proposition of seeking *the text of pleasure which is liked to a comfortable practice of reading* (Barthes 1998: 14). But, let us start from the very term *criticism* in the basic terms used as a literary criticism.

Getting acquainted through time, the word *criticism* derives from the ancient Greek word *krites*, walking through other cultures and words, such as Latin *criticus*, further to French *critique* and the Anglo-Saxon *criticism*, to mark a *meta-process* that takes into account what we are nominally taught to qualify as a *judgment* (Habib 2003: 9).

² The abstract has been translated into Romanian by Ioana-Gabriela Nan.

Nevertheless, to *judge*, whether a phenomenon, an action, a rhetorical-ideological text, then a literary text or even other possible admissions and rejections, means accepting the phenomenon of a prior essence, that is, of something that leads, and why not say that lives before the probable process of judgment, whether as meditation, or as a medium of speech or writing. And what leads is the world, humanity, hence a sign or a trace, whether conceptualized or real.

Thus, *judgment* is always associated with the physics and metaphysics of the presence.

Hence, if we extend the term *criticism* we know it as *poetics* and we can say that even Aristotle at his organon *Poetics* enters in the realm of *retrospective judgment*, namely the literary world or even the ancient humanity of Greece, when it is already known that Aristotle's analysis of form and mass is based on the naturalness of prior art by observing it in its gnoseological well-being, i.e. in the elemental forms of their birth, especially applicable in Dionysus tradition as a Homeric narrative epic poetry. For the reason that no one can remove the term or vague notion of *mimesis* from the artistic world of ancient tragedy, as we can say that the art itself labeled as *mimesis* reminds us the awareness of the rich Dionysian world. Nevertheless, the question we can place here is the following: What do we need the notion of *mimesis* (Aristotle 1995: 30) if this powerful world of ancient Greek artistic outbreak, would not be known to the extent possible. We would remain in a notionally vague game, which would not carry any more meaning than a *plus sign* in the already traditional nomination index.

Walking through time, the same can be said of Horace's already reputed *dulce et utile* notion, (Horace 1926: 442-443) which as such came from a valid written communication for the fellow writers, pretender to write or to take the craft of writing in the field of art of letters.

If, we traditionally have constantly chewed the two sides of the notion, *dulce et utile*, then their orientation is known to lead to the interior or the world of art, so that art possesses the pleasure and usefulness, a tendency of merging the opposites of Aristotle and Plato, therefore, there is a tendency of philosophical harmonization towards a specific world that we know as art with letters and syllables. Yet, we will never have the opportunity to use this term or give this epitome to something, if it does not exist as *idiosyncratic* world beforehand.

To describe something, in the field of art, as a *dulce et utile*, means to enter into the world of a specific artistic humanity ever-present, accordingly, to enter into the world of a sign and why not even of an icon. On this logic, we believe that Horace has also judged, when he began artistic communication with his epistles, always having the awareness of the preexisting existence of ancient Greek artistic genres carried on Roman soil; moreover, by looking at those works of divine attributes as well as divinely inspired and knowledgeable poet.

Observing on evolutionary curve through time, we can also say that literary criticism has not disappeared during the Middle Ages. The fate of Greek works and authors would largely depend on the imitations of Latin authors who managed to preserve the basic elements of classical poetics, the concept of *mimesis*, and the three basic literary genres, even though the early Middle Ages did not know the artistic world of Homer and the theoretical-critical insights of Aristotle. We should hereby emphasize that, during this period, the *literary commentary*, mainly of theological and Biblical texts, was significantly developed, as an activity that was associated with accommodation of pagan texts in the doctrine, which saw the text as it was preserved and commented it on the principles of doctrinal hegemony, where through a critical filter was meant its publication as well.

It should also be emphasized that the medieval Latinity school, which was organized in *seven arts* (craftsmanship), practiced its opinion on literature within the frames of the third art, since *rhetoric was the general and the only theory of literature* (Curtius 1971: 76).

This means that, in terms of notions, the harmony of the third element of Latin classical rhetoric was required, i.e. of *elocutio-s* (expression), to make the text organized in the system of word figures, a system that would become a school of later modern literary criticism and stylistic studies. Nonetheless, the source of notions was always the text and in this path the awareness of its valid organization.

Also, the religious fathers, St. Jerome and St. Augustine were also strong on this source; the first one commented on the holy scripture on the principles of humanity, and sought to unity of the Jewish and Greek traditions in order to link the times, while the second on these texts built powerful doctrinal and personal interpretations, as in terms of later outbreaks can be described as the *authors of Christian discourse*.

Still, it can be said that even in the historical continuity of the Renaissance and later, the notion of criticism, despite the various outbreaks in the literature and cultures, which had typical and atypical literary developments, meant either *commentary*, *interpretation (hermeneutics)* or *evaluation* of the fictional and doctrinal text, putting into crisis the function of literary criticism itself in its own connection with the textology.

Strong consolidators of literary criticism, in the framework of Western culture and literature, have consistently debated the very nature of literary criticism, trying to give to the critical notion its function as well. According to a general belief, even nowadays, we can say that the inevitable critical conclusion itself is a controversial concept. This controversy or ambiguity has at least a two-hundred-year history, clashing in different literary and cultural contexts, always on the principle of connecting literary criticism to the literary text itself and to the author who writes it.

This controversy is strongly linked to the very nature of literary criticism by maneuvering in its *aporia* of whether *subjective criticism*, hence relative should be described, or whether it should persistently require *objectivity* and fulfill scientific models, thus moving on the path of criticism as a judgment, which from Antiquity reaches to the 18th century, just to be connected with other social, ideological orientations and literary contexts; the dichotomy that has come and has strongly burst especially in the 60s of the last century and continuing even today.

However, what should be emphasized is the belief that the game with the notions and the scope of their validity itself has had the basic source in the literary texts of different forms, always leaving the terminology as *a posteriori* thought towards opinion crises of the critical author in the human world stratified through literary texts.

2. The usefulness of literary criticism

The fundamental purpose or usefulness of literary criticism is the interpretation of literature with aim to communicate more strongly with the potential reader, either as a call for reading, or an orientation for a possible reading prism.

In this process, criticism can be the reading of the work or the works, where we necessarily have to deal with description, analysis, evaluation, discussion, theory, aesthetic or to say, with the thing that has previously been defined as poetics and rhetoric.

This phenomenology pushes us to accept the Anglo-American concept, where the term "criticism" implies all knowledge of literature, more specifically literary text.

From this process of enlargement, fragmentation, and escape from criticism as *literary text judgment*, we have already become accustomed to the epithets of criticism as *romantic, formalist, psycho-analytical, soc-realistic, structuralist, post-structuralist criticism*, that is, with its constant "ideology", at least as an epithet, and with literary critic as a moralizer of his literary and why not political beliefs.

Let us give an arbitrary view of these differentiations of approaches to literature, always being wary of a modern interdisciplinarity of communication of the scientific and human knowledge field in general, communication that increased the relation of the circles and cultural contexts of their peoples and their national literature.

In his book *The Mirror and the Lamp*, M. H. Abrams, known as a traditional critic of romantic poetry, emphasized that traditional criticism regarding literary

work concentrated on the study of the universe, work, author and audience (Abrams 1971: 6). Accordingly, criticism investigated the relationship between literature and the general, the work as *mimetics*, then the author as its creator and its moral influence on the audience. This tendency, say the neo-Aristotelian, continued until the eighteenth century, after which criticism began to consider the *expressiveness* of the artist's feelings in the literary work. Whereas, literary criticism of the twentieth century developed in addition to the philosophical, scientific and ideological outbursts of the time.

A *literary work* was set in the core focus, where it was considered self-sufficient for formalists who did not deal with anything beyond the literary text, seeking what is known as *literality*. This form of criticism also had as its counterparts the American formalist criticism, or as it is known by the term "new criticism" which by maintaining the concept of text analysis also launched the term "close reading".

Structural criticism, however, required deeper structures in literary texts, through which surfaced various *codes* and *discourses*, where the text communicated with other areas of human knowledge, aided by linguistic and anthropological knowledge, to see in more intricate way the world of communication with other fields, rather than the very meaning of the literary text.

This phenomenon continued what is known as post-structuralism, when the derridean notion of *deconstruction*, or, say, of ambiguity and suspicion in *logocentrism*, was significantly strengthened to revive the philosophy of opposites.

In a parallel and often in a kind of amalgam we also have *psychoanalytic* criticism, which tends to expand the meaning of the text by strongly linking it to the author's *psyche*, seeing the text always as the product of the inner psychic strata of the one who wrote it.

While *sociological* or *soc-realistic* criticism, in the foreground has the ideological force and its fulfillment in the literary text, seeing the later, as an ideological and political *praxis*, just to emerge as the most atypical force in relation to self-essence of literary criticism and literature itself.

However, the eruption of this knowledge, which as a source has different cultural circles, as much it can influence in the strengthening of an ontology of criticism, that is, the opinion of the literature phenomenon, a field in which the valid notions of literary criticism arise, that much they can remove humanity and fiction in literature, the categories that must always be linked in the process of interpretation, that is, of literary criticism.

Since, frequently, by holding a substantial dose of ideology and often living as opposites of one another, these critical models by becoming slave of methods are removed from the "innocent" reading of literature, transforming the literary object into the medium of the various philosophical, theoretical and

ideological attributes, thus by transforming the literary text into the pretext of knowledge collisions, not in the artist's and critic's heartland, to be identified in the humanity of human art.

However, all these critical models, as essential motivating force have the literary text, though often the text has remained "stranger in its home". Thus, though the scholarly knowledge of a good critic is necessary, the usefulness of literary criticism would be strengthened, if it would firmly return to the *interpretation*, which is based on the literary work and other models such as *bricolage* (Genette 1984: 40).

Because the constant search for the method or methods, having literature as a pretext, does not validate communication with literary art, but by all means, with different colorings, conclusion will be ideological.

Therefore, it is also justifiable the opinion or even the fervor of the well-known American critic, Harold Bloom, who in a conversation on literary criticism among others emphasized:

My friend Paul de Man with whom, as I say, I used to argue endlessly, would tell me that after a lifetime of searching, he had found the method, the "Truth," I would say, "No, dear Paul, there is no Truth. There is only the Self." What theory did the great critics have? Critics like Dr. Samuel Johnson or William Hazlitt? Those who adopt a theory are simply imitating somebody else. I believe firmly that, in the end, all useful criticism is based upon experience. An experience of teaching, an experience of reading, one's experience of writing—and most of all, one's experience of living. Just as wisdom, in the end, is purely personal. There can be no method except the Self (Rothenber 2003).

3. Direction of the criticism towards literature

In our little more than a century old tradition, we can say that with few exceptions, Albanian criticism has more taken the experiences of the great theories and philosophies of the century and adjoined them in the literature study, rather than creating an inherent philosophical, theoretical and terminological apparatus for studying our literary corpus.

Great methods, which were applied in literature and in large national cultures, arrived sometimes along with, sometimes with delay, to the discourse of our literary criticism.

However, forgetting for a moment the immense value of this cultural exchange of methods, which without any doubt has aroused the critical and literary culture of us, we can also note the fact how the discourse, which as a source has had other cultural beginnings, has sometimes lightly pinched, respectfully affected Albanian literature.

After the Second World War, in the discourse of literary criticism in Kosovo, we note two fundamental provenances. Some literary critics accepted the methodological "influenza" of Russian *socialist realism* and demanded literature to be subject to the ideological scheme of creation, while others fled farther and brought the methods of European criticism, mostly alive and active in the great European cultural centers.

The first line of critics demanded the engagement of art, whereas the second one, the opening to the Western artistic world. While the second line of critics, by foreign terminology, which had the ideological and political world for resourcefulness, during its application educated in the new utopian spirit, the second line, took the terminology of the great European knowledge, which they applied in the study of Albanian literature, but through it, they appreciated the literature that kept the connection to the tradition.

Although, in both cases, the applied apparatus sometimes turns out to be *arbitrary*, at least as a discourse, since as such it has as a source other literatures that did not correspond to the evolution of our literature. The first line of critics, even when dealing with literary tradition, they discussed it with sociological discourse and often exclusionary. While the second line of critics, being more cognizant of literature as a *differentia specifica* (Rugova 1987: 9-35) even though they took the apparatus, did not ideologize their discourse and approach to the uniqueness of literature.

If we want to carefully investigate the critical writings of these two ranks of literary thinkers, especially those of the early 60's and 70's in Kosovo, we will notice that terminological and even discourse critical clashes are implemented during the reviews that were made to the works of tradition, periodizations, even the special volumes of literary works, where one party, through an apparatus devalues, while the other approves and values.

Although, now the times, ethics and politics have changed, this collusion, however latently, still exists and can be studied even in our school of thought for the literary art.

By never claiming this phenomenon as bad, in terms of literary debate, but with the condition of avoiding the elimination, we can say that this terminological clash, which has already touched new generation of creators, now as classic that has to be read, has begun to make the discourse of literary critique *self-sufficient*, even discarded, where it almost creates the impression that it is missing the object of study, moreover the literature works are postponed toward extra contextual *biografemes* and arbitrary denials.

