



ROMANIA CONTEXTA

Autorité/auctorialité en discours
Autorità/autorialità nel discorso
Autoridad/autorialidad en el discurso
Autoridade/autoria no discurso

II

CRISTIANA PAPAĞAGI
VERONICA MANOLE
(coord.)

ACADEMIA ROMÂNĂ
Centrul de Studii Transilvane

Romania contexta

Autorité/auctorialité en discours
Autorità/autorialità nel discorso
Autoridad/autorialidad en el discurso
Autoridade/autoria no discurso

II

Romania contexta

Autorité/auctorialité en discours
Autorità/autorialità nel discorso
Autoridad/autorialidad en el discurso
Autoridade/autoria no discurso

II

CRISTIANA PAPAĞI
VERONICA MANOLE
(coord.)

ACADEMIA ROMÂNĂ
Centrul de Studii Transilvane

Cluj-Napoca, 2018

© Toate drepturile rezervate. All rights reserved.
ACADEMIA ROMÂNĂ, 2018

Printed in Romania



Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Romania contexta I: Autorité/auctorialité en discours =
Autorità/autorialità nel discorso = Autoridad/autorialidad en el discurso =
Autoridade/autoria no discurso. - Cluj-Napoca: Editura Academia Română. Centrul
de Studii Transilvane, 2018
2 vol.

ISBN 978-606-8694-81-8

Vol. 2/coord.: Cristiana Papahagi, Veronica Manole. - 2018. -
ISBN 978-606-8694-83-2

I. Papahagi, Cristiana (coord.)
II. Manole, Veronica (coord.)

82.09

DTP: EDITH FOGARASI

Introduction

Ce premier colloque *Romania contexta*, réunissant plusieurs langues romanes et plusieurs domaines philologiques, se devait d'avoir pour sujets l'invention, l'opinion, l'ordre, le pouvoir, l'influence, le modèle, la garantie... bref, l'*auctoritas*, avec tous les sens que la langue latine, notre *auctoritas* commune, donne à ce concept. Deux dimensions surtout en ont émergé : l'autorité fondatrice de tout discours, et l'instance particulière de l'auctorialité (terme proposé par Foucault), ou la fonction d'auteur dans sa dimension culturelle et historique.

Le deuxième volume des actes est dédié aux approches spécifiquement linguistiques de l'autorité et de l'auctorialité dans leurs manifestations discursives. En effet, tout discours est par définition *auctoritas* : il procède d'un auteur (créateur, source, inventeur), il véhicule une autorité (opinion, jugement) et une auctorialité (subjectivité, image de soi) en vertu desquelles il a l'autorité (pouvoir, influence) de modifier l'univers tangible et l'univers des idées. Ce n'est donc pas étonnant si le Moyen Âge nommait les Écritures, ce discours fondateur de tous les discours, tout simplement *auctoritas*.

Au-delà de cette perspective, en filigrane des contributions linguistiques réunies dans ce volume, se dessine une autre *autorité*, celle qui nous a permis de tisser ensemble l'italien, le français, l'espagnol, le portugais et le roumain dans un dialogue finalement harmonieux : l'héritage latin qui nous est commun et auquel nous sommes redevables.

Le volume débute ainsi naturellement par l'évocation spécifique du dialogue entre les langues, notamment romanes, sous les deux formes du *contact des langues* et de la *traduction*. L'article de Giovanni Gobber analyse les emprunts italiens actuels à l'anglais, dont l'autorité résiderait dans la polyphonie qu'ils véhiculent au niveau émique, comme écho de la culture d'origine. Mais les emprunts, surtout de luxe, sont également une autorité dans ce sens qu'ils augmentent le lexique de la langue d'accueil et parfois s'augmentent eux-mêmes de nouveaux sens.

La contribution de Coman Lupu aborde l'autorité d'une langue, le portugais, à travers le phénomène historique de la naissance des créoles, mais interroge également les classifications des pidgins et créoles à base portugaise proposées à ce jour.

Les contributions de Sanda Moraru, Veronica Manole et Mathieu Mokhtari étudient ces cas particuliers de contact linguistique que sont les traductions, et dans lesquelles se joue un jeu subtil d'autorité entre l'auteur et son substitut, le traducteur. S. Moraru interroge plus précisément la traduction espagnole des locutions, proverbes et dictons roumains dans un conte de Creangă, en tant que véhicules d'une double autorité, celle de la collectivité et celle de l'auteur. V. Manole se penche sur la figure de Mioara Caragea, traductrice roumaine de Saramago, dans une double hypostase d'autorité : herméneute et voix de substitution de l'auteur. Une double autorité évoque également Mathieu Mokhtari à propos de Vasile Alecsandri – recueillant et adaptant la poésie orale roumaine, mais aussi traduisant cette même poésie en français.

Le volume aborde ensuite deux autres aspects de l'autorité : celle des grands maîtres, ayant marqué la pensée linguistique du XX^e siècle, et celle des institutions ayant façonné les langues romanes au fil de leur histoire.

L'article d'Alberto Manco rappelle un aspect moins connu de l'œuvre de Gustave Guillaume, sa classification des langues qui tentait de concilier théorie évolutionniste et systématique ; A. Manco interroge les particularismes de la conception linguistique de Guillaume, mais aussi le trop faible écho qu'eut sa classification des langues.

Mirona Bence-Muk explore, elle aussi, l'autorité d'un maître de la linguistique, E. Coșeriu, en montrant l'usage que l'on peut faire de sa théorie intégrale dans l'analyse d'un type de texte lui-même d'autorité : le discours des Évangiles.

La contribution de Louis Begioni prend comme point de départ Gustave Guillaume et sa notion de système de systèmes, pour montrer son application dans la linguistique diachronique. L'article propose ainsi une interprétation unitaire de l'évolution des démonstratifs, articles et pronoms entre le latin et le français, respectivement l'italien toscan, en montrant qu'elle peut être décrite à l'aide de la notion guillaumienne de « déflexivité ».

Un autre sens de l'autorité est évoqué par Cristiana Papahagi. À partir de la question posée par la sociolinguistique synchronique « Qui a autorité pour nommer les langues ? », elle interroge les différents glossonymes médiévaux du français, pour montrer que la nomination de la langue française fut l'occasion d'un conflit symbolique et d'autorité entre les institutions de l'État et de l'Église.

Enfin, l'article d'Alexandra Arabu réunit autorité et auctorialité dans une analyse des emprunts savants espagnols et du rôle que jouèrent les écrivains (ici, Juan de Mena) dans l'introduction et la propagation des *cultismes* au Moyen Âge.

La partie intitulée *Catégories, formes et fonctions en discours* met en avant l'autorité – certes, anonyme, mais essentielle – du locuteur, telle qu'elle se manifeste au niveau du discours. José Manuel González Calvo propose ainsi une nouvelle catégorisation des exclamatives espagnoles, en prenant en compte la modalité et les intentions de l'énonciateur avant les marques formelles. Liana Pop explore le fonctionnement des mots classés habituellement comme « déictiques » dans un fragment de discours oral, en montrant que leur rôle y dépasse cette catégorie étroite ; les « déictiques vagues » marquent souvent dans le discours des prises de position subjectives, des classifications-oppositions, des attitudes du locuteur envers son sujet. Ana Zisman analyse, elle aussi, le discours oral spontané, français et roumain, à la recherche des fonctions des verbes *savoir* et *a ști* en emploi parenthétique.

Les contributions suivantes se concentrent sur des types particuliers de discours d'autorité. Isabel Margarida Duarte analyse la presse sous la dictature de Salazar, en suivant deux hypostases de l'autorité : celle qui impose son point de vue comme étant la vérité, et celle qui impose de faire (actes injonctifs). Mioara Angheluță se penche sur le jeu subtil d'autorité caché sous les formes pronominales *je* et *nous* dans le cas spécial des discours d'investiture des chefs du gouvernement espagnol. Carmen Candale explore la formation d'une norme linguistique propre aux réseaux sociaux en ligne, hors de et parfois contre l'autorité de la langue standard. La contribution de Vlad Dobroiu se focalise sur le jeu d'autorité(s) verbal et non verbal dans le cas des disputes, ici exemplifié par une interview télévisée de Marine Le Pen au Canada, en 2016. Enfin, l'article d'Adriana Diniș-Pop analyse la mise en scène de l'autorité énonciatrice dans les spots publicitaires.

La réflexion autour des notions d'autorité et de discours se devait de prendre en compte aussi le contexte particulier de la classe de langue. Ainsi, la dernière section du volume aborde différents aspects de la didactique des langues romanes : l'article d'Angela de Carvalho explore les mécanismes fondant l'autorité de l'enseignant devant des apprenants adultes de portugais. Noémi Mátraházi discute une alternative au jeu traditionnel d'autorité enseignant-apprenant, sous la forme du *coaching* de langue. L'article de Raluca Vilceanu et Raluca Ciortea évoque de même l'enseignant de langue en tant que figure d'autorité, pouvant stimuler ou, au contraire, inhiber les prises de parole de l'apprenant. Enfin,

Luminița Tunsoiu interroge un autre acteur impliqué dans le processus d'enseignement-apprentissage : le manuel et sa subtile autorité.