Already, the search for the method or attempt to harmonize methods in literary criticism has doubled the terminology scheme, where a great wave of notions has flooded the discourse of criticism, which even the author of the criticism does not know the cultural and literary roots of, or where they derive from.

If, we speak of great authors of world criticism, who, unless they are misused are an extraordinary reference, their disseminated terminology in our critical discourse would appear more arbitrary.

It is a mixture, let us say, the terminology of Saussure's *semiotics* with the *transtextuality* of Genette, then Bakhtin's *dialogic* and *heteroglossia* with the Roland Barthes's *codes* and *lexemes*, the Frye's *archetypes*, to continue with Derrida's *difference* and *deconstruction* etc., almost all of them not sufficiently understood, to construct a critical discourse that often flees to the edges from the chosen object for analysis, which should be the literature itself or the phenomenon of the literature.

Knowing this phenomenon, the Romanian academician Eugen Simion observed that literature has entered a truly deep crisis and lived for decades in a system that has been subordinate to politics. He, debating with Todorov argues that *after the explosion of methods, it is not the case to return literary criticism to biographical criticism and impressionistic practices, although there is no shame in admitting that criticism has its own muse, its moment of grace and need for imagination, as the early twentieth century Impressionists used to believe. But it needs something else, too: a new synthesis in the critical approach, a summary of findings brought about by structuralism and other modern methods (psychoanalysis, archetypal criticism, thematic criticism etc.) and their association with creative critical approaches (analysis of meanings, context analysis), so that the literary work might be able to reveal its depths, myths, fundamental issues and its power of seduction* (Simion 2010: 125-137).

The question that can be asked here is as follows: Is the criticism written as evaluation, judgment, interpretation for literature, literary writing, or the later one serves solely as a pretext for the controversial scientist launch of incompatible notions and terminology, which are amputated by other study, literary and cultural circles?

We can say that if the first one is missing, then the second "philosophy" of scripture makes critical discourse ugly to its outmost and makes the criticism unreadable by the literature lovers, who accepts the game of thought for the literary work or the literary phenomenon but does not accept the published intellectual and terminological claim of the literary critic. Since, literary critic should no longer play the role of the author against whom we must fear and have admiration, but of an aesthetic mediator of generating *infinite meanings* that as a source always have literary art itself.

Thus, not to distress you, but more to make an observation, we can say that literary criticism is "saturated" by the *aporia of notions*.

4. Literary criticism and literary text

As we stated that in Albanian literary criticism we are already notice the *aporia of notions*, then it is worthwhile to discuss the possibilities of valid paths to mitigate this aporias. The first question that arises in this area is about the first essential element of literary criticism: the issue of reading literary text. How much is the literary corpus read, how is it read and what are the meanings and misunderstandings in this intricated reading process?

Accepting the personal aesthetics of reading to the intrinsic nature of literary works, we think that the critic's validity is strengthened more when his attempt is first crowned with the systematic reading of the literary corpus. Based on what can be noticed, but always bearing the risk of aberration, it can be said that there are few literary critics in us that have read the literary corpus, to say in the supposed entirety of literary performances. This seems to have come as a result of different constraints, whether personal, whether of continual lack of a more opened cultural inter-communication.

We are of the opinion that, literary critic, as a lover of literary expression, is the one who has the yearning of the systematic and substantial reader of works to build the appearance of literature from which may also derive the choices and vocational interpretations in accordance with the differentiating parts of the literary texts.

This spirit would bring about a more *practical* criticism, in the sense of the natural connection with the literary text, rather than the tendency for arbitrariness of cognitive intentions, which would arouse the literary text at any real time of its observation and would make it acceptable for reading without any prejudice.

The terminology gained by European and wider circles would be better stabilized and would be in the function of reading, where would not retain the throne of a judge of freedom of reading and interpretation.

Systematic reading would also revive an adequate terminology, closely related to the literary text and its more subordinate sources. Ultimately, good thinkers in a national culture create their own terminology.

The most acclaimed European and world critics did not act otherwise, some of which were mentioned above in this work. We would not lend the notions of Western criticism, but not to derive from the systematic interpretation of their literatures we have examples of this valid work everywhere. Since, through systematic reading and a practical criticism on literary texts always in vision, two fundamental effects are achieved: the national literature is interpreted and inspired, and if its observations are valid, itself jointly with the apparatus that emanates from the analysis, starts its own universal life.

To borrow some remarks from Antiquity we may rely on Plato's dialogue, *Cratylus*. In this dialogue, ancient philosopher discusses the *motivation* or the *conventionality* of language. Cratylus, defending the thesis that language lives in its own motivation world, is opposed to the convention. He avoids the debate to leave the issue pending, which Socrates and Hermogenes perseveringly argue. If at the beginning of the dialogue, Socrates, which is the second character or *alter ego* of Plato, defends Cratylus' side, in the forthcoming lines of the dialogue, the primate is taken by Hermogenes, so it advocates that, in the presence of language as communication we cannot avoid the convention. However, if the debate about names, i.e. language, is shifted to literary grounds or expressions, then all the literature has an ideal: the image, eponymy (nickname), motivation, and the human spirit, that is inclined to escape the convention, which narrows and schematizes. Therefore, if literature has motivation as ideal, then why literary criticism, which is its undivided daughter, not to have as the basic ideal on form of *cratyllic philosophy*.

Conclusion

Within this work we noticed and argued that the literary criticism, whether in the Antiquity, the Middle Ages, or even in later, romantic and modern streams, has the text as basis of its judgment and as such it is retrospectively develops with the fictional world, whether as a judgment, evaluation, interpretation, whether subjective or with tendencies of objectivity, whether impressionist or scientist claims, and that its value is communication for literary art. That literary criticism derives from reading literature and that overbuild up theories sometimes have harmed its humanity, to stand on this reading as a goblin that hinders its free life and opinion about it. That these theories, when transfigured into critical discourse, have often been instrumented to slay the pleasing game of loving literary reading or pleasure of the text. This overflow of theories and literary criticism notions caused that a part of our criticism evaluation still prioritizes the tendency of the phraseology of rhetoric of terminological formulations rather than direct confrontation with the nature and naturalness of the literary text. Hence, a Cratylus ideality would suit our opinion on literature and our culture in general, to seek motivation, pleasure and autonomous morality and belief in literature.

BIBLIOGRAPHY

- Abrams M. H. (1971), *The Mirror and the Lamp*. Oxford: Oxford University Press.
 Aristotle. (1995), *Poetics*, (trans. Stephen Halliwell), London: Leob Classical Library - Harvard University Press
 Bakhtin M. M. (2006), *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

- Barthes J. (1998), *The Pleasure of the Text*. New York: Hill and Wang.
- Barthes R. (2000), "Writers, Intellectuals, Teachers" in *A Barthes Reader*. London: Vintage.
- Bowra M. C. (1970), *Naslede simbolizma*. Beograd: Nolit
- Curtius E. R. (1971), *Evropska knjizevnost i latinsko srednjovekovlje*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Derrida J. (1998), *Of Grammatology*. Baltimore & London: John Hopkins University Press.
- Eliot T. S. (1982), *Ese te zgjedhura*. Prishtinë: Rilindja.
- Genette G. (1984), "Structuralism and Literary Criticism" in *Figura*. Prishtinë, Rilindja.
- Habib M. A. R. (2003), *A History of Literary Criticism*. Oxford: Blackwell Publishing
- Hamiti S. (2005), *Tematologjia*. Prishtinë: Academy of Science of Kosova.
- Hamiti S. (2009), *Albanizma*. Prishtinë: Academy of Science of Kosova.
- Horace. (1926), *Satires, Epistles and Ars Poetica*, (trans. H.R. Fairclough), London: Leob Classical Library - Harvard University Press.
- Krasniqi N. (2008), *Udha kratilike*. Prishtinë: AIKD.
- Leavis F. R. (1998), *Revaluation*. Chicago: EP.
- Plato: *Cratylus*, (trans: Benjamin Jowett), The Internet Classical Archive, available at <http://classics.mit.edu/Plato/cratylus.html> [Accessed 12. 11.2019]
- Qosja R. (1979), *Dialogje me shkrimtarët*. Prishtinë: Rilindja.
- Qosja R. (1985), *Historia e letërsisë shqipe*. Prishtinë: Rilindja.
- Rothember J. (2003), *An Interview with Harold Bloom*, originally published as "Rant Against Cant" in *The Atlantic Monthly*, 2003, Available at <http://www2.idehist.uu.se/distans/ilmh/Ren/sh-bloom-interview.htm> [Accessed 02.11.2019]
- Rugova I. (1987), *Refuzimi estetik*. Prishtinë: Rilindja
- Saussure de F. (2002), *Kursi gjuhësisë së përgjithshme*. Tirana: Dituria.
- Sigmund F. (2000), *Psikanaliza e artit dhe e letërsisë*. Tirana: Dituria.
- Simion E. (2010), "The End of Literature?" in *Economy Transdisciplinarity Cognition*, Vol. XIII, Issue 1, 2010, pp. 125-137.
- Todorov T. (2007), *Letërsia në rrezik*. Prishtinë: Buzuku.

TEACHING THE (BRITISH) EARLY MODERNITY AND ENLIGHTENMENT IN THE TWENTY-FIRST CENTURY

MIHAELA MUDURE¹

ABSTRACT. *Teaching the (British) Early Modernity and Enlightenment in the Twenty-First Century.* This paper explores the possibilities to approach the eighteenth century pedagogically in the political, ideological, and philosophical contexts of the twenty-first century. It is an admitted fact that we cannot dismiss the Enlightenment if we want to understand the contemporary contexts of our lives. We may admire or abhor the rationalism of the Enlightenment, but we cannot avoid a certain positioning with regard to the Enlightenment because philosophically, we are still in the wake of this very important trend. The Enlightenment political theory is still the inspiration of many political arrangements in the contemporary world. The notion of virtue, so dear to the Enlightenment writers and artists, has become extremely topical with the spread of AIDS and examples may continue. To put all in a nutshell, this paper is a pedagogical re-reading of the British early modernity and of the British Enlightenment in a post-Communist and post-colonial context.

Keywords: *education, Enlightenment, virtue, contemporary, postcolonial, post-Communist*

REZUMAT. *Predarea modernității britanice (timpurii) și a iluminismului în secolul al XXI-lea.* Această lucrare analizează posibilitățile de a aborda secolul al XVIII-lea din punct de vedere pedagogic în contextele politice, ideologice și filosofice ale secolului al XXI-lea. Este un fapt știut că nu putem neglija iluminismul dacă vrem să înțelegem contextele contemporane ale vieților noastre. Putem admira sau detesta raționalismul iluminismului, dar nu putem evita să luăm o anumită poziție față de iluminism deoarece din punct de vedere filosofic suntem încă în sialul acestui important curent. Teoria politică iluministă este încă

¹ Dr. **Mihaela MUDURE** is professor at Babes-Bolyai University in Cluj-Napoca, Romania. She has been guest professor in Turkey and the Czech Republic and a member of the Beatrice Bain Research Group at the University of California at Berkeley (2015-2016). Dr. Mudure is interested in the British Enlightenment and the intersection between gender and ethnicity. Her publications include: *Feminine* (2000); *Katherine Mansfield. Plucking the Nettle of Impressions* (2000); *Ethnic America* (2008); *Lecturi canadiene. Canadian Readings* (2009). Dr. Mudure is also a versed translator from English and French into Romanian and from Romanian into English. Contact address: <mmudure@lett.ubbcluj.ro>

inspirația multor aranjamente politice din lumea contemporană. Noțiunea de virtute, atât de dragă scriitorilor și artiștilor ilumiști a devenit atât de actuală odată cu răspândirea bolii SIDA și exemplele pot continua.

Pe scurt, acest articol este o re-lectură pedagogică a modernității britanice timpurii precum și a iluminismului britanic într-un context post-comunist și post-colonial.

Cuvinte cheie: *educație, iluminism, virtute, contemporan, postcolonial, postcomunist*

Teaching the British Enlightenment as well as early modern British literature is an extremely topical matter for me, an academic working in a Romania exhilarating over its being accepted into NATO as well as EU structures. These exterior circumstances, these alignments reassured Romania that it is allowed to belong to Europe and its (post)colonial reminiscences from when Romania was under Ottoman or Soviet domination can be laid to rest (a symbolic rest, of course). It is the moment to remember that in the nineteenth century, during the 1848 Revolutions which were also a sort of belated Enlightenments for Central and Eastern Europe, revolutionaries such as the Romanian Nicolae Bălcescu or the Hungarian Kosuth planned a unification of Europe under the label of the United States of Europe. In other words, teaching the British Enlightenment in contemporary Romania is not teaching some dusty topic that belongs to a distant past and has nothing to do with present day issues.