En réunissant sous le thème-prétexte de l'autorité/auctorialité plusieurs langues romanes – français, italien, espagnol, portugais, roumain et, en filigrane, le latin – et plusieurs approches – contact et traduction, histoire et épistémologie, analyse du discours, didactique – les éditeurs de *Romania contexta* ont souhaité rétablir le dialogue entre ces langues et ces perspectives apparentées, qui sont, hélas, trop cloisonnées ces derniers temps. Les éditeurs du présent volume espèrent ainsi nourrir le débat des spécialistes – consacrés ou jeunes chercheurs – autour de ce qui fait la communauté, non les différences, au sein de la Romania.

Les organisateurs du colloque qui s'est tenu à Cluj-Napoca et les éditeurs du volume remercient tous les participants d'avoir relevé le défi de dépasser les barrières de langue et d'approche pour « tisser ensemble » une nouvelle linguistique romane.

CRISTIANA PAPAHAGI, VERONICA MANOLE

Contact
des langues et traduction



Auctoritas, polifonia e contatti di lingue

Giovanni Gobber

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Abstract

In this paper, a brief classification of the main types of expressions that result from language contact is presented with attention to the influence of English on Italian. It is assumed that luxury loanwords are attractive because of their polyphonic aura. Polyphony is taken here to represent the echo of traditions, cultures and attitudes that are evoked by the use of a product of interference. As units of the Italian repertoire, loanwords are equipped at the emic level with a polyphonic charge that can be activated or defused, according to the concrete speech events in which they occur.

Keywords

Interference, language contact, loanwords, loan extensions, polyphony

In un evento comunicativo verbale sono frequenti i fenomeni di interferenza, intesa come impiego di strutture di più varietà (di una o più lingue). Le interferenze che attivano un prestito possono essere riprese e condivise da un numero esteso di parlanti; si produce allora una situazione di contatto fra lingue, che favorisce l'ingresso, in una lingua, di una struttura nuova, o di una funzione nuova di una struttura già esistente.

Come rileva Pisani (1974: 160), ogni lingua è, ad ogni suo momento, il risultato della convergenza di elementi giunti da ogni parte agli uomini che la creano. Qui per *lingua* si intende ciò che vi è di comune in un complesso di eventi verbali prodotti da un aggregato sociale osservato e delimitato dallo studioso (Pisani 1959: 19-21) – può trattarsi, per esempio, di una comunità professionale, di una comunità storica territoriale, omogenea per tradizioni,

esperienze, valori; oppure può essere una società eterogenea, regolata in via minimale da leggi. L'imprestito opera già tra individuo e individuo: ognuno usa elementi idiolettali che possono influire sulle strategie espressive altrui. Da questo punto di vista, ogni interazione è aperta a interferenze che possono risolversi in un contatto: le lingue individuali si assomigliano anche per la propensione a riprodurre moduli espressivi socialmente prestigiosi.

In ciò che vi è di comune nell'insieme delle espressioni prodotte da un aggregato sociale vi è poi una dimensione sistematica: numerose ricerche si avvalgono in proposito del costrutto sociolinguistico della *varietà* – come elaborazione di tendenze stabili rilevate dall'osservatore all'interno di una fase del continuum di variazione. Le diverse varietà – raccolte in un repertorio organizzato come dia-sistema – sono tra loro in contatto e sono aperte a reciproci influssi.

1. Processi di contatto e tipi principali di strutture replicate

Nel contatto, la struttura presa a modello può essere replicata secondo strategie diverse. Nella classificazione proposta da Werner Betz (1949) e accolta da studiosi come Einar Haugen (1950), Uriel Weinreich (1953) e Roberto Gusmani (1986) sono riconosciuti alcuni tipi generici di esito: il *prestito* (ted. *Lehnwort*, ingl. *loanword*), il *calco strutturale* (ted. *Lehnübersetzung* / *Lehnübertragung*, ingl. *loan translation* / *loan rendition*; su queste corrispondenze terminologiche cfr. Bombi 2005: 43-48) e il *calco semantico* (ted. *Lehnbedeutung*, ingl. *semantic loan* o *semantic extension*).

1.1. Prestiti

Per gli obiettivi di questo contributo, si considerano gli influssi delle varietà di inglese sull'italiano degli ultimi decenni. Particolare attenzione è dedicata al prestito: è la *mimésis*, la replica del significante e di un uso della struttura presa a modello; non è ripresa tutta l'area semantica, bensì l'aspetto dell'uso che ne ha motivato l'imitazione.

Il significante può essere imitato per la pronuncia, per la grafia o per entrambe. Per esempio, *sport* è una parola italiana costruita su modello dell'inglese. Com'è evidente, nella pronuncia la replica si allontana in parte dal modello. Anche l'area semantica della parola italiana è diversa da quella di *sport* in inglese, che ha pure il senso di 'divertimento' – ed era questa la valenza

originaria, che poi perdette la centralità in favore di ‘disciplina agonistica’; com’è noto, la parola inglese è un prestito dall’antico francese *desport*, che corrisponde all’italiano *diporto* (oggi desueto; ma sopravvive in espressioni come *nautica da diporto*). Inoltre, da it. *sport* si deriva un aggettivo (*sportivo*), che a sua volta è base per un avverbio (*sportivamente*) e per formare parole composte, come *anti-sportivo*, *presportivo*, *polisportivo* (la cui forma al femminile con derivazione zero dà luogo al sostantivo *polisportiva*, che abbrevia *società polisportiva*). *Sport* è dunque un esempio di parola ben integrata nel sistema dell’italiano.

In altri casi, il prestito riprende la grafia, ma non la pronuncia, come per *bus*, *water* o *waffer*: questi esempi risalgono peraltro a un periodo anteriore al secondo Novecento. Nei prestiti recenti dall’inglese in italiano sono generalmente imitate sia la pronuncia sia la grafia (cfr. *boom*, *spread*, *chat*, *blog* ecc.); non si riscontra più la tendenza ad adattare la grafia alla pronuncia italiana (com’è avvenuto, p.es., nel caso di *nailon* per ingl. *nylon*). Vi sono peraltro ancora casi di replica della sola grafia, come p.es. il marchionimo *Clear* [klear], nome di uno shampoo; tra l’altro, quest’ultimo, con pronuncia [‘fampo], è un prestito dall’inglese [ʃæm’pu:]: nella replica italiana è imitata la pronuncia del grafema <sh>, assente nella lingua di arrivo, mentre <oo> è realizzato secondo la tendenza dell’italiano, che nell’ortografia segue un principio fonetico (corrispondenza tra suono e grafema); inoltre, il modello inglese è tronco, mentre la replica italiana è piana.

Non sempre è agevole stabilire se un prestito sia diretto o indiretto. Quest’ultimo tipo giunge attraverso una lingua mediatrice; p.es. il veicolo d’intermediazione francese è stato fondamentale nella ripresa di voci dall’inglese fino agli anni sessanta del Novecento. L’impronta del francese è riconoscibile, tra l’altro, nella realizzazione come anteriore medio-bassa arrotondata [œ] della vocale tonica di *club* e *rugby* che è ancor oggi diffusa nelle varietà di italiano regionale nord-occidentale. Queste pronunce, in seguito delabializzate, possono essere alla base delle realizzazioni non settentrionali [‘kleb] e [‘regbi].

1.2. Calchi strutturali e semantici; prestiti camuffati

Frutto di un intervento creativo e consapevole, il *calco strutturale* è la mimésis della forma interna del modello, che viene riproposta – più o meno fedelmente – con strutture lessicali della lingua di arrivo. Il calco è il processo più frequente nella formazione dei lessici intellettuali, che spesso le lingue europee hanno forgiato condividendo forme interne delle lingue classiche. Nell’epoca

contemporanea, il calco è ancora largamente impiegato, soprattutto per rendere in italiano espressioni più trasparenti semanticamente e più accessibili a un vasto pubblico, là dove molti prestiti, oggi, presuppongono una certa competenza della lingua di partenza, ossia, nella stragrande maggioranza dei casi, l'inglese, in una delle sue varietà.

Si distinguono calchi di composizione – come il noto *fuorilegge* da *outlaw* – e di derivazione, come *comportamentismo*, modellato su *behaviorism* (Bombi 2005: 47). Sono poi frequenti i calchi sintagmatici (come *fuoco amico*, su ingl. *friendly fire*) e fraseologici: p.es. nel lessico borsistico si usa *spingere in territorio positivo* (oppure *negativo*) per indicare movimento al rialzo o al ribasso; il modello è l'ingl. *[to] push into positive / negative territory*. Singolarmente prese, le parole sono presenti in italiano; ma la combinazione è del tutto nuova e si lascia spiegare come imitazione di forme di un'altra cultura linguistica.

Dei vari tipi di contatto, il più “mimetizzato” e indiscreto, ma efficace, è forse il calco semantico, che si scopre osservando comportamenti nuovi di parole già esistenti nella lingua d'arrivo: il modello eteroglotto è imitato per il senso e l'unità della lingua di arrivo amplia la propria capacità di significare, ma i diversi sensi non sono tra loro estranei, così che il calco semantico induce una polisemia nell'unità della lingua di arrivo (Gusmani 1986: 226–228). Caso esemplare è *classe* come ‘eleganza’ (su ingl. *class*): vi è continuità semantica con gli altri sensi che la parola italiana *classe* aveva già prima del contatto con la parola inglese.

Un merito delle ricerche sui contatti svolti dagli studiosi udinesi (Gusmani 1986; Orioles 2002; Bombi 2005) è la distinzione tra il calco semantico e il *prestito camuffato*, così chiamato (da Gusmani 1986) perché si tratta di un prestito travestito da calco semantico. Tuttavia, in quest'ultimo vi è una certa omogeneità semantica fra gli usi prima e dopo il contatto. Invece nel prestito camuffato il nuovo senso, ripreso attraverso il contatto, è semanticamente eterogeneo rispetto ai sensi che la parola già aveva. La mimesi non è dunque ristretta al momento semantico, ma comprende anche il significante: se il calco semantico è una polisemia indotta, si può dire che un prestito camuffato è un'omonimia indotta.

Nei casi più evidenti, questo tipo di prestito rientra in una lingua speciale ed è adottato insieme a un prestito integrale (p.es. *Autorità* e *Authority* come ‘organismo di controllo dell'amministrazione’); invece la parola *convenzione* nel senso di ‘convegno, riunione’ è riconosciuta (Bombi 2005: 20) quale tipo esemplare di prestito camuffato perché vi è un deciso scarto semantico tra questo e

gli altri sensi della parola italiana. Raffaella Bombi pone i due tipi del calco semantico e del prestito camuffato ai poli estremi di una scala di prototipicità, sulla quale si collocano diversi casi di transizione dall'uno all'altro tipo esemplare (Bombi 2005: 16-21).

2. Intorno all'integrazione dei prestiti

Per i prestiti, Mackensen (1972) e Gusmani (1993) distinguono tra *acclimatamento* (*Einbürgerung*) – la “fortuna” di una nuova parola nella società – e *integrazione* (*Einlehnung*) – la sintonia con le tendenze del sistema. È qui opportuno considerare brevemente alcune dinamiche nei processi d'integrazione.

Cominciamo dalla componente fonologica. A volte la lingua di arrivo acquisisce un nuovo fonema grazie a una replica molto vicina al modello. È il caso di it. *beige* e *garage*, con la fricativa prepalatale “importata” dal francese. Può avvenire pure che nella lingua di arrivo sia introdotta una nuova distribuzione di un allofono; p.es. le parole *stop*, *snob*, *sport*, *raid*, *crack*, *smog* presentano una consonante occlusiva in posizione finale, che in italiano non è prevista. In altri casi, per supplire all'assenza di un fonema, nella lingua di arrivo si ricorre a un fono che realizza un altro fonema: questo avviene p.es. in *club*, reso variamente come [klab] o [kleb] (vedi sopra), a seconda dei diversi percorsi d'arrivo del prestito e a seconda della varietà di italiano che lo hanno accolto. Spesso, inoltre, le due lingue presentano fonemi che differiscono per la distribuzione dei loro allofoni; in tal caso, la replica tende a basarsi sulle distribuzioni nella lingua di arrivo. Sono noti gli esempi di *smog* e di *snob*, che nella pronuncia italiana standard hanno una fricativa sonora (allofono di posizione, determinato dalla presenza di una nasale successiva). Altre volte, la lingua di partenza ha più allofoni, i quali convergono su uno solo nella lingua di arrivo: nelle pagine sportive si annuncia il «*primo time out per il caldo nella storia delle Serie A*» (www.quotidiano.net, 27.08.2017) e *time out* è pronunciato con il fono [t] in posizione iniziale di parola seguito da vocale, là dove, in inglese, vi è l'allofono aspirato [t^h], assente in italiano.

Tra i vari processi d'integrazione delle componenti grammaticali, vi è la scelta della classe lessicale nella lingua di arrivo. Può esservi omologia rispetto al modello (*boom* e *crack* sono sostantivi sia nel modello sia nella replica) oppure si verifica una redistribuzione: l'aggettivo inglese *big* entra in italiano come sostantivo (il *big*); spesso una forma di infinito entra come sostantivo (*to*

relax > *il relax*); a volte il sostantivo viene da un participio (*beat*, variante di *beaten*, sott. *generation*, cfr. Zingarelli 2017).

Per la morfologia flessionale, le basi recepite come verbi dall'inglese ricevono in italiano le desinenze della coniugazione in *-are*, che è quella più produttiva: basti l'esempio di *chattare* da [*to*] *chat* o di *taggare* da [*to*] *tag*.

Nella replica in italiano, un aspetto delicato è la scelta del genere grammaticale dei sostantivi. Tra i criteri impiegati allo scopo vi è l'analisi morfologica, con l'intervento delle propensioni di genere associate agli affissi: p.es. i sostantivi inglesi con suffisso *-tion* sono filtrate come femminili in italiano (la *stock option*), poiché il suffisso corrispondente *-zion* / *-sion* forma parole femminili (*azione*, *corresponsione*). La scelta del genere può essere correlata anche alla presenza nella lingua di arrivo di un lessema contiguo per il senso; p.es. *budget* è maschile per solidarietà con *bilancio*; *holding* è femminile per solidarietà con *società*. Tra l'altro, l'italiano usa *la star* (per contiguità a *la stella*), *lo show* (cfr. *lo spettacolo*), mentre in tedesco si ha *der Star*, perché vi è *der Stern*, e *die Show*, per la vicinanza a *die Schau*.

Acclimatamento e integrazione tendono a essere indipendenti: un prestito può avere un grado elevato di acclimatamento e uno scarso grado d'integrazione. Può accadere che un aggettivo notevolmente acclimatato sia usato senza flessione, p.es. *soft* («una decisione soft» in www.tuttojuve.com, 16.12.2009). Per la morfologia flessionale, è possibile riconoscere una scala d'integrazione: i verbi sono al vertice della scala, seguiti dai nomi e dagli aggettivi. Interessante è tra l'altro il caso delle sigle prese a prestito e usate come nomi a moderata integrazione; in generale, vi è tendenza all'integrazione fonetica: un caso esemplare è *DVD*, che di solito è pronunciato [divu'di] e non [divi'di] (Zingarelli 2017). L'articolo vi è scelto in base alla compitazione italiana (*lanciare l'S.O.S.*). Per marcare il plurale si ricorre all'articolo e non a desinenze (*gli S.O.S.*). Così avviene anche per le nuove sigle, come *Npl*, con variante *NPL* (abbreviazione di *non-performing loans*, che nella terminologia italiana corrisponde a *crediti deteriorati*): i quotidiani riportano notizie di «manovre sugli Npl» (p.es. www.ilsussidiario.net – 10.10.2017). Interessante è anche *Ssm* che sta per *Single Supervisory Mechanism*. La versione italiana con maggiore prestigio è *Meccanismo di Vigilanza Unico* o *MVU*. Le due abbreviazioni si comportano in modo simile per la scelta degli articoli: se un istituto di credito italiano (Intesa San Paolo) pubblica la «prima edizione del glossario dell'SSM», la Banca Centrale Europea ribadisce la «priorità di vigilanza dell'MVU» (www.bankingsupervision.europa.eu).

Il contatto con l'inglese è notoriamente intenso nella lingua speciale elaborata all'interno del circuito della comunicazione finanziaria. I nuovi prestiti sono espressioni tendenzialmente caratterizzate da acclimatemento senza integrazione; un esempio ben noto, ai lettori della stampa economica, è l'espressione *voluntary disclosure* ('collaborazione volontaria per il rimpatrio di capitali') che è spesso ridotta al primo elemento *voluntary* ("*voluntary-ter*" o "terza stagione della *voluntary*", sul quotidiano "Italia Oggi", 4 novembre 2017, p. 23).

A favorire l'uso di prestiti non integrati, a scapito di espressioni generiche dell'uso comune è anche l'esigenza di univocità e chiarezza, tipica delle lingue speciali. Si consideri il caso di *lista nera*, che ha vari usi, anche di registro familiare, ed è predisposta a veicolare valutazioni morali; non è quindi adatta a denotare in modo univoco un elenco di Stati considerati "paradisi fiscali" dalle autorità monetarie: questo uso è infatti espresso generalmente dal prestito *black list*. Per attrazione, si è diffuso anche l'antonimo, sempre nello stesso ambito specialistico: vi sono infatti anche Paesi virtuosi, come San Marino, che ora è uno Stato *white list*. La scarsa integrazione fonologica non è ostacolo alla diffusione di queste espressioni nei circuiti della comunicazione specialistica, ma anche sulle pagine dei quotidiani "generalisti".

3. Prestiti apparenti e repliche incaute

Il termine "prestiti apparenti" è l'iperonimo di una vasta gamma di strutture italiane formate per imitazione di tendenze attribuite all'inglese. Gusmani (1986: 99-119) cita i prestiti decurtati (composti ridotti alla *Bestimmungsform* come *cocktail* per ingl. *cocktail party* o *night* per *night-club*), i falsi prestiti (*Scheinentlehnungen*) come it. *footing* (ora però desueto) per *jogging*, toponimi stranieri diventati appellativi (come it. *damasco*), forme elaborate combinando morfemi lessicali e derivazionali ripresi separatamente da altra lingua (p.es. il ted. *Schreiber*, che risale a forma alto-tedesca antica ottenuta combinando il morfema lessicale di *scriban* < lat. *scribeo* e il suffisso *-âri* < lat. *-arius*), i derivati e le retroformazioni da prestito (p.es. it. *snobbare*, *esonero*), fino ai prestiti di ritorno, come it. *camera* 'macchina da presa', che riprende un italianismo dell'inglese americano (cfr. anche Bombi 2005: 25-26).