Firstly, I would like to emphasize the fact that there is very little material about what it means to teach British literature and culture in a different culture and civilization. It seems that some kind of egotistic self-centeredness prevents British scholars in methodology or pedagogy from realizing that the context in which you teach radically affects your methods, your objectives, and even your results. One happy exception in this scarcity of pedagogical materials dealing with our issue is a special issue of the journal *American, English and Canadian Studies* entitled "English Studies in Romania" and published in 2010. Two articles from this issue are of particular interest to us. Firstly, we can only agree with Adina Ciugureanu's conclusion to her essay "English Studies Curricula and Romanian Anthologies of English Literature" (43-58) where she emphasizes the widening of the scope of English Studies after 1990, i.e. in the political context resulting from the fall of Communism. "Since the 1990's the study of English in Romania has meant much more than merely teaching and learning British literature and language. Without neglecting the theoretical aspects of the courses offered by Romanian academics or the literary texts that have been labeled as canonical, English Studies at university

level means the study of British and American culture, the study of the culture of the English speaking communities as well as the study of British and American film and media" (56). Adriana Neagu insists upon the plurality of approaches to teaching English in the Romanian academia due to academic autonomy (an asset of the post-1990 political and intellectual climate) as well as upon the ambiguous effects of the Bologna process which unified the teaching of humanities in the European Union by lowering standards and reducing the time students spend in school. "Consequently", says Neagu, "it can be argued that the Romanian cultures of English, old and new, are cultures of resistance and complicity at one and the same time. The collapsing over centuries of multinational existence of 'English' into 'British' and, in general, the problematic linkage and interchanging of England and Britain – a marker of England's hegemony on the British Isles – follows post-1989 a trajectory from bookish to textualist-tourist constructions of Englishness. Mimicry and wholesale adoption thus morph into acerbic critiques of Anglocentricity in an illustration of the commodification of the subject, particularly as a result of the implementation of the Bologna process. Despite a celebratory, deconstructive phase, however, nativised varieties of English and un-English socio-cultural contexts are still not part of the indigenous pedagogy of English Studies" (75).

However, neither of these approaches deals with the transnational exchanges taking place the moment when students learn about certain literary and cultural trends that influenced Europe at large. We consider that at that moment because of the different histories of Europe a certain deterritorialization of the British Enlightenment, for instance, occurs. As British Enlightenment is taught, in Romania, in our example, in the absence or in the reduced presence of the institutions and of the ethos resulting from the persuasive cult of rationalism and of the early existence of a strong and self-assertive middle class we witness a sort of forms-without-matter acquisition process. "Forms-without-matter" is a notion coined by Titu Maiorescu, a very famous Romanian scholar and politician in the nineteenth century². Maiorescu noticed the consequences of Romania's rapid modernization and warned about the dangers of this evolution where institutions were replaced by mere forms, shallow imitations where the true spirit inspiring the institutions of modernity lacked³. Because of these differences in the construction of the Enlightenment and of modernity, it is important to start teaching the British Enlightenment by pointing to the commonalities between contemporary Romania and the Britain of early modernity, a period of implementation and reinforcement of democracy. In

² See Titu Maiorescu, *În contra direcției de astăzi în cultura română*, în *Opere*, 1978, p. 153

³ For a very competent discussion of this problem, see Constantin Schifirneț, *Formele fără fond, un brand românesc*.

both cultures, we witness an institutionalization of democratic practices, discussions about the return of or to monarchy, and the complex issues of restitution after an interregnum. In a word, these are “interesting times” as the Chinese like to say about the troubled times characterized by unexpected upheavals and upside downs. In order to help students understand better both the commonalities and the differences between early British modernity and contemporary Romania, reception studies have to be used. Students already have certain knowledge about the history of Romanian culture from high school. It is easier to integrate this knowledge into the new knowledge about the evolution of British culture.

An interesting example in this respect is the pedagogical use of the historical interval 1640-1649 in the two cultures. In 1640 upon the command of Matei Barasarab, Voivode of Wallachia, *Pravila de la Govora*, the first collection of laws published on the Romanian territory was printed at Govora Monastery. The collection was inspired from Byzantine law which was applied to Romanian realities. In 1646 was published in Iași, Moldavia, *Pravila lui Vasile Lupu* or *Romanian Book for Teaching*. It was authored by Metropolitan Varlaam Moțoc who applied Byzantine agricultural law to the Moldavian realities. For the first time in Romanian history the voivode’s right to do justice is limited by law. On the other hand, at the other extreme of Europe, in the British Isles, a group of Puritans, members of the English Parliament dare to submit their own king to the law. They broke the medieval custom that one could only be judged by his ilk and by his superiors. These bourgeois MP’s dared to consider themselves equal with the king because they all were members of society. What was the justification of this revolutionary trial? The king had betrayed the country asking for foreign help against his own people. The unwritten contract between the leader and his people had been broken and the king had to be punished. The difference between England and Romania in juridical mentality and in the tradition of observing the law by all means is more than significant for Romanian present day realities where often law seems to be an optional choice or where laws are made not for the people but for a targeted group.

One of the earliest British writers to have been translated into Romanian was Jonathan Swift. Although *Gulliver’s Travels* had already benefited from a complete translation thanks to the 1848 militant and writer Ioan Negulici who published this translation in 1864. Still, the following variants of the Romanian *Gulliver’s Travels* were, all of them, partial, incomplete and suffering from infantilization. It seems that the Romanian readership was not interested in seeing *Gulliver* as a book for adults. Neither was there any discussion about translation Swift’s very powerful satires. Up to the versions of Vera Călin and Leon Levițchi *Gulliver* was a hero of children’s literature.

As in post-colonial literatures, the infantile got subversive nuances. The political tried to capture Gulliver. Petru Vintilă published a Swiftian short story entitled “Mr. Gulliver Pickerston în țara uriașilor” (“Mr. Gulliver Pickerston in the Country of the Giants”) in 1954, a Cold War period when the obsession against the imperialist enemy reached one of its peaks. Mr. Gulliver Pickerston is sent spying by Lord Grawery, but his villain efforts are counteracted by Ion,⁴ the head of the *zavergii*.⁵ Gulliver is caught by the vigilant *zavergii* and, frightened, he pleads his life in meek voice. Ion, nobly and politically correct, decides to send him back where he came from. Gulliver is expected to report to his Queen that the Romanian people cannot accept the yoke of capitalist West (116). Ion orders that Gulliver be put on a ship at Giurgiu, an important Romanian harbour on the Danube, but the soldiers add their own mocking punishment. They pour tar and feathers on Gulliver and only afterwards do they put him on the ship. The superiority of the Communist system is obvious.

But probably the best Romanian authored text inspired from *Gulliver's Travels* during the Cold War was written by Ion Eremia. The intertextual connections produced an allegorical satire bordering on the absurd. The author was born in 1913, he became an officer and fought in World War II both on the East and the West front.⁶ After World War II he was promoted a general and then a deputy of the Minister for National Defence. But the pact with the Communist devil had a price. In 1956 Eremia was purged as a consequence of his critical attitude towards the new authorities. Between 1956-1958, disappointed and bitter, he wrote the fierce satire *Gulliver în țara minciunilor* (*Gulliver in the Country of the Lies*). Eremia wanted to publish his book abroad but he was reported to the secret police that he had written a book criticizing communism. He was arrested and spent long years in the Romanian Gulag. It was only after 1990 that he could get the manuscript of his book from the archives of the Secret police and publish it. It is remarkable that in his novel Eremia imagined the fall of the totalitarian regime as the consequence of the general popular revolt, exactly as it happened in 1989.

Lately, another Romanian novelist, Mircea Opriță staged another visit of Gulliver in post-communist Romania in his dystopic novel *Călătorie în Capricia*. The writer expressed his fears that the fragile democracy won with so many efforts in 1989⁷ was endangered by nowadays politicians and he offers us a very daring satire of post-communist Romania which was published in 2011. Gulliver is shipwrecked and brought to Bucharest where he lives with an

⁴ Patronymic symbolic for the Romanian people.

⁵ Security people.

⁶ Romania fought with Germany against Russia until 1944 and then joined the Alliance and fought against Germany until 1945.

⁷ Over 1,000 people died in Romania during the anti-Communist rallies at the end of December 1989.

ordinary family. Gulliver gets to know post-communist realities. Freedom of speech is granted but economically there is growing disparity and even injustice. He is invited by Romania's President to his residence and asked to draw all the maps that he can remember for the benefit of the President. In a scene that reminds the knowledgeable reader of Gulliver's discussion with the monarch from Brobdingnag, the Swiftian character challenges Romania's President, ironically called Trosnack⁸. The naïve British visitor will be severely punished. The author and his Romanian readers catch a last view of Gulliver abandoned on the last ship of the Romanian fleet, all the other ships having been surreptitiously sold by Trosnack for his own benefit. The ship turns in a whirl and loses its direction. This final image is a very adequate metaphor of the post-communist Romanian society deprived of any inspiring ideal except gross consumerism.

Making students aware of all these avatars of Swiftian reception in Romania will turn Swift's utopia from a work that cannot tell them too much because it belonged to the eighteenth century into a vibrant text that was and can be used in order to express ardent problems of the contemporaneity⁹.

A personal and maybe funnier example is from my own didactic experience. Teaching Swift in the 1980's in Romania became a subversive experience because of the aggressive dictatorship that dominated the country. It was fascinating that the then guardians of communist ideology did not realize what the old classic text could do in that milieu. For instance, the references to the wonderful achievements of the scientists from the Academy of Laputa could make one think of the female academician, the wife of Communist dictator, Elena Ceausescu, who had hardly taken her primary school certificate but who claimed she was a great scientist and even became member of several Academies in the world¹⁰. The efforts of the same Laputian academics to get sun rays from the cucumbers reminded one of the crazy campaigns to save energy in winter by turning off any electric bulbs but wasting electric power in inefficient industrial projects. At the same Laputian Academy the researches to get food back out of excrements reminded one of the food crisis that ravaged Romania between 1985 and 1989 and of the regime's desperate efforts to convince the population that solutions would be found.

The first Romanian translation of Jane Austen was published in the 1940's. It was *Pride and Prejudice*. The translator preferred to change the title into *The Bennet Sisters (Surorile Bennet)*. As at that time, Romania was in alliance

⁸ The Romanian readers will recognize here Traian Băsescu, President of Romania between 2004 and 2014.

⁹ For a detailed analysis of Gulliver's Romanian intertext, see "From the Infantile to the Subversive: Swift's Romanian Adventures" *The Reception of Jonathan Swift in Europe*, ed. Hermann J. Real, London: Continuum, 2005, pp. 248-272.

¹⁰ These academic honours were paid with donations made by the Romanian officials.

with Germany against Britain. The garrulous Mrs. Bennet and her charming daughters marked, surreptitiously and subversively, a political attitude that could not be expressed openly at that time. On the other hand, this novel can be of great topical interest nowadays from other points of view. The fight between reason and sentiment, the victory of rationality over emotions, the necessity of virtue can find new and interesting corollaries in our century where lust and fornication have been punished with the evil of AIDS. From this perspective, eighteenth-century novels authored by women (Eliza Haywood, Charlotte Smith, Sarah Fielding, Frances Brooke) can be interesting readings which show that imposing restraint has always been a marker of a behaviour evaluated as human and humane. Hence these novels can still tell our female readers a lot about how women's lives have to answer the same questions again and again.

Equally interesting for the twentieth-century students can be the discussion of certain Romanian preferences with regard of some early modern poets. John Milton, for instance, was very high in the Romanian writers' preferences around the 1850's. Gheorghe Asachi appreciated the greatness of the Miltonic line, Ion Heliade Rădulescu inspired himself from the Miltonic epics in his efforts to give the Romanian literatures similar grand poetic stories. Milton, the politician, his rectitude and his republicanism were widely known and made known during that period when modern Romania tried to forge its own political structures and the republic was an option that some envisaged. Then after the political consolidation of modern Romania during the second half of the nineteenth century slowly but surely, Milton fell into oblivion. Tribute was paid to him strictly out of a sort of canonic obligation mimicking respect but not loving understanding. During the Communist period, the atheism of the regime led to the preferred reception and even to the metafictionalization of a secular Milton by Petre Solomon in such a way that the religious language of the seventeenth century poet became a kind of mask that was inescapable for historical reasons only. On the other hand, as the contemporary Romanian readerships lack more and more the biblical culture necessary to enjoy and truly understand the Miltonic verse, this situation has worsened. Except a handful of specialists, Milton does not seem to see too much to the contemporary Romanian readers although his plea for the freedom of the press in *Areopagitica* should continue to be topical.

John Dryden, the great seventeenth-century poet, was first translated into Romanian by Bonifaciu Bălcescu, the son of an important personality of the 1848 Romanian Revolutions, Nicolae Bălcescu. Still, as the taste of the Romanian readerships clarified under the influence of a more and more intense integration of Western modern culture, the Romanian preferences went more towards a Romantic aesthetics. Although classicism would have disciplined some more

rebellious voices than Romanticism, it slowly but surely fell into respectful oblivion and neglect. It was mentioned, it was canonized but it was no longer read. Only recently was Dryden to be translated only recently by Ioana Sasu-Bolba (in 2012). A serious gap in the Romanian reception of British poetry was partially filled but this daring gesture did not create a movement of Drydenian fans.

Last but certainly not least, an example would refer to Shakespeare although he is not exactly an early modern writer but he can also show how reception studies can help teachers and students turn Shakespeare into our contemporary. For instance, the following two lines from “Sonnet 66”:

And art tongue tied by authority
And folly doctor-like controlling skill

were seen, during the 1980’s, as a good representation of Elena Ceausescu, the famous lady of Romanian communism about whose intellectual achievements we have already talked above. The overwhelming censorship of those times was metaphorically represented by the line: “And art tongue tied by authority”. The “folly doctor-like” was certainly the Communist dictator’s wife and the controlled “skill” was certainly us, the people. A great classic, such as Shakespeare, can never be obsolete. His understanding of the world and society can be prophetic.