Forse una categoria ulteriore è quella delle repliche "incaute" o "mal riuscite". Non si tratta di falsi prestiti perché in questi casi c'è un modello, ma la replica è caricata di proprietà attribuite erroneamente al modello, come, per

esempio, l'innalzamento della vocale anteriore tonica [æ] in *manager* che è infatti realizzato di solito con una anteriore medio-bassa ['menadʒer] o medio-alta ['menadʒer]. Larga diffusione hanno soprattutto accentazioni "infelici": è frequente p.es. l'uso di *report* con pronuncia ['reɪpɔrt] anziché [re'pɔrt]; del pari, *management* spesso è realizzato come [ma'nadʒ:ement] anziché ['manadʒ:ement] e *repository* diventa [repo'zitori] anziché [re'pozitori]. Simili realizzazioni sono diffuse in tutti i gruppi professionali e ai diversi livelli di preparazione socio-culturale. In altri casi, nell'espressione-replica è permutato l'ordine degli elementi dell'espressione-modello: un caso esemplare è la diffusione, nella comunicazione burocratico-amministrativa e tra gli specialisti della formazione, di *long life learning*, che – preso alla lettera – dovrebbe attrarre l'interesse dei più. Vari lavori scientifici recano, nel titolo, questa salutare espressione: "Adultità e longlife education: empowerment e progettualità" (uscito in una rivista di pedagogia del 2009), *Sapori di pedagogia e di didattica. Verso la Longlife Education* (monografia pubblicata nel 2015 da una prestigiosa casa editrice milanese). Si tratta, senza dubbio, di repliche incaute di *lifelong learning*. Più appropriato è l'uso di *long life* in siti web che pubblicizzano prodotti e integratori per l'alimentazione...

4. Alla ricerca di modelli socio-culturali

Nelle ricostruzioni, pur infelici, di modelli eteroglotti emerge il bisogno di riconoscersi parte di una cultura, intesa come "*what a society does and thinks. Language is a particular how of thought*" (Sapir 1921: 233). L'esigenza di aderire a un modello socio-culturale è fattore decisivo per comprendere la dinamica del prestito adottato anche quando sembra che la lingua non ne abbia bisogno. Alla luce di questa osservazione, risulta metodologicamente inadeguata la dicotomia tra prestito di necessità (*Bedürfnislehnwort*) e prestito di lusso (*Luxuslehnwort*), introdotta da Tappolet (1913). Questi ultimi sono così chiamati perché sono adottati senza che vi sia un sostanziale bisogno e sebbene siano già disponibili sinonimi indigeni ("*ohne dass ein materielles Bedürfnis vorlag und trotzdem einheimische Synonyma zur Genüge vorhanden waren*": Tappolet 1913: 55-56).

Peraltro, Tappolet stesso osserva che certi prestiti possono essere considerati un "lusso" dal punto di vista onomasiologico, ma non sono affatto superflui, perché corrispondono a un bisogno di straordinaria importanza, che egli

chiama “Affekt” (Tappolet 1913: 56): tale è intesa la partecipazione emotiva, il coinvolgimento del soggetto nella comunicazione. In particolare, Tappolet osserva che spesso un forestierismo (*Fremdwort*) ha una maggiore efficacia (*verstärkende Wirkung*) dell’espressione indigena; p.es., il genitore dell’Alto Vallese dirà al figlio (per fargli prendere più paura): *Si tu ne te corriges pas, tu va avoir à faire avec le teufel* (Tappolet 1913: 57). A tali innovazioni egli attribuisce la capacità di accrescere la vivacità della comunicazione. E qui interviene il tema dell’acclimatamento (*Einbürgerung*). Tappolet vi riconosce diverse tappe: 1) utilizzo occasionale, accompagnato dalla consapevolezza di impiegare un’espressione di altra lingua (per questo, vi si aggiunge spesso un commento del tipo *come dicono i tedeschi*, se chi parla usa il francese); 2) utilizzo abituale, ma ristretto a un territorio oppure a un senso specifico; 3) impiego abituale di portata più ampia e generale, ma ancora limitato dalla concorrenza di parole già esistenti nella lingua; 4) acclimatamento ad ampio raggio, in cui il prestito può sviluppare parole derivate e soppiantare parole del lessico “indigeno” (*einheimisch*). La scala di Tappolet è utile per riconoscere gradi diversi di acclimatamento; non è tuttavia pertinente per una valutazione normativa intorno al ruolo del prestito all’interno della lingua di arrivo. In generale, l’introduzione di lessico nuovo – sia per imprestito sia per elaborazione interna – è correlata a un aggiornamento del potenziale designativo di una regione del (dia)sistema.

Già Tappolet, dunque, riconosceva che i *Luxuslehnwörter* non sono un lusso e si spiegano, come osservano gli studiosi dell’interferenza e del contatto, con il richiamo a fattori sociali quali il bisogno di riferirsi a modelli di prestigio. Tale motivazione è anche alla base dei falsi prestiti e delle repliche incaute.

5. Conclusione: prestiti e polifonia

L’uso esteso di espressioni inglesi segnala l’adesione a una *community* globale, sovraordinata alle differenze di lingua. A questo proposito, vi è una particolare valenza performativa del prestito, come citazione consapevole di espressioni di una lingua esterna al repertorio di chi parla o scrive. In queste interferenze si manifestano identità plurime. Consideriamo un esempio significativo, tratto dall’introduzione di Donato Masciandaro a un glossario di lessico finanziario, curato da Intesa San Paolo:

La politica della BCE è riuscita ad evitare l'avvitamento totale dell'Unione solo grazie al *whatever it takes* del suo presidente Mario Draghi [...] occorre un *whatever it takes* anche sulle altre dimensioni della politica economica (Masciandaro 2015: 7).

Non è una scelta dovuta a ricerca dell'esotismo; è la voce di un'identità globale. Resta peraltro da stabilire se quest'identità sia condivisa consciamente o se vi sia inconsapevole adozione di moduli eteroglotti, che influiscono sulla cultura. È l'eco della "parola d'altri".

Elaborata da Michail Michailovič Bachtin negli studi sulla poetica di Dostoevskij, la polifonia è stata indagata all'interno di varie discipline, dalla semiotica della letteratura (Todorov 1981) alla pragmatica linguistica (Ducrot 1984), alla Relevance Theory (Wilson 2006). Qui si propone di considerare la polifonia come un costrutto particolare, che tiene conto dell'eco di tradizioni, culture, atteggiamenti riproposti dall'uso di prodotti dell'interferenza. Nei prestiti e nei calchi semantici vi è una carica polifonica, che nell'uso concreto può essere attivata oppure no – in questo caso, resta sullo sfondo.

La mimesi di moduli espressivi eteroglotti attiva una polifonia nel repertorio linguistico di arrivo. È una polifonia che non richiede la consapevolezza dei parlanti, poiché si attesta al livello *emico*, ma al livello *etico* non si compie necessariamente (Boye – Harder 2012). In altre parole: un prestito è predisposto ad attivare una polifonia, ma può essere usato anche disattivando la carica polifonica.

Sembra che le considerazioni qui svolte alla luce dei dati osservati permettano di interpretare il cosiddetto *Luxuslehnwort* come la manifestazione di una polifonia: nella replica vi è la memoria dell'espressione-modello e l'eco autorevole della voce di un'altra cultura. L'incontro di lingue è mediato dal riconoscimento di una *auctoritas*, cioè un'istanza che "fa crescere" (lat. *auctor*, corradicale di *augeo* 'cresco'). E il prestito si configura come una delle componenti retoriche naturali della comunicazione umana.

Bibliografia

- Betz, W. (1949) *Deutsch und Lateinisch. Die Lehnbildungen der althochdeutschen Benediktinerregel*, Bonn: Bouvier.
- Boye, K. & Harder, P. (2012) A usage-based theory of grammatical status and grammaticalization, *Language*, 88 (1), pp. 1-44.
- Bombi, R. (2005) *La linguistica del contatto. Tipologie di anglicismi nell'italiano contemporaneo e riflessi metalinguistici*, Roma: Il Calamo.
- Ducrot, O. (1984) *Le dire et le dit*, Paris: Éd. de Minuit.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge UP.
- Gusmani, R. (1986) *Saggi sull'interferenza linguistica*, Firenze: Le Lettere.
- Haugen, E. (1950) The Analysis of Linguistic Borrowing, *Language*, 26 (2), pp. 211-231.
- Mackensen, L. (1972) *Traktat über Fremdwörter*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Masciandaro, D. (2015) SSM: il calcio d'inizio di una nuova partita, in: *Il Single Supervisory Mechanism*, Milano: Intesa San Paolo, pp. 5-15.
- Orioles, V. (2002) *Percorsi di parole*, Roma: Il Calamo.
- Pisani, V. (1959) Augusto Schleicher e alcuni orientamenti della moderna linguistica, in: Pisani, V., *Saggi di linguistica storica*. Torino: Rosenberg & Sellier. pp. 1-28.
- Pisani, V. (1974) La nuova iscrizione venetica da Cartura, *Archivio Glottologico Italiano*, 59, pp. 157-160.
- Sapir, E. (1921) *Language*, New York: Harcourt & Brace.
- Tappolet, E. (1913) *Die alemannischen Lehnwörter in den Mundarten der französischen Schweiz. Kulturhistorisch-linguistische Untersuchung. Programm zur Rektoratsfeier der Universität Basel 1913*, Basel: Universitäts-Buchdruckerei Friedrich Reinhardt.
- Todorov, T. (1981) *Mikhail Bakhtine – Le principe dialogique. Suivi de: Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris: Éditions du Seuil.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in contact*, New York: Linguistic Circle of New York.
- Wilson, D. (2006) The pragmatics of verbal irony: echo or pretence?, *Lingua*, 116(10), pp. 1722-1743.
- Zingarelli, N. (2017) *Lo Zingarelli 2018. Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Mapa histórico y actual de los idiomas pidgins y criollos de origen portugués

Coman Lupu

Universidad Comenius de Bratislava

Abstract

Beginning with the 15th century, as great navigators, the Portuguese have also prevailed in the history of discovery and exploration of many territories outside Europe. They founded towns, imposing the Portuguese language through administration, Catholic missions and the education system. In what follows, our aim is to present Portuguese-based Pidgins and Creole varieties, from a diachronic perspective.

Keywords

pidgin, creole, settlements, Portuguese, seafarers

Los pidgins portugueses forman parte del conjunto románico de los idiomas pidgins, con una base portuguesa. Casi todos han desaparecido: solo podría seguir en uso el *pretoguês* (Angola), llamado también el *pequeno* português, hablado en las principales ciudades angolanas.

Como los portugueses han sido grandes navegadores y descubridores de muchos territorios nuevos, donde fundaron las primeras poblaciones de las zonas respectivas, los pidgins portugueses se inscriben entre los más antiguos idiomas de esta clase, con una base europea. El pidgin portugués más antiguo es probablemente el desarrollado en el siglo XV en la isla de Arguin (ptg. Arguim, al sur del Cabo Blanco), que llegó a ser un importante centro comercial. Se supone que los pidgins representan la primera fase de las variedades criollas. Los documentos mencionan un pidgin portugués utilizado a lo

largo de los siglos XVI - XVII en la isla de Vinany-Bè, cerca de Fort Dauphin (al sur de Madagascar) y otros que se emplearon en el sudoeste de Asia, en varias ciudades de lengua árabe – Mecca (Arabia Saudí), Basra (Iraq) – o persa (Gammeron, Irán). Además de los idiomas pidgins, los documentos mencionan también, como tal, una „jerga” portuguesa en uso en la isla de Santa Elena (en el Océano Atlántico). Es posible que las variedades criollas portuguesas desaparecidas – en las regiones en las cuales la presencia de los portugueses ha sido esporádica y por poco tiempo (Birmania, Tailandia y probablemente Indonesia) – no hayan superado la fase primitiva de pidgin.

Las informaciones de las cuales disponemos no nos permiten sacar conclusiones relativas a la unidad o la diversidad de esos pidgins portugueses. Teniendo en cuenta el hecho de que los portugueses han sido los primeros europeos que han llegado a varias regiones del planeta y el papel importante desempeñado como navegadores y comerciantes (el negocio con los esclavos inclusive), se ha presupuesto que muchos idiomas pidgin-criollos de diversas bases, pero con elementos portugueses en su estructura (papiamentu – criollo español de Curaçao, las variedades criollas inglesas de Surinam, etc.), provendrían de un pidgin portugués; aun se ha emitido la hipótesis de que todos los idiomas pidgin-criollos con una base europea – que presentan una serie de rasgos comunes – procederían de una sola fuente, representada por un pidgin portugués formado en las costas occidentales de África, eventualmente derivado de un sabir mediterráneo o creado en Portugal por los africanos preparados como intérpretes.

Los criollos portugueses son idiomas románicos con la base de procedencia portuguesa, formados en zonas geográficas completamente separadas (el África occidental, América del Sur, Asia del Sur y Sudeste); aproximadamente 2 millones de hablantes, la gran mayoría son africanos y muchos de ellos son bilingües. Las fuentes existentes no permiten siempre que precisemos si se trata de un pidgin portugués (que, pues, no es lengua materna para ninguno de sus hablantes), o de un criollo (lengua materna de cierta comunidad) o de variedades subestándar no criollas del portugués; tampoco es posible llegar a una conclusión concerniente a la unidad o la diversidad de los criollos portugueses. A partir del criterio geográfico, Dulce Pereira propone una agrupación de las variedades criollas portuguesas en cinco conjuntos: 1. Los „Crioulos da Alta Guiné” (Cabo Verde, Guinea-Bisáu y Cazamansa) y de la bahía de Guinea (São Tomé, Príncipe y Anno Bom). 2. El indo-portugués, conjunto del cual forman parte las variedades de la India y de Sri Lanka (Ceylon). 3. El grupo malayo-portugués (Malasia, Singapur, Indonesia). 4. El sino-portugués

(Macao, Hong-Kong). 5. Los criollos que tienen una fuerte influencia portuguesa en su léxico (*papiamentu*, *bush-negro*, etc.). Recurriendo al mismo criterio geográfico, proponemos la siguiente clasificación y presentación:

Asia

I. El indo-portugués (*luso-indio*) es un conjunto de criollos portugueses formados en varias zonas conquistadas por los portugueses en la India y en Sri Lanka. La expedición de Vasco da Gama, que abre la vía comercial hacia las Indias Occidentales, desembarca (el 20 de mayo de 1498) en Calicut (hoy día, Kozhikode), en la costa de Malabar. En 1510, Alfonso de Albuquerque conquista Goa (posesión portuguesa hasta el año 1961). Lourenço de Almeida descubre Ceilán (Ceylon, actualmente Sri Lanka) en 1505, que los portugueses controlan más de un siglo y medio (en 1658, Ceilán llega a ser colonia holandesa).

Reemplazado por el inglés – lengua impuesta durante el período colonial británico y empleada hoy en la comunicación científica, en la cultura y las relaciones internacionales – y por los idiomas hablados en la India, el indo-portugués está en retroceso. Ha desaparecido o solo quedan huellas de indo-portugués en Nagapattinam (Coromandel) y en Mahé, Calicut, Cannanor. En Cochim y Vaipim, solo hablan el criollo unas cuantas decenas de personas, en el ambiente familiar. Se mantiene todavía viva en Korlai (una comunidad unilingüe de aproximadamente mil personas) y en Sri Lanka (Uppordai, cerca de Batticaloa), donde la población es bilingüe. En Damán y Goa, se registra una fuerte tendencia a decriollizar el dialecto local. En Diu y Goa, las personas educadas prefieren el portugués literario.

El indo-portugués contaba con 10 variedades dialectales, el criollo de Sri Lanka inclusive, con varios rasgos comunes: la apócope de las vocales finales, la formación del plural por reduplicación, etc. Comparte algunas características con los demás criollos de Asia (el malayo-portugués, el makista) y también con los de África: la apócope de algunos sonidos o sílabas, la tendencia a reducir los diptongos, la neutralización de las oposiciones de género, el uso de determinados elementos gramaticalizados para formar los tiempos verbales, la creación de unas nuevas oposiciones (aspecto incoativo / resultativo, durativo / iterativo, gnómico / temporal). En cuanto al léxico, hay que mencionar los préstamos tomados de los idiomas autóctonos o del inglés y también de los demás

criollos portugueses (el makista, el malayo-portugués). Ciertos fenómenos son propios también del portugués popular o dialectal de Portugal o Brasil: el cierre de *e* y *o* a *i* y *u*, respectivamente; la reducción de los diptongos *-ão*, *eu*, *ou*; la caída de la *-r*; el *yeísmo*; arcaísmos fonéticos: *ʃ*.

1. El criollo portugués de Diu. Caracterización lingüística: la apócope de las vocales finales precedidas de consoante(s): *corpo* > *corp*; las palatales *λ* y *ñ* > *i* o desaparecen (*embrulho* > *imbrui*, *quinhão* > *quião*); la *v* seguida de una vocal labial cae (*vós* > *ós*). El plural se forma por reduplicación (*cão-cão*). Fuerte influjo léxico ejercido por el gujarati, lengua indoaria, oficial en la región del Gujarat. Es una variedad en vía de extinción.

2. El criollo portugués de Damán: la apócope de las vocales finales átonas (*dona* > *don*, *velha* > *velh*) y de determinadas sílabas finales (*outro* > *ôt*, *contando* > *contán*); *-r* cae (*levantar* > *launtá*); los diptongos *ew* ʃi *ow* se reducen (*ôt*, *chê*). El plural, marcado por los determinantes cuantitativos (*doi mulher*, *doi criad*); no hay distinción de género; el pronombre posesivo es invariable (*mim*, *su*). En su léxico, hay vocablos tomados del gujarati, el idioma oficial hablado en la región. Tiene semejanzas con el criollo de Diu.