Another example can be relevant for the contemporaneity of the Enlightenment or early modern literature. Exactly as attractions, likings can tell us something about the *forma mentis* of a culture where early modernity and/or the Enlightenment took a certain shape and not another, so can rejections, apprehensions, reluctance with a text be equally revealing.

My example refers to the widely acclaimed novel *Tristram Shandy* by Laurence Sterne. The first Romanian translation was published in the 1960’s in a climate of relative liberalization and in an age when postmodernism started to manifest itself in Romanian culture itself. During the previous centuries, the Romanians did not pay too much attention to this work because it did not tell them too much about themselves. Consequently, they were not able to understand this masterpiece. Preference was given to the so-called texts of the day or to popular literature, entertainment readings that would support the Romanian view about the exoticism of British culture, which was both dominant, imperialistic and had had privileged contacts with otherness by its sailors.

In conclusion, we can say that the integration of reception studies into the teaching of (British) early modernity and Enlightenment reduces the defamiliarization that an encounter with a foreign literature entails. It can help the student integrate the new cultural and literary information into a system of

literary knowledge that he already has. This leads to a perspective on world literatures shaped according to the channels of communication and interstices of common sets of values that lead to another perspective on globalism: the power of literatures and cultures of expansion (such as the British one) is counterbalanced by the reactions of the cultures of endurance (such as the Romanian one). Their attractions as well their rejections are not irrelevant. Globalization becomes a dynamic concept, with its specific give-and-take rule.

WORKS CITED

- Austen, Jane. *Surorile Bennet*. Translated by Gheorghe Nenişor. Preface by Gheorghe Nenişor. Bucharest: Socec, 1943.
- Ciugureanu, Adina. "English Studies Curricula and Romanian Anthologies of English Literature" Special issue "English Studies in Romania", *American, English and Canadian Studies*, Lucian Blaga University Press, Sibiu, volume 14, June 2010, pp. 43-58.
- Dryden, John. *Selected Poems/Poeme alese*. Translated by Ioana Sasu-Bolba. Preface by Mihaela Mudure, Floreşti - Cluj: Limes, 2013.
- Eremia, Ion. *Gulliver în țara minciunilor*. Preface by Petre Răileanu, Bucharest: Fundația Culturală Română, 1992.
- Maiorescu, Titu. "În contra direcției de astăzi în cultura română" *Opere*, vol I. Eds. Domnica Rădulescu-Dulgheru and Domnica Filimon. Bucharest: Minerva, 1978, pp. 153-163.
- Milton, John. *Scrieri alese*. Translation, notes and preface by Petre Solomon. Bucharest: Editura de Stat Pentru Literatură și Artă, 1959.
- Mudure, Mihaela. "From the Infantile to the Subversive: Swift's Romanian Adventures" *The Reception of Jonathan Swift in Europe*. Ed. Hermann J. Real. London: Continuum, 2005, pp. 248-272.
- . "Jane Austen: Persuading Romanian Readerships" *The Reception of Jane Austen in Europe*. Eds. Anthony Mandal and Brian Southam. London: Continuum, 2007, pp. 304-319.
- . "Versatilul John Dryden" *John Dryden. Selected Poems/Poeme alese*. Floreşti - Cluj: Limes, 2013, pp. 5-24.
- Neagu, Adriana. "Cultures of English: Anglophone Sensibility, Regional Confluences and the Romanian Difference", Special issue "English Studies in Romania", *American, English and Canadian Studies*, Lucian Blaga University Press, Sibiu, volume 14, June 2010, pp. 59-75.
- Oprîță, Mircea. *Călătorie în Capricia. Cu adevărat ultima aventură a lui Gulliver*. Bucharest: Eagle Publishing House, 2011.
- Ristea, Ion. "Pravila de la Govora - Întâiul izvor de drept românesc" <http://www.nos.iem.ro/bitstream/handle/11748/1346/34.Ristea%20Ion.pdf?squence=1&isAllowed=y>

- Shakespeare, William. *Sonnet 66*. <http://www.shakespeare-online.com/sonnets/66.html>
- Schifirneț, Constantin. *Formele fără fond, un brand românesc*. Bucharest: Editura Comunicare.ro, 2007.
- Sterne, Laurence. *Viața și opiniunile lui Tristram Shandy, Gentleman*. Translation, notes and preface by Mihai Miroiu and Mihai Spăriosu. Bucharest: Polirom, 2014.
- Swift, Jonathan. *Călătoriile lui Gulliver*. Translated by Leon Levițchi. Bucharest: Editura Tineretului, 1956.
- . *Călătoriile lui Gulliver*. Translated by Vera Călin. Bucharest: Editura de Stat, 1947.
- . *Călătoriile lui Gulliver în țări depărtate*. Translated by I.D. Negulici. Bucharest: Tipografia Iosif Kopaing, 1848.
- . *Călătoriile lui Gulliver: povestea unui poloboc și alte satire*. Translated by Andrei Brezianu. Preface by Leon Levițchi. Bucharest: Univers, 1985.
- Vintilă, Petru "Mr. Guliver Pickerston în țara uriașilor" *Viața românească* [Bucharest], 1954, pp. 92-117.

G. IBRAILEANU, ADELA (ADÈLE) OU LES AFFINITÉS NON ÉLECTIVES

ȘTEFAN GENCĂRĂU¹, OANA AURELIA GENCĂRĂU²

ABSTRACT. *G. Ibrăileanu, Adela or non-elective affinities.* Published in 1933, *Adela* is a novel concerned with the topic of ‘non-elective affinities’; it is the diary of a male character observing the changing outline of the female body undergoing transformation. It is also the novel of irreconcilable irrationality; the aspiring young student writing the diary falls in love. Standing before him is a girl, with the body of a child too young to be loved; *the young girl* becomes an adult. The doctor before her believes himself to be too old to be desired. While the companionship of others around them makes communication between the characters quite difficult, the young girl *conveys herself* through all that her body presents as means. In the attempt of reconciliation, what become involved are the moving body, its vigour or fragility, her head, her eyes, the colour of her hair, her skin and all the lines that can be noticed by the 40 year-old doctor. It is this section of the diary that we will displace, we will provide an inventory of those means of communication that, in fact, suggest the particular intelligence of either the male or female body. We argue that the act of reading the journal must be synchronised with a code decided upon only after the recognition of irreconciliability as reigning supreme in the framework of the narration.

Key words: *woman, embodiment (corps vécu), lines of one's body, spiritual body*

REZUMAT. *G. Ibrăileanu, Adela sau afinitățile nonelective.* Apărut în 1933, *Adela* este romanul *afinităților non-elective*; jurnal al personajului masculin ce citește liniile corpului feminin în transformare, romanul prezintă fapticități inconciliabile; tânărul student ce scrie jurnalul se îndrăgostește; în fața lui e o fată, un corp de copil ce e prea tânăr pentru a fi iubit; *tânăra fată* devine adult; medicul dinaintea ei se crede prea bătrân pentru a fi iubit. În timp ce prezența altor persoane le îngreunează comunicarea, tânăra *vorbește* prin tot ceea ce corpul ei îi pune la îndemână: în încercarea de conciliere intervine corpul în mișcare, vigoarea sau fragilitatea sa, capul, ochii, culoarea părului, pielea, toate liniile ce pot fi remarcate de medicul ce a atins vârsta de 40 de ani. Vom decupa în această instanță secvențele jurnalului, vom inventaria mijloacele de comunicare ce compun, în fapt,

¹ Université Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, UR CAER AMU, E-mail : stefan.gencarau@univ-amu.fr

² Université d'Oradea, Roumanie, E-mail : oanagen@yahoo.fr

inteligența particulară a corpului masculin sau feminin și vom susține că lectura jurnalului trebuie pusă de acord cu un cod comunicat abia după ce ideea de ireconciliabilitate își asigură supremația în ansamblul narațiunii.

Cuvinte cheie: *femeie, corp trăit (corps vécu), linii ale corpului, corp spiritual*

Moins connu du public occidental, le roman *Adela* a retenu notre attention car, à notre avis, il répond parfaitement, du moins pour l'espace roumain, aux concepts qui nous intéressent pour aborder les œuvres ayant la féminité comme objet de réflexion aussi bien que celles dont l'auteur est une femme écrivain.

Nous nous trouvons, avec ce roman, à l'époque moderne de la littérature roumaine, à une étape qui précède sa synchronisation avec les littératures occidentales³ ; nous parlons d'une littérature qui rattrape, jusqu'au XIXe siècle, des décalages importants, en parcourant, en poésie, le romantisme et le symbolisme, une littérature qui s'ouvre « en temps réel » aux idéologies littéraires du XXe siècle et qui propose même des idéologies nouvelles si l'on considère la contribution de Tristan Tzara au mouvement dadaïste.

Au début du XXe siècle, le roman roumain est en plein essor. Le réalisme et le naturalisme ont déjà trouvé une expression confortable grâce à des écrivains dont les œuvres font naître l'intérêt du public occidental. Le roman d'introspection, Husserl et Proust ont eux aussi leurs adeptes et, grâce aux modèles littéraires européens⁴, ou par suite des échos des mouvements féministes internationaux, assez timides au XIXe siècle, les voix féminines prennent avec beaucoup plus de courage le risque de se présenter au public.

Il est opportun d'évoquer des noms comme : Carmen Sylva, pseudonyme littéraire de la Reine Elisabeth, la Reine Maria, Hortensia Papadat-Bengescu, Cella Serghi, Marta Bibescu, Elena Văcărescu, Lucia Demetrius et la liste pourrait continuer⁵.

Il faut encore ajouter qu'en 1935 paraît la première anthologie⁶ de littérature féminine de Roumanie, une anthologie qui regroupe un nombre considérable de Roumaines écrivant dans une langue étrangère, un nombre

³ Bernard Camboulives, *Sur les pas des écrivains roumains*, Editions Vaillant, (sans indication de la ville de l'établissement), [2012], Imprimé en France par Présence Graphique - Monts.

⁴ Ștefania Mihăilescu, *Emanciparea femeii române*. Studiu și antologie de texte, vol. I: 1815-1918 (2001), vol. II: 1918-1948 (2005).

⁵ Dana Pîrvan, *Începuturile literaturii scrise de femei în România – misoginism și atitudini macho sau clișeele bărbaților*, in <https://www.bookaholic.ro/inceputurile-literaturii-scrise-de-femei-in-romania-misoginism-si-atitudini-macho-sau-cliseele-barbatilor.html> (14 oct 2019)

⁶ Apud Dana Pîrvan, *op.cit.* supra : *Evoluția scrisului feminin în România*, de Mărgărita Miler-Verghei și Ecaterina Săndulescu, cu o prefață de E. Lovinescu, București, Editura Bucovina, 1935.

encore plus grand d'écrivaines de langue roumaine, ainsi que les biographies des plus importantes d'entre elles.

Bien que les voix féminines se fassent entendre de plus en plus à l'époque, et que la critique littéraire leur soit très favorable, le premier à dédier un roman à l'âme féminine nous semble être Garabet Ibrăileanu. Critique et historien littéraire, professeur d'histoire de la littérature à l'Université de Iassy, auteur d'un ouvrage important pour l'idéologie littéraire roumaine du début du XXe siècle (1909 : *Spiritul critic în cultura română*), Ibrăileanu (1871-1936) avait déjà fait connaître son talent littéraire par une traduction de Maupassant (*Bel Ami*, signé avec un pseudonyme, César Vraja). Son intérêt pour la psychologie féminine se manifeste dans deux volumes d'aphorismes : *Privind viața (En regardant la vie)* et *Eternul feminin (L'éternel féminin)*. *Adela* est le seul roman de cet écrivain qui a soutenu et encouragé en Roumanie l'activité littéraire et les revendications sociales des femmes dans la période d'entre les deux guerres.

Paru en 1933, peu avant la mort de l'auteur, le roman *Adela* est très bien reçu par le public et par la critique. Il gagne le *Prix National de Prose*, est immédiatement republié, connaît de nombreuses éditions successives ; plus tard il est traduit en français⁷ et italien⁸ ; en 1985, il est porté à l'écran et continue d'être apprécié à la fois comme roman et comme œuvre cinématographique.

Le sous-titre du livre nous offre des informations quant à son style et au repère temporel. La forme et, par conséquent, le style sont ceux d'un journal.

Le premier repère spatial : un village roumain important pour la saison estivale, situé au carrefour des routes menant vers de petites villes pleines du charme de la belle époque, en fait une bourgade au nom inconnu des Européens : Bălțațești, une station balnéaire, au pied de la montagne.

Le repère temporel est plus vague : il s'agit d'un *fragment de journal* écrit pendant l'été d'une année de la dernière décennie du XIXe siècle. Et flexible : le journal s'écrit en quelques mois, mais la mémoire de l'auteur récupère une période de plus de dix ans de sa vie et de celle d'Adela, la jeune femme qui devient l'objet de sa passion.