3. El norteiro: es un conjunto de variedades criollas habladas en el norte de la costa occidental de la India (Bombay y sus alrededores, Baçaim, Tecelaria, en las islas Salsette, etc.); solo sobrevive el habla de Korlai, descubierta a comienzos de los años '80 del siglo pasado por el rumano Laurențiu Theban. Presenta semejanzas con el criollo portugués de Damán: la apócope de las vocales finales átonas y de la *-r* del infinitivo (*filh* < *filha*, *pobr* < *pobre*, *cordá* < *acordar*); la *-l-* seguida de una vocal anterior se palataliza (*ali* > *alhi*); en posición final, la *-k* > *ʃ* (*rico* > *rich*). Para el plural, hay tres modalidades de formación: por reduplicación (*fi-fi*), con el formante *-s* (*oficiais*), como en portugués, o a través de los determinantes cuantitativos (*dos camisas*, *quant serv*); los posesivos *mim* y *su* son invariables; el presente se construye con la partícula *tá* (*tá comprá*), el pasado con *já* (*já comprá*), el pretérito imperfecto con *tī* (en el habla de Korlai: *tī fikhā*). Como morfema verbal, *tī* tiene varios valores morfosintácticos y semánticos. El habla de Korlai presenta varias peculiaridades arcaicas; solo se usa como instrumento de comunicación oral.

4. El criollo portugués de Goa: vacilación en el tratamiento de las vocales átonas: las abiertas se cierran (*somente* > *sumente*), en posición final desaparecen (*minh*, *filh*) o se cierran (*fonte* > *fonti*); entre dos vocales (vocal + vocal acentuada) se desarrolla una *i* epentética: *poeta* > *buieta*; se manifiesta una tendencia a nasalizar la *-i* y la *-u* tónicas (*concanim*, *bambum*); se mantiene la africada

palatal *ʃ*, convertida en portugués en la consonante fricativa *ʃ*; la oposición entre la *r* y la *rr* se neutraliza a favor de la *r*; la *v* se realiza como *w*. El artículo empleado esporádicamente; la palabra de origen konkani *hĩ* colocada después del verbo (*ele morreu hĩ*). El complemento precede al verbo (*chavetire*). Préstamos tomados de las lenguas habladas en la India: el marathĩ (dialecto konkani) y el hindú. Fuerte tendencia a decriollizar la variante de Goa, debido a la influencia ejercida por el portugués estándar, estudiado en la universidad.

5. El criollo portugués de Mangalor: apócope de las vocales finales átonas (*filho* > *filh*). El plural, formado por reduplicación (*tud crianç-crianç*) o marcado por los determinanes (*dois filh*); el genitivo se construye con *ʔ*, tomado del inglés (*mesaʔ riba*); el tiempo presente se expresa con la partícula *to*, *tu* (*to vai*, *tu comê*), el futuro con *lô*, *logo*, y el pretérito perfecto con *já*; como adverbio negativo, se usa *nunca*.

6. El criollo portugués de Cannanor: el plural, marcado siempre por los determinantes (*bos di*), el pretérito perfecto se construye con *já*.

7. El criollo portugués de Mahé: es una variedad que ha desaparecido; se hablaba en Mahé (Seychelles), una isla a la cual los portugueses llegaron en 1505 y que fue ocupada por los franceses en 1756. Apócope de las vocales finales (*tempo* > *temp*); influencia inglesa en la formación del genitivo, construido con *ʔ*.

8. El criollo portugués de Cochim: está en vía de desaparición. El plural, formado por reduplicación (*senhor-senhor*) o marcado mediante los determinantes (*dez caringuejo*); no hay oposiciones de género (*sua amigo*, *minha mandamentos*); el pretérito perfecto se construye con *já*, el futuro con *lô*; como adverbio negativo se usa *nada*.

9. El criollo portugués de Coromandel (Nagapattinam), en la costa oriental de la India; variedad extinta.

10. El criollo portugués de Sri Lanka (Ceylán): hace tiempo, lo hablaba el 10% de los habitantes de la capital, Colombo. Hoy día, lengua familiar y de la iglesia cristiana. Los hablantes son bilingües. Hay dos variedades, habladas por los cristianos indo-portugueses y por los mestizos holandeses, respectivamente: *-ão* > *a*; la oposición *r* ~ *rr* se neutraliza a favor de la *r*; la *-r* se apocopa (*ficá*); *λ* > *j*. El artículo definido *ô* se usa de manera esporádica; el plural, marcado por determinantes, sobre todo *muito*; el presente se construye con *tá* (*eu tá amá*), el pretérito con (*d*)*já*, y el futuro con *lô*; la preposición se coloca en posición enclítica, como en las lenguas dravídicas, habladas en el sur de la India (*eu já vi isti terra par*). Es la expresión de una rica literatura laica y religiosa.

II. El grupo malayo-portugués, criollo hablado en Malasia (Kuala Lumpur, Taiping), Singapur, Indonesia (Java, Sumatra, Borneo, Flores); Cape Town; aproximadamente 30.000 hablantes, la gran mayoría bilingües. Dos variedades: el papia kristang y el criollo malayo-portugués de Indonesia.

1. El criollo de Indonesia se ha extinguido en la primera mitad del siglo XX. Tenía un gran número de hablantes durante la época de la dominación portuguesa. Las comunidades criollas – las más importantes eran las de Djakarta, Pekan Tugu y Flores – han sido dispersadas a comienzos del siglo XX. Presenta rasgos comunes con los demás criollos de Asia: el plural se forma por reduplicación (*senhor-senhor*), el pretérito perfecto con la partícula *já* (*já da*), el futuro con *lo* < *logo* (*lo mande*). Se han conservado documentos importantes del siglo XVII y numerosos textos con un contenido didáctico-moralizador.

2. El (papia) kristang (*papiáh kristang*, *bahasa geragu*, *cristã lusoatian*, *malaqueiro*, *malaquenho*, *malaquense*, *papiá cristão*, *portugés basu*, *seranî*). Aproximadamente 20.000 hablantes cristianos, concentrados en Penang, Kuala Lumpur y Malacca (península dominada por los portugueses desde 1511 hasta 1641). Hay una comunidad de hablantes de kristang en Perth (Australia), formada por los emigrantes de los años 1970 y sus herederos. Tienes dos variedades territoriales: *ilher* y *tranqueina*. El sistema vocálico solo tiene cinco elementos (*a*, *e*, *i*, *o*, *u*: *forsa*, *teng*, *asi*, *logu*, *dedu*); en el sistema consonántico, se conserva la africada *tʃ*: *chua* „lluvia”; *ʔ* se depalataliza (ptg. *filha* > k. *fila* „hija”, *filho* > *filu* „hijo”), la *-r* cae (*fazeh*, *lugá*). El plural de los sustantivos se realiza por reduplicación: *fruta-fruta* „frutas”, *riu-riu* „ríos”. La posesión se expresa añadiendo la partícula *sa* al pronombre personal: *yo* „yo” – *yo sa* „mi”, *bo*, *bos* „tú” – *bos sa* „tu”. Los verbos terminan en *-h* y no tienen flexión; para marcar las personas verbales se emplean pronombres-sujeto: *yo kumih* „yo como”, *bo(s) kumih* „tú comes”, *(ak)eli kumih* „él come”; para indicar los tiempos del verbo, se recurre, como en el caso de los demás criollos, a unas partículas especializadas: *lo(gu)*, para el futuro (*yo logu kumih* „yo comeré”), *jah* para el pasado. La negación se expresa por *nunca*. *Ka*, partícula interrogativa. Importante influjo malayo en el vocabulario.

Los hablantes de kristang de Singapur, poco numerosos, provienen de Macao; esta variedad presenta diferencias mínimas frente al criollo portugués de Malasia; en vía de desaparición por la presión ejercida por el inglés.

Elementos para el substrato de la lengua afrikáans (África del Sur), procedentes del criollo de Malacca.

III. El sino-portugués (Macao, Hong-Kong). Representado por una sola variedad: **makista** (*macaense, macaísta, macanese, macaueño, patoá, patuá*). Hablado en Macao (en chino, Aomén), territorio situado en el sureste de China, y en dos pequeñas islas cercanas (Coloane, Taipa). La región tiene alrededor de 650.000 habitantes, pero solo el 1% son macaenses (personas de ascendencia china y portuguesa). Comunidades de hablantes de makista, más o menos importantes, se han registrado también en Hong Kong (descendientes de los emigrantes de Macao en el siglo XIX), en Shanghai y en Timor (emigrantes de Macao). Macao llegó a ser posesión portuguesa en 1556; tuvo autonomía interna a partir de 1976, y en 1999 pasó a la administración de China. Lenguas oficiales, el chino y el portugués (poco usado, por la presión del cantonés, el dialecto chino de la región, y del inglés). El criollo está en vía de extinguirse. Rasgos: la *-e* átona > *-i* (*grande* > *grandi*); la *a* pronunciada más abierta que en portugués; el diptongo *ej* se monoptonga en *e* cerrada, y *-ão* se reduce a *ã* (*primeiro* > *primero, pão* > *pang*); en algunas palabras, *ʒ* > *z* (*igreja* > *igreza*), en otras, *ʒ* > *ɟ* (*jardim*); *λ* se depalataliza (*velha* > *vela*); *-l* > *-u* (*mal* > *mau, papel* > *papéu*); la *-r* de los infinitivos se apocopa, *-rr-* > *r* (*carro* > *caro*); se mantiene *ʃ* (*chama*). No hay oposiciones de género; el adjetivo calificativo solo tiene forma de masculino (*pessoa querido*); en el caso de los sustantivos animados, para marcar el femenino se añade *fêmea* (*cachorro fêmea* „perra”); el posesivo *minha, s(u)a* – etimológicamente, forma de femenino – es forma única para los dos géneros; una sola forma de artículo indefinido: *ũa*; el plural se construye por reduplicación (*feita-feita, porco-porco*) o mediante los determinantes cuantitativos (*muito homi*); el presente, formado con la partícula *ta*, el pasado con (*d*)já, y el futuro con *lô(go)*. Las preposiciones *em* y *de*, en general se omiten; las conjunciones, empleadas de manera esporádica. Se conservan vocablos que en el portugués actual tienen estatuto de arcaísmos (*ade, botica, bugio, cafre, cuspidor*). Préstamos tomados del malayo y del idioma kannada (lengua dravídica), a través del portugués, y del inglés de Hong-Kong (exposesión británica hasta 1999). Fuerte influjo chino. Contactos con el criollo malayo-portugués.

África

El conjunto negro-portugués es un grupo de criollos portugueses hablados en el África occidental. El dialecto de Ano Bom / Annobón (llamada antes Pagalú / Papagallo) y el forro forman el conjunto meridional, con substrato bantú;

el dialecto caboverdiano, el de Guinea-Bisáu y el africano-costeiro, el conjunto septentrional, con substrato senegambic (maninka, wolof).

1. *El Fã d'Ambô* (*annobonés*), criollo portugués hablado en la isla de Ano Bom / Annobón (Guinea Ecuatorial), en la bahía de Guinea, a un kilómetro de la costa. Lenguas oficiales: el español, el francés y el portugués; el idioma más hablado es prácticamente el annobonés, un criollo portugués que presenta semejanzas con las variedades de Santo Tomé y Príncipe. La isla tiene alrededor de 5000 habitantes. Los portugueses han descubierto la isla de Annobón en 1484. El annobonés forma parte del conjunto negro-portugués de los Crioulos da Alta Guiné: las vocales nasales se denasalizan en posición final: ptg. *atenção* > a. *tensá*; el diptongo *ey* > *e* cerrada (*terceiro* > *tercelu*); la *s* seguida de *e*, *i* > *f* (*servir* > *šervir*); en posición intervocálica, la *n* palatal (*nh*) cae, como en el dialecto santomense; la *r-*, *-r-* *și* *-rr-* > *l* (*rir* > *li*, *terra* > *tela*); la *-r* desaparece o pasa a *l* (*matar* > *mata*, *senhor* > *šiol*). No hay oposiciones de género; el plural se construye repitiendo una de las sílabas de la forma de singular: *mina gabi*, pl. *namina gagabi*; los adjetivos posesivos se emplean en posición enclítica: ptg. *meu pai* > a. *pe mu*; la flexión verbal es de tipo analítico, con partículas. Una importante influencia castellana en el léxico. Comparte ciertos rasgos con los demás criollos de la bahía de Guinea (*kriyôl*, *forro*).

2. *Caboverdiano* (*fundo*), criollo portugués hablado en Cabo Verde, como lengua materna, por más de 300.000 de los habitantes del archipiélago. Hablado también en una comunidad afro-americana, cerca de New Bedford (Massachusetts), formada de los herederos de los emigrantes del siglo XIX; los hablantes se llaman *bravas*. Cabo Verde fue descubierto por los portugueses en el siglo XV; convertido en posesión portuguesa en 1640; llega a ser república independiente en 1975. La población del estado insular se estima en 530.000. Lengua oficial, el portugués. El *crioulo* caboverdiano es lengua nacional desde 1979. Además del criollo propiamente dicho, hay también una variante ilustre de este, hablada por los intelectuales y utilizada como expresión de una literatura culta de gran prestigio. Rica e interesante es también la literatura oral en criollo; es lengua de la iglesia.

Junto con el dialecto guineano y el africano-costeiro, el caboverdiano forma parte del conjunto negro-portugués del Norte, con substrato senegámico. Tiene dos variedades: barlavento (hablado en las islas Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Boa Vista, Sal) y sotavento (Santiago, Fogo, Maio, Brava).

Se mantienen las vocales nasales *ẽ* y *õ* (cerradas): *alguém* > *alguẽ*, *coração* > *c(o)raçom*; a tónica > *e*: *parte* > *pérte*; en algunos casos, *-o* > *e*: *muito* > *muíte*, *juro*

> *jure*; la *v* es bilabial (*navio*); la palatal λ > dʒ / *j* o cae, sobre todo en el sur de la isla S. Antão (ptg. *melhor* > *medjor*, *velho* > *vei*, *mulher* > *muêr*); -*r* de los infinitivos desaparece, excepto el verbo *ser* (ptg. *chegar* > *chegá*); la -*r*- se puede realizar como $\bar{r}$ (ptg. *ouro* > *orr*), y la *ʒ* > *j* (*José*, *juntá*). No hay artículo definido; el artículo indefinido femenino empleado esporádicamente, la forma usual es la de masculino; el plural del sustantivo marcado mediante los determinantes (*uns home*); el verbo no tiene flexión (con excepción de *ter*, *vir* e *ir*, de los cuales se ha conservado la tercera persona del presente de indicativo: *tê*, *bê* y *bái*, respectivamente, los demás verbos solo tienen una forma única); como morfema de persona, funcionan los pronombres-sujeto; el modo y el tiempo se expresan con la ayuda de los auxiliares: *stá*, *tá*, *tá*, *sá* (< *estar*), usadas como partículas para el presente, *tá*, *taba* (< *estava*), para el pretérito imperfecto, *á*, *al* para el futuro; la preposición *a* ha desaparecido, y para el papel desempeñado por la preposición ptg. *por* se emplea *para*.

3. El forro (*lungwa santomé*), un criollo insular, hablado en Santo Tomé (São Tomé) y Príncipe, estado independiente desde 1975, cuya lengua oficial es el portugués (hablado por el 95% de la población del país). Son oficiales también los criollos locales: el forro (85%), el angolár (3%) y el principiente (0,1%), más 4 idiomas negro-africanos nacionales; la gran mayoría de los hablantes son bilingües. Descubierta por los portugueses en 1474, el archipiélago fue colonizado con negros procedentes de la costa occidental de África y con judíos sefardíes expulsados de España; entre 1641 y 1740, las islas Santo Tomé y Príncipe son posesión holandesa. El dialecto criollo forro tiene dos variedades: santomense (Santo Tomé) y principiente (Príncipe). Junto con el annobonés, forma parte del conjunto negro-portugués del Sur, con substrato bantú. Presenta semejanzas con el caboverdiano, que se explican por los numerosos emigrantes de Cabo Verde, y características comunes con el annobonés y el krio. Rasgos lingüísticos: la *a* tónica > *e* (ptg. *pai* > *pué*, *quintal* > *quintê*); *ʒ* > *z* (*já* > *zá*, *jinela*, > *zinela*). En la sintaxis, hay elementos de origen africano, que conciernen sobre todo al orden de las palabras. Fuerte tendencia a decriollizarse, debido a la influencia ejercida por el portugués, lengua de la enseñanza. Palabras de origen negro-africano existentes en el idioma, sustituidas por vocablos portugueses: *mutú* por *bulolu* (< ptg. *bolor*), *ubué* por *clôpô* (< ptg. *corpo*), *tumbú* por *puela* (< ptg. *poeira*).

4. El santomense, variedad del criollo portugués forro, propia de la isla de Santo Tomé. El acento tiene una posición oscilante: *onzé* (< ptg. *onze*), *nóce*; varios tratamientos para la *r*: cae en posición final de palabra o sílaba (como

en el principiente o en el portugués de Brasil): ptg. *colher* > *cuié*, se convierte en *l* (*irmã* > *limó*) o recibe una *i* paragógica en posición final (*flor* > *frorí*); la *z* > *z* (ptg. *já* > *zá*), como en determinadas hablas portuguesas; la *d* seguida de una yod se palataliza (*dia* > *djá*); la *λ* > *j* (*cuié*); la *ñ* palatal, en posición intervocálica, desaparece (*dinheiro* > *djel*). El plural se expresa con el determinante *monchi*, colocado después de la forma de singular del sustantivo. (*piche monchi*); la flexión verbal es simple: el presente se construye con la partícula *cá*, el pasado con *za*, y el futuro con *gá bi* (*ami gá bi flá*).

5. El angolar (*lunga ngola*), criollo portugués de Santo Tomé; 1500-7500 hablantes (fuentes diversas). Elementos léxicos negro-africanos, tomados sobre todo del uMbundu (lengua nigeriano-congolesa).