C'est donc le journal du docteur Emile Codrescu, un homme à quarante ans dans l'esprit duquel défilent les multiples images du corps de la femme qu'il aime : tantôt le petit enfant qu'il prend dans ses bras, tantôt la jeune fille de quinze ans, trop grande pour son âge, et pour laquelle le docteur était *mon cher maître* et, enfin, la femme qui s'adresse une seule fois au docteur comme à un *maître chéri*.

La structure du journal est rythmée par les périodes d'absence du docteur. Bien que le journal soit écrit durant un été des années 1890 [l'auteur ne donne pas une année précise : 189' mille huit cent quatre-vingt on ne sait pas combien], la

⁷ Florica Ciodaru Couriol : http://www.orizzonticulturali.it/it_interventi_Mauro-Barindi-e-Garabet-Ibraileanu.html

⁸ Mauro Barindi : http://www.orizzonticulturali.it/it_interventi_Mauro-Barindi-e-Garabet-Ibraileanu.html

première section raconte les années écoulées jusqu'au moment où Adela a huit ans ; une deuxième section, délimitée par une longue absence de l'auteur, évoque le temps où celui-ci revoit Adela lorsqu'elle a 15 ans ; une troisième (et dernière) section est en fait celle où il rédige le journal et elle englobe les deux autres sections pendant le temps de l'écriture ; c'est l'été où il revoit Adela après une absence de trois années durant lesquelles *elle s'est mariée et a divorcé*.

Dans tout le livre, celui qui regarde est le docteur Codrescu. Il ne parle jamais de son propre corps mais de celui d'Adela qu'il observe avec finesse et avec beaucoup de tendresse. Ce que voit Emil Codrescu est un corps qui vit pleinement, qui bouge, respire, chante, vibre ; un corps qui s'attendrit, se révolte, se dévoile, se dérobe quand les vêtements ou la conduite ne sont pas conformes aux mentalités de l'époque. Le corps du docteur n'existe pas en tant que tel mais seulement à travers les perceptions d'Adela et les quelques parties isolées en contact avec son corps à elle : il est une jambe sur laquelle s'assoit la petite fille, une bouche vers laquelle elle tend ses doigts, un bras sur lequel s'appuie plus tard la jeune fille, un compagnon de longues promenades et un interlocuteur dans des conversations sur la littérature, la musique, la philosophie et, surtout, sur le rôle de la femme et son droit d'être heureuse.

Compte tenu du fait que l'auteur du roman-journal est un écrivain réaliste et, par conséquent, omniscient, il faut lui faire confiance et admettre que tout ce qu'il raconte au sujet d'Adela est vrai, que c'est vraiment ce que vit le corps d'Adela.

La première section du livre, rétrospective, se focalise sur le corps d'un enfant. Le docteur Codrescu cherche à comprendre un attachement particulier qu'il aurait éprouvé presque 20 ans auparavant pour la petite fille qui s'asseyait sur ses genoux, mettait de manière impolie ses petites mains dans les poches du jeune médecin, lui enlevait la montre et l'obligeait à jouer avec elle à des jeux d'enfants, apparemment innocents. Elle joue à la poupée, comme le font toutes les petites filles ; mais, dès qu'il s'agit d'Adela, pour le docteur quadragénaire, ce jeu parmi d'autres jeux a des significations particulières. Dans l'imaginaire de la petite fille les poupées sont ses enfants ; le rôle du docteur est celui du père qui doit les protéger lorsque la mère est occupée, qui doit leur rendre visite le soir avant qu'ils ne s'endorment, les consoler lorsqu'ils sont malheureux et pleurent, leur montrer de l'affection paternelle.

Pourrait-on croire que dans son inconscient Adela lui donnait déjà un rôle dans un jeu et dans une convention sociale qui ne se concrétiseront jamais ? Car lui, il ne sera jamais son mari et elle ne sera jamais la mère de ses enfants.

Mais le jeune docteur ne reste pas en dehors du jeu. Pendant les déjeuners chez la famille d'Adela, il joue avec ses doigts et simule de les « avaler » l'un après l'autre. Dans ces jeux avec la montre, les doigts et les mains,

jeux qui se répètent de manière obsessionnelle, on peut deviner le déroulement d'un rituel de prise de possession du temps et de l'autre. Mais le temps reste hostile et la rencontre avec le corps de l'autre n'a aucun effet.

En fait, dans cette étape, le corps se dessine par petites touches floues. Le corps d'Adela-enfant n'a aucune linéarité. Rien que quelques épithètes : *petite, cheveux blonds, jouet vivant*, quelques états émotionnels tels *les rires, les pleurs* et, le plus important, une déclaration d'amour avec le verbe *aimer / a iubi* incomplet : *te iubec* au lieu de *te iubesc / je t'aime*.

Il y a quand même un trait de son caractère qui se manifeste déjà avec force : l'altruisme. Elle partage volontiers sa nourriture avec le docteur et est capable de risquer sa vie pour défendre celle de son ami. C'est ainsi que, 20 ans plus tard, Codrescu justifie son amitié avec la petite Adela. Il considère que, de toute façon, il ne s'agissait pas d'érotisme mais du fait que *tout homme a une tendresse atavique pour les petits de l'homme (et par dérivation pour ceux des animaux, des plantes et même pour les miniatures des objets)* (Ro : p.12 / Fr : p.28).

Toujours rétrospective, la deuxième séquence change les règles du jeu. Adela est maintenant une *demoiselle de 15 ans, une jeune fille grande, trop grande pour son âge, un visage encore enfantin, d'une beauté fière*. Lui, il est son mentor, et elle s'adresse à lui avec politesse en l'appelant *mon cher maître*. Les jeux d'enfants changent et leur signification aussi. La chasse symbolique, le fruit cueilli dans les arbres les plus hauts de la forêt, pourquoi pas le fruit interdit, qu'il lui offre dans un geste de bravoure, le jeu du cerf-volant lorsqu'ils envoient vers l'inconnu toutes sortes de *bagues* avec des lettres, ou encore pendant la nuit le jeu avec des *lanternes vénitiennes* confectionnées par Adela, et qui annonce un nouveau statut des deux partenaires. Il a 35 ans, mais comme il le remarque lui-même, rien ne confirme *l'esprit de son âge*. En tant que jeune demoiselle, elle peut accepter la *plaisanterie de se promener en barque sur le lac... pour s'isoler du monde, pour lire et pour admirer leurs visages dans le miroir de l'eau*. Ce sont des jeux qui témoignent d'une autre étape de leur histoire. Par le geste de partager sa nourriture avec son ami, Adela prouve qu'elle connaît bien la signification de ses actes. Elle justifie ses gestes insolites, tel que celui d'offrir, au dîner, devant tous les invités, la moitié de son gâteau à son maître, par le désir de *montrer aux imbéciles que vous êtes mon ami*.

Quant à son *corps*, il⁹ a déjà un contour bien défini. Elle est *une merveilleuse vision d'art ou de rêve, une jeune chasseresse, le corps aussi tendu que l'arc* (Ro : p.15 / Fr : p.31). Après la mort de son père, il la trouve *plus grande, moins expansive, plus belle* (Ro : p.17 / Fr : p.35). Quelques lignes de son corps commencent à le préoccuper ; elle est *droite, la poitrine haute*. Le rôle des vêtements¹⁰ se précise

⁹ Pour *corps* voir : Chasseguet-Smirgel, J. (1963) : *Corps vécu et corps imaginaire dans les premiers travaux psychanalytiques*, Canadian Psychiatric Assoc. Journal, 27, p. 255 ; Pierre Ancet (2014) : *Le corps vécu : chez la personne âgée et la personne handicapée*, Dunod, Paris ; Nicolas Burel (2016) : *Corps et méthodologie. Corps vivant, corps vécu, corps décrit*, L'Harmattan, Paris.

¹⁰ Paul Schilder (2017) : « L'image du corps », *Socio-anthropologie*, 35, 159-168.

aussi. Quand elle monte à cheval, *la jupe d'amazone la couvre jusqu'au bout des bottes* (Ro : p.15 / Fr : p.31). Les vêtements cachent, provoquent et ne dévoilent son corps que petit à petit, juste pour que l'érotisme s'installe de manière obsessive.

Son corps communique partout par sa présence. À table, elle est protectrice tel l'enfant d'antan ; au jeu d'échecs elle est le partenaire qui le surveille et lui porte bonheur. L'âge apporte à son corps des moyens d'expression qui lui permettront de mieux se mettre en valeur. Aux ironies elle répond par de courtes disputes, des silences ou des impolitesses. Ils se disputent parce qu'il se croit trop *vieux* pour elle, parce qu'il pense qu'elle est trop jeune et que toutes les filles finissent par trouver leur prince charmant et se marier. Tel l'enfant de jadis, elle appelle le miroir au secours pour démontrer qu'elle n'est pas trop petite. Quand le miroir ne soutient plus son argument, elle impose à son corps de se taire. Et telle la femme qu'elle sera plus tard, lorsque l'homme aura trop profondément pénétré dans le mystère de sa féminité, elle donne à son corps l'expression de l'intangible, en se réfugiant pour la première fois dans le silence mais aussi dans l'impolitesse de tutoyer son maître. Les 15 ans d'Adela promettent de réduire l'espace qui la sépare de l'homme qui veut savoir si elle l'aime. Incapable de comprendre ce qu'Adela lui dit par tous les moyens de son corps, le docteur de 35 ans pense qu'il *aurait pu prendre son comportement pour l'explosion précoce d'un autre sentiment, dont elle ne se rendait pas compte* (Ro : p.17 / Fr : p.34).

La dernière section (qui englobe les deux précédentes) se place sous le signe du doute : les réactions du jeune homme qui n'a pas encore 30 ans, les hésitations de celui de 35 ans appartiennent-elles vraiment à l'homme qui vit lorsqu'Adela a moins de huit ans ou lorsqu'elle a 15 ans ou bien ne sont-elles que la projection du médecin quadragénaire sur le jeune homme d'autrefois ? Ce qui se passe l'été où Codrescu écrit son journal ne se soumet plus à aucun contrôle de la part de l'homme qui regarde la vie depuis une autre perspective. Maintenant son corps dont on sait seulement qu'il est trop vieux, les cheveux blancs - on dirait depuis toujours -, souhaite réduire la distance qui le sépare d'Adela.

Le docteur est surpris de constater que la politesse, moyen d'expression de la jeune fille, laisse la place à l'affection. *Mon cher maître* devient *maître chéri* pour se transformer en *lubitul meu prieten / Mon ami bien aimé* (Ro : p.138 / Fr : p.173). Elle ose poser des questions *essentiels*. Si la jeune fille d'autrefois lui avait demandé qui il aimait davantage, elle ou un de ses amis (*à qui je tenais le plus, à mon ami X ou à elle ?*), Adela-femme lui pose des questions sur la nature des sentiments qu'il nourrit pour elle (Ro : p.139 / Fr : p.179). Et son corps s'investit pas à pas dans l'attente des réponses qu'elle souhaite.

C'est sa main qui imagine un véritable rituel. Elle fait se rapprocher les corps, d'abord dans les limites des conventions sociales lorsque la jeune fille ou la dame tend la main par politesse. La main signifie timidité, soumission, consentement dans les stratégies de communication avec un ami quelconque, avec *son maître*, son *maître chéri* ou son *cher ami*. La main se laisse prendre en

attendant des réponses. C'est avec la main qu'elle conduit les regards vers les lignes de son corps. La position de la main met en évidence la féminité des vêtements qui soulignent sa poitrine. La main est la voie vers son bras blanc et vers la chaleur de son corps. Et ce sont encore la main et le bras qui traduisent l'érotisme plein de tendresse du cérémonial final qui annonce l'échec. La main implique le mouvement. À son secours viennent *les mouvements naïfs et rapides du corps* lorsque la jeune femme au corps achevé doit camoufler ses sentiments. Vu comme un mouvement des bras, du buste, des pieds, des mains, son corps est l'expression d'une suprême harmonie. Ses gestes soutiennent l'impression d'irréel. En mouvement, son corps semble caresser l'air de son épaule (Ro : p.36 / Fr : p.57 : *ses épaules semblaient caresser l'air*). Les yeux, le sourire, la voix communiquent de la même manière. Mais les réponses qu'elle attend de la part de l'homme d'un côté, et les certitudes que celui-ci souhaite avoir de sa part de l'autre côté, ne réussissent pas à trouver leur expression. C'est dans un dernier rituel d'un érotisme particulier¹¹ que sa main et son bras avouent l'échec.

Un long baiser déposé sur la main et le bras d'Adela, un dévoilement du bras qui donne au docteur le sentiment de l'avoir déshabillée ; une réponse du corps de la femme, soumise d'ailleurs, par sa respiration, par le parfum brûlant de son corps, par sa chaleur qu'il ressent à distance. Mais le corps de la femme a sa propre mémoire. Lui, le corps, garde le souvenir de la réponse hésitante à la question posée par l'adolescente d'autrefois, puis par la femme qu'elle est à présent. Le cérémonial par lequel le docteur croit avoir avoué son amour à Adela et l'impression que par sa soumission elle lui donne une preuve d'amour ne suffisent pas, n'éveillent pas la parole. Le cérémonial de l'amour exige des déclarations d'amour et non pas des phrases imparfaites telle *te iubec*. Le lendemain, le matin de la séparation définitive, elle lui rend son geste en déposant un baiser sur sa main au risque de s'exposer aux regards de toutes les personnes de son entourage. Ce n'est pas le baiser de la passion pour le corps de l'homme, mais celui du respect pour l'homme qui doit rester *mon cher maître*.

Ibraileanu, convaincu d'avoir donné à la littérature roumaine l'un de ses premiers romans d'amour, prête à son personnage ses propres réflexions sur l'amour, le sentiment le plus humain possible. Ses convictions relèvent de sa formation philosophique et scientifique. Lorsque son personnage les expose à la jeune femme, celle-ci ironise et persifle. Son handicap est donné à égale mesure par son âge, ses convictions morales et sa vision philosophique. Un mariage avec un quadragénaire ? Rien de surprenant pour le monde où vit Adela. Mais le médecin-philosophe fait la différence entre *soif sélective de femme improprement et par dérision appelée amour* (Ro : p.76 / Fr : p.104) et l'amour ou l'adoration de *l'âme de la femme* ; la soif sélective de femme *c'est un retour à l'animalité, une impulsion dégoûtante* tandis que l'adoration de l'âme de la femme est la recherche de *son être*

¹¹ Nicolae Manolescu, „Un roman de dragoste”, in Garabet Ibrăileanu, *Adela*, Editura Litera, 2009.

intime. Dans le premier cas, c'est l'être physique qui est aimé ; dans le deuxième, c'est son être spirituel. Au moment suprême de l'amour, la femme aimée pour son physique *serre dans ses bras un pithécanthrope*. L'homme à la recherche du corps spirituel voit dans le corps de la jeune femme *la réalisation plastique et structurelle la plus achevée de la nature vivante, le miracle accompli par la nature, le degré ultime de l'évolution cosmique* (Ro : p.74,75 / Fr : p.103).

Engagé dans une telle recherche, le docteur-philosophe considère que toutes les questions sur les sentiments d'Adela appartiennent à un passé où il a eu le privilège de connaître deux des étapes de ce miracle.

BIBLIOGRAPHIE

- Ancet, Pierre (2014) : *Le corps vécu : chez la personne âgée et la personne handicapée*, Dunold, Paris.
- Burel, Nicolas (2016) : *Corps et méthodologie. Corps vivant, corps vécu, corps décrit*, L'Harmattan, Paris.
- Camboulives, Bernard [2012] : *Sur les pas des écrivains roumains*, Editions Vaillant, (sans indication de la ville de l'établissement), Imprimé en France par Présence Graphique – Monts.
- Chasseguet-Smirgel, J. (1963) : *Corps vécu et corps imaginaire dans les premiers travaux psychanalytiques*, Canadian Psychiatric Assoc. Journal, 27.
- Manolescu, Nicolae (2009): „Un roman de dragoste”, in Garabet Ibrăileanu, *Adela*, Editura Litera.
- Schilder, Paul (2017) : « L'image du corps », *Socio-anthropologie*, 35,159-168.

Éditions :

- Pour les citations en roumain (Ro) : Ibrăileanu, Garabet, *Adela*, Scriptorium, Colecția Interbellum, 2017 (<https://www.scriptorium.ro/pdf/Ibraileanu,Garabet-Adela.pdf>).
- Pour les citations en français (Fr) : Ibrăileanu, Garabet, *Adèle, fragments du journal d'Émile Codrescu (juillet – août 189...)*, présenté et traduit du roumain par Georgeta Horodincă, Éditions Jacqueline Chambon, Nîmes, 1991.

Sitographie :

- Ciodaru Couriol, Florica: « Quelques mots avec : Florica Ciodaru-Courriol, traductrice du Concert de Bach d'Hortensia Papadat-Bengescu » in *Passage à l'Est!* <https://passagealest.wordpress.com/2019/03/19/quelques-mots-avec-florica-ciodaru-courriol-traductrice-du-concert-de-bach-dhortensia-papadat-bengescu> (12 nov. 2019).
- Pîrvan, Dana : *Începuturile literaturii scrise de femei în România – misoginism și atitudini macho sau clișeele bărbaților*, in <https://www.bookaholic.ro/inceputurile-literaturii-scrise-de-femei-in-romania-misoginism-si-atitudini-macho-sau-cliseele-barbatilor.html> (14 oct. 2019).
- Barindi, Mauro: http://www.orizzonticulturali.it/it_interventi_Mauro-Barindi-e-Garabet-Ibraileanu.html (19 sept. 2019).

MISCELLANEA

Histoire de la traduction littéraire en Europe médiane – Book presentation : “Translators are the real Europeans.” (Konrád György, 2007)



SOUS LA DIRECTION
D'ANTOINE CHALVIN,
JEAN-LÉON MULLER,
KATRE TALVISTE
ET MARIE VRINAT-NIKOLOV

**HISTOIRE
DE LA
TRADUCTION
LITTÉRAIRE
EN EUROPE
MÉDIANE**

DES ORIGINES À 1989

POU

Kedves Hallgatók!

Szeretettel hívjuk Önöket **A műfordítás története Kelet-Közép-Európában** (*Histoire de la traduction littéraire en Europe médiane*, Presses Universitaires de Rennes, 2019) című kötetünk bemutatójára.

A franciául megjelent munka az albán, bolgár, horvát, szerb, cseh, észt, finn, lengyel, lett, litván, macedón, magyar, román, szlovák, szlovén és ukrán nyelvekre történő műfordítás történetét dolgozza fel.

A könyvbemutatót magyar nyelven tartjuk,
2019. november 27-én, szerdán 17 órakor
az Egyetemközi Francia Központ Sauvageot-termében
(ELTE BTK F. épület, 1088 Budapest,
Múzeum krt. 4/F., alagsor).

A kötetet Jean-Léon Muller, szerkesztő (Párizs, INALCO), valamint a magyar fordítástörténeti rész két szerzője, Ádám Anikó (PPKE) és Józán Ildikó (ELTE) mutatja be.

Üdvözlettel,
Józán Ildikó

Az egyes nyelvek fordítástörténetéről, a projektről és a kötetről további információk:
<http://www.histrad.info/>

On 27th of November 2019 in Budapest it was held a presentation of the French book entitled *The History of Literary Translation in “Median Europe”*. This book was aimed to make a synthesis about the translation culture of this place, that can be interpreted as geopolitically, but also as a culturally determined area. Geographically it can be described as a collection of the countries situated between the German and the eastern Slavic countries. On the respective book there had been working 26 researchers speaking 16 languages: Albanian, Bosnian-Croatian-Serbian, Bulgarian, Estonian, Finnish, Hungarian, Lettish, Lithuanian, Macedonian, Polish, Romanian, Slovak, Slovenian, Sorbian, Czech and Ukrainian. The book appeared in this year in Paris, in French language, as a result of a ten-year long collaboration between researchers and editors.

The idea of this anthology-like book came from three members of INALCO, Antoine Chalvin, Jean-Léon Muller and Marie Vrinat-Nikolov. Muller

was representing the French part of the editorial staff at the book presentation, and he gave a brief summary about the main purpose of the creation of this book of approximately 500 pages. As long as about English, French, German and Spanish translation history there are already written books in their own languages, about the above-mentioned languages' translation history there was no summary text nor in internationally spoken, nor in their own languages. So this book was created to fill this void in the literary history.

Muller also reflected to some concepts based on which they could recognise the mutual vein of these countries/language-based cultural groups. In the introduction written by Antoine Chalvin he mentions the followings as common characteristics of these regions. In Europe they are considered as culturally peripheral areas; they had a relatively late moment of awakening to some kind of national consciousness; secular literature was introduced mostly by translations; and last but not least they were heavily influenced by the Soviet Union, including their control over translations. They also had a very similar evolution curve, with some smaller or greater time shifts, and this book is following this curve. The first period is of the translations of religious texts (*La traduction des textes religieux*), the second one is the period of formation of national literatures and the translations of secular literature (*La traduction et la formation de la littérature profane*), the third one is the period of literary modernity (*La traduction et la modernité littéraire*), and the fourth is the period of the totalitarian system (*Traduire sous le totalitarisme*).

After Jean-Léon Muller the two Hungarian co-workers, Anikó Ádám (PPKE, French Department) and Ildikó Józán (ELTE, Comparative Studies Department) were sharing their personal experiences of this long working process. First of all, they had to fill in a questionnaire of 80 pages, from which the editors left in the main information. They had debates about what can be considered "main information" four times every year, when they regularly held their meetings in Paris. Another topic of these debates was the problematics of questionable geographical names, for example Bratislava should appear as Bratislava, Pozsony, Pressburg etc? They found the solution of writing the current name of the problematic places and mentioning in parentheses their name from the respective time. All of the co-workers were handing in every needed information on time, their work was mainly smooth and without any great difficulties. Ildikó Józán pointed out some interesting facts that the book contains, for instance the fact that the first Estonian translation of Victor Hugo's *Notre Dame de Paris* was in total of approximately 70 pages. They also mentioned that based on the information collected, in the 19th century Hungary had the most female translators.

The invitees (and based on what I heard, myself as well) can recommend this book not only for specialists, but also for simply interested people. Every chapter has got short geographical, historical and cultural

descriptions about the countries and languages, so even completely laic readers can understand the main ideas. As the book contains the synthesis of the questionnaires that the researchers filled in, the complete answers can be found on the website <http://www.histrad.info/> in French language.

To conclude, the invitees encourage all Median European countries to have their own summary books about the history of literary translations, as they believe that literature that we read on our language is an integral part of our own literature.

BEATRIX WALCZ

walcz.beatrix22@gmail.com

Les lignes du corps : érotisme et littératures romanes
Colloque International du Département de langues et littératures
romanes de l'Université de Genève

Organisatrices: Natacha Crocoll, Luana Bermúdez, Belinda Palacios Directeur
du département: Prof. Roberto Leporatti 14-15 novembre 2019, Genève



Le 3 mai 2019, le Département de langues et littératures romanes de l'Université de Genève relevait le défi de proposer une journée d'étude qui réunisse ses cinq unités autour de photographies tirées des années 60-80, dans le but de créer un dialogue susceptible de mettre en évidence les liens qui les unissaient. Suite au franc succès remporté par l'expérience auprès des membres du département et des étudiants, un nouveau projet de collaboration a vu le jour: c'était le début du colloque « Les lignes du corps: érotisme et littératures romanes », une rencontre scientifique organisée à Genève les 14 et 15 novembre 2019.

Le choix du thème est né de la volonté de fédérer différentes langues et époques autour d'un même sujet. En effet, l'érotisme a traversé les siècles sous

diverses formes littéraires: on le retrouve notamment dans le Cantique des cantiques et l'amour courtois, mais aussi chez Boccaccio, Quevedo, Sade, Baudelaire, Pessoa, Moravia et Almudena Grandes, pour ne mentionner que quelques exemples. Or, ce sujet avait souvent été traité de manière cloisonnée et synchronique par la critique littéraire. Au contraire, ce colloque visait à ouvrir un dialogue interculturel et diachronique sur l'érotisme et permettre la rencontre de spécialistes de nationalités différentes travaillant sur des littératures variées, afin de mettre en lumière les points de contact (ou les divergences fondamentales) dans le traitement du thème entre les cultures représentées (lusophone, francophone, italophone, hispanophone et roumaine). Pour cette raison, le département a trouvé enrichissant l'élargissement de l'appel à contributions à la communauté scientifique internationale.

De la quarantaine de candidatures reçues, le comité d'organisation a retenu, et réuni, dix-neuf chercheurs, certains confirmés, d'autres débutants, de neuf pays différents (Chine, Côte d'Ivoire, Italie, Espagne, France, Roumanie, Sénégal, Suisse et Slovaquie). Tous travaillèrent le sujet de l'érotisme dans la littérature avec des approches très variées, mais articulées selon les axes de réflexion suivants: la censure (et l'autocensure), la représentation du corps dans le texte, le discours autour de la sexualité et les lieux de la séduction. En plus des vingt minutes attribuées aux participants pour leur communication, chaque session comprenait un temps de discussion et d'échange qui a promu le dialogue et favorisé l'interculturalité de l'approche.

La première séance traita de la libération du corps féminin. Les intervenants analysèrent la manière dont certaines écrivaines (Grisélidis Réal, Calixthe Beyala et Gabriela Cabezón Cámara) avaient réussi à s'approprier le discours sur leur propre corps et leur sexualité. Les deux sessions suivantes furent dédiées au thème de la censure et de l'autocensure, afin de comparer les stratégies mises en place par des auteurs et/ou traducteurs de langues et époques différentes pour parler du désir sexuel sans le décrire, comme nous l'avons vu dans le cas de la collection des *Carmina burana* et des poètes occitans, ou encore à propos des œuvres d'Elsa Morante, Italo Calvino et Pedro Montengón. Des techniques semblables ont également été repérées dans les versions espagnoles proposées par les traducteurs des nouvelles italiennes de Giovanni Boccaccio et Matteo Bandello. Cette première journée s'acheva sur la thématique de l'expression explicite du désir, parfois extrême, et des relations de pouvoir qui en découlent dans les œuvres de Milan Kundera et du marquis de Sade.

La deuxième journée s'interrogea premièrement sur l'expression du désir homosexuel et sa transposition au registre pictural, sous la forme d'une bande dessinée (en l'occurrence, une œuvre de Daniela Viçoso qui propose un regard nouveau sur le désir homosexuel adolescent) et de peintures (dans le cas de Filippo de Pisis, surtout après son séjour dans la capitale italienne). La session suivante analysa plusieurs types de transgression érotique, essentiellement

chez des personnages féminins. Cette réflexion s'initia avec une étude des pulsions sexuelles des écrivaines françaises de la fin du XIX^e siècle, avant de se prolonger avec le désir éveillé chez un homme mûr par une très jeune femme dans *Adela*, puis avec celui de Marie envers l'ange Gabriel chez Maria Teresa Horta. Enfin, la dernière séance du colloque fut dédiée à l'exploration des lieux qui, dans les œuvres d'Honoré de Balzac et de Pier Paolo Pasolini, favorisent la rencontre avec la sexualité.

Les deux journées de recherche et de dialogue se conclurent sur un débat proposant de nouvelles pistes de réflexion, à savoir: la séduction a-t-elle la même connotation pour le masculin et le féminin ? Existe-t-il une frontière des genres dans l'explorations de la sexualité ? Comment a évolué (et évolue encore) le langage propre à l'érotisme dans les langues romanes ? L'érotisme est-il concentré dans certains motifs corporels ? Comment dévoiler ce qui est tabou aujourd'hui ? Nous espérons vivement que ces questions trouveront réponse dans des rencontres ultérieures.

Liste des participants par ordre alphabétique: Luana Bermúdez, Dame Diop, Oana Aurelia et Stefan Gencărău, David González Ramírez, Virginia Holzer, Maxime Kamin, Frédéric Mazières, Ilaria Moretti, Lucie Nizard, Octavio Páez Granados, Andrea Palandri, Bocar Aly Pam, Margherita Parigini, Alain Konan Richmond, Marco Sabbatini, Yanan Shen, Nazaré Torrão et Peter Žiak.

LUANA BERMÚDEZ,
luana.bermudez@unige.ch
BELINDA PALACIOS
belinda.palacios@unige.ch
et **NATACHA CROCOLL**
natacha.crocoll@unige.ch

BOOKS

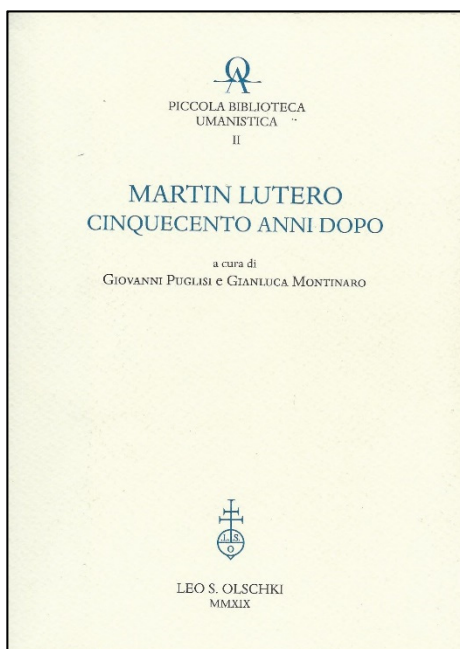
Martin Lutero cinquecento anni dopo, A cura di Giovanni Puglisi e Gianluca Montinaro, *Piccola biblioteca umanistica*, II, Florence, Leo S. Olschki editore, 2019, 132 p.

Ce volume est le deuxième de la nouvelle collection, la *Piccola biblioteca umanistica*, qui s'ouvre avec *Aldo Manuzio e la nascita dell'editoria*, sous la direction de Gianluca Montinaro.

L'objectif de l'ouvrage est d'étudier le cas de Luther environ cinq cents ans après l'affichage des 95 thèses sur la porte de la *Schlosskirche* de Wittemberg (2017).

Le volume de 132 pages comporte un très riche index des noms (p. 127-130). Les notes de bas de pages, particulièrement nourries, fournissent avec bonheur les références bibliographiques.

Il se distribue en deux parties. La première compte sept chapitres, selon une logique très appréciée: *Martin Lutero. Cinquecento anni dopo* (p. 3-11) par Giovanni Puglisi et Gianluca Montinaro ; *Dimenticare Lutero* (p. 13-31) par Claudio Bonvecchio ; *Martin Lutero e il Contro Enrico re d'Inghilterra* (p. 33-44) par Silvana Nitti ; *Martin Lutero e la Teo-*



logia tedesca (p. 45-55) par Marco Vannini ; *Martin Lutero e i Discorsi a tavola. Fra storia e agiografia* (p. 57-66) par Gianluca Montinaro ; *Lutero, Croce, Gobetti: divagazioni sociologiche* (p. 67-74) par Carlo Gambescia ; *Il mostro e l'eroe. Lutero, Giordano Bruno e Pomponio Algieri* (p. 75-83) par Guido del Giudice.

Chacun d'eux, fort d'une riche argumentation, respecte un plan d'une grande rigueur scientifique.

Toutes les contributions tentent de donner une image actuelle de ce théologien controversé, professeur d'université, initiateur du protestantisme et réformateur de l'Église (1483 - 1546).

La deuxième partie remet à la lumière du jour un ouvrage d'importance, la première traduction italienne de Luther (p. 87-122), publiée à Venise par Nicolò di Aristotile de' Rossi, dit "lo Zoppino" : *Uno libretto volgare, con la dichiarazione de li dieci comandamenti, del Credo, del Pater noster con una breve an-*

notazione del vivere christiano : cose certamente utili et necessarie a ciascheduno fidele christiano. Novamente stampato. MDXXV, assortie des notes sur le texte.

Le mot de la fin revient à Giancarlo Petrella avec *La 'Libreria Religiosa Guicciardini'* (p. 123-125).

La première contribution fixe l'objectif de l'ouvrage, celui de proposer un recueil d'essais qui, loin des controverses religieuses, relèvent les différents événements permettant de mieux connaître le personnage. Elle démontre que les 95 thèses apportent une nouvelle vision de l'homme et de ses rapports avec le divin, y voit un double parricide : envers l'universalisme de l'Église de Rome et envers celui du pouvoir impérial. Elle met en avant leur aspect culturel, lié à un individualisme sous-tendu par la libre approche des Écritures, en considérant l'évolution de la figure du réformateur en Italie et dans les pays germaniques du XVIe au XIXe siècle. Giovanni Puglisi et Gianluca Montinaro concluent que, cinq cents ans plus tard, le dilemme « Luther » demeure insoluble, pris dans ses évidences et ses contradictions.

Claudio Bonvecchio analyse la pensée de Luther dans son opposition à l'universalisme. Il montre que le théologien nie toute dimension symbolique, qu'il ouvre la voie à l'individualisme, en nette réaction avec la tradition, et prône le contact direct avec Dieu. Pour lui, les symboles ne sont que des signes qui empêchent d'atteindre la totalité de l'Être. La souveraineté de l'Église est mise à mal par la Réforme qui modifie l'équilibre politique européen, a aussi un impact sur le langage, dans la mesure où le latin perd son statut de langue universelle alors que l'allemand apparaît dans les traductions de la Bible. Ainsi, la revendication du rôle central de la conscience s'ouvre sur une

dimension politique.

Silvana Nitti, quant à elle, s'intéresse aux relations entre Luther et Henri VIII d'Angleterre. Elle démontre que ce dernier s'oppose à la diffusion de cette « doctrine hérétique » pour conserver son titre comme les autres rois, de France et d'Espagne, et ajoute que le réformateur, héraut de la liberté, tient des propos très virulents contre le monarque qui, lui, combat pour l'esclavage.

Marco Vannini étudie un texte luthérien en particulier, la *Théologie allemande*, publié dans les années 1516-1518 et considéré comme un chef-d'œuvre. On y apprend tout particulièrement la distinction entre l'homme ancien et l'homme nouveau, entre être fils d'Adam et fils de Dieu, et comment Adam doit mourir en nous pour faire naître le Christ. Il relève en outre que la foi véritable est amour de la vérité, non amour de soi-même, et affirme que le véritable péché originel consiste à opposer la parole de Dieu à la raison.

Gianluca Montinaro considère les *Propos de table* qui permettent d'envisager l'homme plus que le personnage, le penseur plus que le théologien. Il note qu'ils ont participé à la renommée de Luther en qualité de fondateur d'une nouvelle conscience nationale. Il souligne de plus qu'avec la traduction allemande de la Bible la langue du peuple acquiert la même dignité que le latin. Les récits, les réflexions, les anecdotes recueillis à l'occasion de repas, de promenades ou de rencontres constituent le cadre de son quotidien. On peut y voir une sorte d'encyclopédie de la vie, de la pensée de Luther, écrite par lui-même. Aussi, si certains critiquent l'hétérogénéité du texte, d'autres y apprécient un côté plus humain du père de la Réforme. En outre, Érasme est mentionné à plusieurs reprises, notamment au sujet de la

polémique sur le libre-arbitre : pour le hollandais, le salut est possible grâce à la liberté accordée à l'homme par Dieu ; pour l'allemand, le salut ne dépend pas de l'homme mais uniquement de Dieu qui décide de le sauver ou non.

Carlo Gambescia rappelle le débat provoqué par l'influence de la Réforme protestante sur l'histoire de la péninsule au XIX^e siècle, au cours duquel deux thèses ressortent : celles de Benedetto Croce et de Piero Gobetti. Pour le premier, il s'agit du conflit entre deux Églises qui prennent appui sur le pouvoir politique, où se manifeste la supériorité de l'Église catholique. Pour le second, l'esprit des démocrates allemands s'approche de la morale libérale du capitalisme et de la passion libertaire des masses. Il montre que le monde actuel suit un fil rouge, celui de l'action qui part de Gobetti, et un fil bleu, celui de Croce. Et il termine en évoquant le respect de l'ordre établi prôné par Luther et son lien avec la grandeur de l'Allemagne comme ultérieur dessein politique.

Guido del Giudice clôture cette première partie en établissant un parallèle entre Luther, Pomponio Algeri da Nola et Giordano Bruno dans un contexte historique dominé par le pouvoir pontifical. Algeri se rapproche de Luther par sa connaissance de l'Écriture sainte ; il défend les fondements du luthéranisme tels que la négation des saints et de presque tous les sacrements. Il honnit la « tyrannie pontificale » et considère le martyr comme la voie de la rédemption du Christ, unique intermédiaire entre l'homme et Dieu. Bruno au contraire nie l'intercession du Christ. De plus, chez Algeri la pensée prend une dimension théologique, et une dimension politique chez Bruno. À noter cependant qu'au cours de sa vie Giordano Bruno définit Luther de

deux façons contradictoires : en 1584, il le considère pire que l'hydre de Lerne et en 1588 il le compare à Ulysse, vainqueur du monstre, et finit par en faire l'éloge. Les procès d'Algeri et de Bruno suivent les mêmes étapes jusqu'au martyr mais, si le premier est accueilli dans le « martyrologue protestant », le second est sacrifié sur l'autel de la libre-pensée. Enfin, tous les deux, hommes de génie, conscients de leur choix, témoins d'une pensée rebelle contre le joug de l'Église, l'un conquis à la cause de la Réforme, l'autre réfractaire à tout enrôlement, se font les hérauts de la Liberté.

Dans la deuxième partie, Gianluca Montinaro transcrit la première traduction italienne de Luther, publiée à Venise par Nicolò di Aristotile de' Rossi, dit "lo Zoppino" : *Uno libretto volgare, con la dichiarazione de li dieci comandamenti, del Credo, del Pater noster con una breve annotazione del vivere christiano : cose certamente utili et necessarie a ciascheduno fidele christiano. Novamente stampato. MDXXV*. Les pages introductives précisent que les œuvres de Luther pénètrent en Italie dès 1518, à partir de la Sérénissime. L'ouvrage en question comprend trois textes. Le premier considère trois documents relatifs à la foi : le Décalogue, le Credo et le Notre Père, qui correspondent à trois moments du salut : la connaissance de la loi et l'incapacité humaine de la respecter, la grâce comme seule solution, la façon de la trouver par la prière. Montinaro ajoute que la traduction ne se fonde pas sur l'édition de 1520, mais sur la révision de 1522 opérée par Luther lui-même, qu'il s'agit d'un texte édifiant dépourvu de polémique contre Rome. Le deuxième texte plonge le lecteur dans la théologie réformée. Quant au troisième, il aborde les différents thèmes luthériens : la foi, le péché, la grâce, la prédestination, la

valeur des œuvres. Un mélange de préceptes accompagne le témoignage personnel, même si le doute persiste sur l'auteur. Le traducteur serait peut-être Fulvio Pellegrino Morato (1483 environ-1548).

Le corps de la transcription constitue la pièce maîtresse de l'ouvrage. Il est assorti des notes sur le texte, qui précisent que le volume est un in-16, qu'il comporte 56 folios non numérotés et que la deuxième de couverture indique le nom du noble vénitien Giacomo Soranzo (1686-1761). Suivent les indispensables critères de transcription.

Giancarlo Petrella enfin retrace l'histoire du seul exemplaire connu, conservé à la Bibliothèque Nationale de Florence, qui porte le cachet *Libreria Religiosa Guicciardini*. Piero Guicciardini (1808-1886), propriétaire terrien issu d'une ancienne famille de Florence, est une figure de l'évangélisme italien du Risorgimento, exilé à Londres. Il diffuse la Bible dite « Bibbia Guicciardini », traduite

en italien par le théologien protestant Giovanni Diodati (1576-1649). Durant son exil, Piero caresse le projet d'enrichir sa bibliothèque d'ouvrages relatifs à la Réforme au XVIe s. en Italie, avec l'intention de définir une identité italienne de la Réforme. Il offre le texte à la Bibliothèque Nationale de Florence le 13 avril 1877, avec une clause stipulant qu'il doit être versé dans le domaine public.

En conclusion, le recueil proposé par Giovanni Puglisi et Gianluca Montinaro constitue un ouvrage scientifique de grande valeur. Les différentes contributions publiées dans ce deuxième numéro de la *Piccola biblioteca umanistica* font le point sur ce théologien controversé, cinquante ans après l'affichage de ses 95 thèses. La transcription de la première traduction italienne de Luther est particulièrement appréciée. En somme, il s'agit là d'un travail d'une qualité exceptionnelle, une référence primordiale dans la recherche scientifique actuelle.

THÉA PICQUET

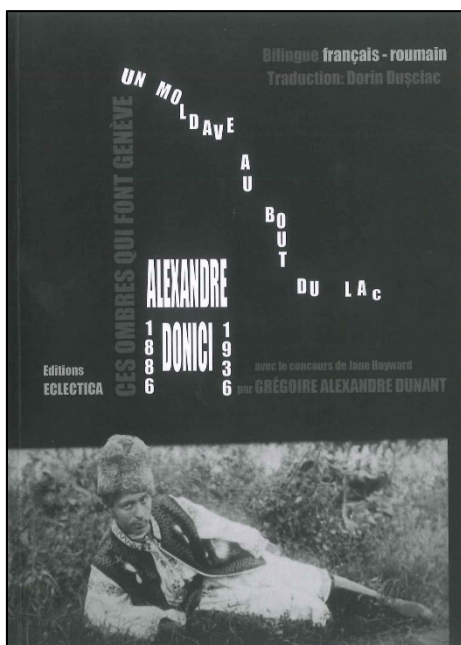
Aix Marseille Université,
CAER/TELEMME,
Aix-en-Provence, France
thea.picquet@univ-amu.fr

BOOKS

**Grégoire Alexandre Dunant. *Ces ombres qui font Genève –
Umbrelle Geneveii: Un Moldave au bout du lac: Alexandre Donici (1886-
1936) – Un moldovean pe malul lacului: Alexandru Donici (1886-1936)*
[The Shadows of Geneva A Moldovan on the shore of the lake:
Alexandre Donici (1886-1936)] Genève: Editions Eclectica, 2018, 48 p.**

“What remains of Alexandre Donici’s legacy?” (p. 37) is the question Grégoire Alexandre Dunant asks in his biography of Alexandre Dunant, a Moldovan researcher whose life becomes the subject of this particular book. As a French-Romanian bilingual edition translated by Dorin Duşciac, this ambitious study manages to capture and vividly portray the circumstances of Donici’s scientific activity in Geneva and the subsequent omission of his involvement in the creation of the Ethnographic Museum of Geneva.

Following a rather unusual structure, Dunant’s approach is one which could be considered inherently divergent from the biographical genre, for its first paragraphs focus not upon the incipient stages of Donici’s life but rather on the historical and sociological context in which



the researcher found himself during adulthood, a fact that would play a key role in his decision to become an exile, like many others during the onset of the October Revolution and the instauration of the communist regime. Though rather brief these two sub-chapters, provide a compelling image of Donici’s social standing as a member of a persecuted class whose relocation to Western Europe is portrayed as an act

of necessity rather than choice.

A more detailed look into the life of Donici is presented starting with the section titled “Landowner, Turned Anthropologist,” as it reveals, through an etymological study of his surname, not only the family’s possible Serbian roots but also their extensive connections to various noble lineages such as the Basarab dynasty and the Cantacuzino, Sturzda, and

Basarab-Brâncoveanu aristocratic families. Though not revisited by the author later in the biography, this particular information casts a new light upon the severity of the persecution which the Donici have endured and which is further expanded upon in a later part of the book ("Memories") by the inclusion of two particular incidents which portray the separate escapes of Donici and his wife.

The following paragraphs are dedicated to discussing facts pertaining to the earlier part of the researcher's life, such as his upbringing as an orphan under the tutelage of a priest, an event which Dunant theorizes must have played a significant role in the psychological formation of Donici, explaining his propensity to remain self-sufficient regardless of his circumstances. His meeting of and subsequent marriage to Alvina Macalester, an American-Scottish woman whose own biography is briefly explored by Dunant, is also concisely discussed as the author proceeds to focus upon Donici's religious orientation as a believer in theosophy, culminating with the researcher's relocation to Geneva, after the October Revolution, following his inability to retrieve the family's land taken during the revolt.

Nevertheless, Donici's decision to emigrate is considered sensible by Dunant who explains that this would represent the climatic event which will influence Donici's life, as it will facilitate his meeting with renowned Swiss researcher Eugène Pittard, as well as his involvement in the Ethnographic Museum of Geneva, which will ultimately become his life's work. Considerable importance is attributed to Donici's and Pittard's relationship during the ensuing paragraphs, as Dunant expands upon their initial mutual

respect for each other and their competence as researchers before revealing Pittard's decision to distance himself from Donici and replace him with Marguerite Dellenbach, his assistant and later successor as director of the museum.

The subsequent paragraphs are thus focused upon Donici's life after his retirement from the museum, the severity of the financial crisis of the 30s and its impact upon him and his family, as well as his developing health issues during his final years. Describing his death as "quite, as silent as the grave" (p. 26), Dunant manages to expertly accentuate the tragic nature of Donici's life as a man whose external circumstances have ultimately led to his exclusion from not only the majority of the Ethnographic Museum of Geneva's chronicles, but from, most importantly, Romanian and Moldovan history as well. For, though Donici's contributions to the field of anthropology are still valuable, he continues to remain in "the shadows" of Pittard, Dellenbach and the historical events that have fundamentally dictated his life and career.

It is for this particular reason why Dunant's study of his life ought to be considered an important addition to the scientific world, for it gives prominence to an academic personality who has remained unnoticed for an extended period. Through the author's efforts, Donici's significance is adequately argued for, by virtue of Dunant's decision to include not only lists with the titles of his papers, publications and collaborative undertakings, but also personal photographs and, most importantly, letters written by the researcher and addressed to (presumably) Pittard. What they reveal is a complexity of his character which could not be nor-

BOOKS

mally portrayed otherwise in a biography, for their subjective appraisal of the situations which Donici underwent force the reader to reevaluate their perception of him and his importance. For, as the researcher himself asks does not “Romania,

like other countries, also need to have in Europe and, particularly, in Geneva – the nerve center of the United Nations, scientists who, through their work, contribute to the good reputation of their country?” (p. 42)

ADINA FLORINA DRAGOȘ

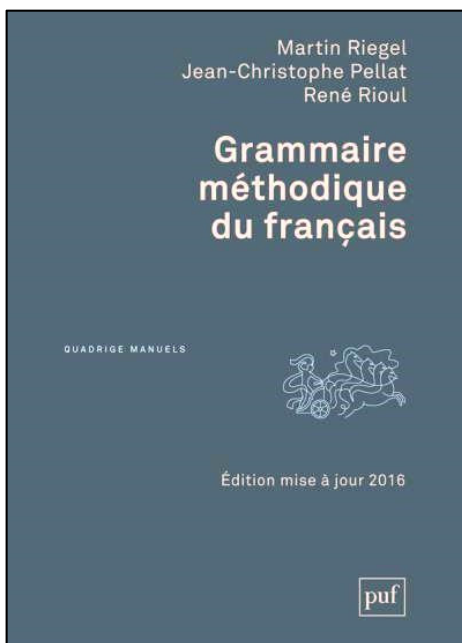
Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca
dr.florina@yahoo.com

BOOKS

Martin Riegel, Jean-Cristophe Pellat, René Rioul, *Grammaire méthodique du français* (6^e édition), Paris, PUF, 2016, 1109 p.

Un excellent livre de grammaire est une œuvre indispensable pour l'enseignement d'une langue, tant pour les enseignants que pour les apprenants. Cette grammaire actualisée vient répondre à ce besoin, grâce aux Professeurs émérites Martin Riegel et Jean-Christophe Pellat de l'Université de Strasbourg, ainsi qu'à René Rioul, professeur honoraire au Lycée Kléber de Strasbourg. Célèbre dès sa première édition de 1994, la *Grammaire méthodique du français* est mise à jour en 2016 dans une nouvelle édition de 1109 pages.

Si l'architecture générale des éditions antérieures a été en grande partie conservée (cinq parties et vingt-et-un chapitres), certains chapitres du texte initial ont été remodelés et complétés : on signale ainsi la présence d'un chapitre sur la versification (chapitre V) et le développement de l'ancien chapitre VII consacré au groupe verbal en trois nouveaux chapitres (VIII – « Le groupe verbal », IX – « La morphologie verbale » et X – « La sémantique des formes verbales »). Cette modification de la structure initiale s'est



imposée aux auteurs en raison de la nécessité de prendre en compte la versification comme « un ensemble consistant de règles codifiant les réalités phonétiques » qui requerrait « une description particulière » (p. 173). Pour ce qui est de l'éclatement de l'ancien chapitre VII en trois nouveaux chapitres, les auteurs ont considéré qu'il serait utile d'accorder un espace d'analyse plus vaste à certaines notions et phénomènes grammaticaux relevant du groupe verbal.

Dans l'avant-propos, les auteurs précisent que cette *Grammaire méthodique du français* est destinée à tous ceux qui abordent le français contemporain « dans une optique résolument linguistique : étudiants et enseignants de français, de linguistique générale ou de langues étrangères. Elle s'adresse aussi aux 'littéraires', maintenant que la linguistique s'est ouverte sur l'analyse du discours littéraire [...] Elle se propose enfin de répondre aux demandes de ce qu'il est convenu d'appeler le grand public. » (p. XXIX).

Les auteurs ont opté pour une grammaire globale du français contemporain, « une grammaire au sens large du terme, qui prend en compte tous les aspects de la forme et de l'interprétation des énoncés, et donc du dispositif (la langue française) dont ils procèdent » (p. XXX) ; c'est une grammaire méthodique, ouverte, conçue pour inciter à la formation soutenue, mais aussi pour permettre aux lecteurs d'y trouver des informations ponctuelles et précises sur tel ou tel aspect de la langue, sans le confiner dans les limites d'une approche grammaticale unique. En ce sens, les nombreux renvois s'avèrent très utiles pour ceux qui désirent mener plus loin les analyses et consulter d'autres ouvrages de grammaire, généreusement répertoriés aussi dans la Bibliographie.

Précédées d'une brève étude introductive qui présente des notions de base (telles que la langue, la grammaire, l'analyse grammaticale), les cinq grandes parties de cet ouvrage se succèdent dans un ordre logique, en partant de l'oral et en arrivant à la pragmatique linguistique.

La première partie, « Les formes de l'écrit et de l'oral : phonétique et orthographe », consacrée à l'oral et à ses rapports avec l'écrit, comprend des chapitres portant des titres suggestifs : « De l'oral à l'écrit », « Les sons du français – phonétique et phonologie », « L'orthographe française », « La ponctuation ». Les parties suivantes sont dédiées à la phrase : la deuxième partie, « La phrase simple », est la plus étendue (pages 201-779) et porte sur l'essentiel de toute grammaire. On commence par la phrase et son architecture, le groupe nominal

(déterminants, noms et pronoms), pour continuer avec le groupe verbal (le verbe et ses constructions), la morphologie verbale, la sémantique des formes verbales, l'adjectif et le groupe adjectival, la préposition et le groupe prépositionnel, l'adverbe et les types de phrase. La troisième partie présente la phrase complexe (les relatives, les complétives, les circonstancielles, la juxtaposition et la coordination).

La quatrième partie, « Grammaire et lexique », comprend des chapitres dédiés à la morphologie grammaticale et lexicale et à la sémantique lexicale et grammaticale, tandis que la cinquième partie, « Grammaire et communication », est consacrée à la pragmatique linguistique : la référence, l'énonciation, le texte et le discours.

À la fin de certains sous-chapitres on trouve des « remarques » faites par les auteurs, c'est-à-dire des observations supplémentaires censées fournir des éléments concernant l'origine et l'utilisation d'un concept, tout comme une brève liste bibliographique permettant au lecteur d'approfondir et de nuancer le sujet. À la fin du volume, la Bibliographie générale actualisée fait le point sur les ouvrages de référence, les dictionnaires et les sources théoriques disponibles, tout en indiquant, en subsidiaire, l'état de la recherche en sciences du langage. Enfin, l'Index répertoriant les termes et les notions est un instrument très utile qui aide les usagers du livre à s'y repérer aisément.

Pour conclure, on apprécie le grand effort des auteurs pour offrir aux spécialistes et au grand public un ouvrage fondamental, clair et accessible.

GABRIEL CAMARĂ
gabriel.camara@uaic.ro