6. El principiente (*moncô*), variedad del criollo portugués forro. El número de hablantes (en la isla de Príncipe) se estima en 4000. Está en vía de desaparición. Rasgos lingüísticos: la *a* tónica > *e*, lo que favorece la creación del diptongo *wé* (ptg. *pai* > *pué*, *mãe* > *mue*); la *z* > *z* (*jinela* > *zinela*); la *-r final* cae (*vender* > *vendê*), y la *λ* intervocálica > *i* (*orelha* > *uriá*); la *t* seguida por una yod se palataliza. El adjetivo demostrativo *issê* (< ptg. *este*), *isselá* y el adjetivo posesivo *me* (< ptg. *meu*) se emplean después del sustantivo determinado.

7. El guineano, criollo portugués de Guinea-Bisáu (ptg. Guiné-Bissau). Los portugueses llegaron a las costas guineanas en el siglo XV. Guinea-Bisáu es república independiente desde 1974. Tiene más de 1.800.000 habitantes, de los cuales el 44% hablan el *crioulo*, muchos de ellos como lengua materna. A partir de 1979, el guineano es lengua nacional, estatuto que comparte con varios idiomas negro-africanos. Actualmente, se registra una tendencia a disminuir el número de los hablantes de *crioulo*, debido a la preferencia –particularmente de los jóvenes– por el portugués, la lengua oficial del Estado y del sistema educativo. Utilizado como lengua de comunicación entre los hablantes de los diferentes idiomas autóctonos, y como lengua de la campaña de alfabetización, en 1981. Presenta semejanzas con el caboverdiano. Tiene 3-4 variedades geográficas, con peculiaridades sobre todo en el vocabulario (debido a las distintas influencias ejercidas por las lenguas indígenas); la *λ* > *dʒ* (ptg. *palha* > *g. padja*); *j* > *dʒ* sau *s* (ptg. *já* > *g. djá*, *loja* > *loça*, *igreja* > *igreça*); la *s* portuguesa se realiza como fricativa dental sorda (*dois* > *doç*). En el *crioulo* de Guinea-Bisáu no existe la categoría gramatical del género, tampoco hay artículo definido; solo tiene un artículo indefinido invariable (*ũ libru*, *ũ mesa*). El plural, marcado mediante los determinantes (*dus kasa*) o con los formantes *-s* (después de las vocales, *kasas*, *fijus*) o *-us* / *-is* (después de las consonantes, *pekadur*

/ *pekadurus*, *minjer* / *minjeris*). El infinitivo tiene formas apocopadas: ptg. *cantar* > g. *kanta*, *buscar* > *biska*; 5 conjugaciones, según la desinencia del infinitivo: 1. contiene los verbos terminados en *-a* (*kanta* < ptg. *cantar*), 2. los terminados en *-e*: *kume* < *comer*, 3. en *-i*: *fazer* < *fasi*, 4. en *-u*: *compôr* < *kunpu*, 5. los verbos monosílabos (*tê* < *ter*, *vĩ* < *vir*). El presente se construye con la partícula *na*, que proviene del maninka (idioma nigeriano-congolés hablado en Guinea-Bisáu) o con *ta*; el futuro con la partícula *ta* (*bó ta canta*), el pretérito perfecto con *djá*; por analogía con los verbos de la primera conjugación, el pretérito imperfecto se forma también con *-ba* en todas las demás clases de verbos: g. *comeba*, ptg. *comia* (en caboverdiano, con el cual el *crioulo* guineano se asemeja, se usa esporádicamente *comêba*). Para expresar la negación, se utiliza el adverbio *ca* < ptg. *nunca*. El sujeto se coloca obligatoriamente delante del verbo (g. *Jose na kume*, ptg. *José no come*).

8. El **africano-costeiro**, criollo portugués hablado a lo largo de la costa africana occidental (Senegal, Gambia), al norte de Guinea-Bisáu. Características: *-ão* > á (*limão* > *rimá*); la *s* precedida de una vocal nasal > ʒ (ptg. *pães* > g. *pāij*); la *b-*, *d-*, *g-* y ʒ se nasalizan, a causa de la influencia ejercida por los idiomas autóctonos. Varias hablas (la gran mayoría, desaparecidas), entre las cuales hay que mencionar el *kriyôl*. Forma parte del conjunto negro-portugués septentrional, con substrato senegambico.

9. El **kriyôl** (*crioule*, *kriôl*, *el criollo de Ziguinchor*), variedad del dialecto africano-costeiro. Hablado en Cazamanza (Senegal; ptg. *Casamança*, fr. *Casamance*), posesión portuguesa, integrada en 1888 en la colonia francesa de Senegal; 50.000-75.000 hablantes (fuentes diferentes). Ziguinchor, la capital de Baja Casamanza. Rasgos comunes con los criollos portugueses de la Bahía de Guinea (annobonés, forro). Fuerte influjo negro-africano (maninka y wolof, lenguas habladas en Senegal) y francés.

América del Sur

1. El **mina**, dialecto criollo portugués desaparecido; hablado en la región de Bahía (Brasil).

2. El **tabarenho**, un criollo que, junto con el *matutenho* y el *caipiranho*, forma un conjunto de variedades del portugués brasileño; presentan diversos grados de criollización. Hablado por la población rural de ascendencia africana; los hablantes se llaman *macambas*.

3. El **fazendeiro**, criollo “rudimentario” hablado en São Paulo por los brasileños de ascendencia mixta, africana e italiana.

4. El **nikarikaru**, criollo portugués hablado como primera lengua en Guyana, en la frontera con Brasil, por la comunidad de la tribu *nikarikaru*, formada de mestizos con ascendencia amerindia (*wapisiana*) y portuguesa.

5. El **bush-negro**, conjunto de variedades criollas (*saramaccan*, *kwinti*, *matwari*) que tiene como base un pidgin portugués. Habladas en Surinam. Relexificadas con préstamos tomados del inglés; actualmente solo un 1/3 del vocabulario sigue siendo de origen portugués. Muchas palabras negro-africanas (kongo).

Bibliografia

- Pereira, Dulce (2006) *O essencial sobre Crioulos de Base Portuguesa*, Lisboa: Editorial Caminho.
- Rougé, Jean-Louis (2004) *Dictionnaire étymologique des créoles portugais d'Afrique*, Paros: Karthala.
- Sala, Marius (coord.) (1989), *Enciclopedia limbilor romanice*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Tomás, Maria Isabel (1992) *Os crioulos portugueses do Oriente: uma bibliografia*, Macao: Instituto Cultural de Macau.

Estudio de la traducción de los enunciados fraseológicos del rumano al español en Povestea lui Harap-Alb de Ion Creangă

Sanda-Valeria Moraru

Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract

Translation studies specialists believe that the true talent of a translator comes to light when he/she has before him/her a text containing colloquial language, phraseological units, proverbs, which are a real challenge for the translation, as they need to be as true as possible to the original and to be natural. In this study we will highlight the way in which the paroemias of *The Story of Harap-Alb* by Ion Creangă were translated; his work abounds in archaisms, regionalisms, idiomatic expressions and proverbs. The translator of the story in Spanish is Mihaela Alda Zgardău and the translation is available only in e-book format.

Keywords

Romanian literature, paroemias, translation, Spanish

Introducción

La fraseología contrastiva, que pertenece al área de la lingüística contrastiva, empezó a desempeñar un papel cada vez más relevante a partir de los años ochenta del siglo XX. Como las unidades fraseológicas caracterizan la particularidad de cualquier comunidad lingüística, la problemática de la traducción fraseológica supone un auténtico reto para los traductores y fraseólogos. Algunos lingüistas han abogado por la intraducibilidad de este tipo de unidades, ya que muchas expresiones fraseológicas

se originan a partir de un hecho histórico o situación concreta, por lo que al hablante que aprende una lengua le resulta difícil comprender el sentido y, en consecuencia aprenderla y reproducirla. (Santamaría Pérez 1998: 301).

No obstante, otros no consideran que la intraducibilidad sea un rasgo definitorio de estas unidades, ya que gran parte de estas expresiones de una lengua encuentran equivalentes funcionales en otras lenguas (Corpas Pastor 2003). La búsqueda de correspondencias y divergencias entre diferentes idiomas se ha convertido en la vertiente más importante de estudio de la fraseología contrastiva.

Las unidades fraseológicas, donde se incluyen también los enunciados fraseológicos, a saber, las paremias, los dichos, los refranes, son

combinații stabile de cuvinte care acoperă zona cuprinsă între cuvintele compuse și idiotisme (modismos), funcționând ca un tot unitar. (Dumitrescu 1980:32)

Mona Baker aboga por la misma idea, ya que los componentes de dichas unidades no se consideran como entidades separadas dentro del significado de las mismas, sino como un conjunto:

They are frozen patterns of language which allow little or no variation in form and, in the case of idioms, often carry meanings which cannot be deduced from their individual components. (Baker 2001:63)

Las paremias son enunciados breves, sentenciosos e ingeniosos que transmiten un mensaje instructivo. Existen muchos tipos de paremias, pero el más común es el refrán. Pertenecen a la misma categoría los adagios, los aforismos, los axiomas, los proverbios y el dialogismo o wellerismo.

Desde la perspectiva de la fraseología contrastiva y de la paremiología comparada, intentaremos establecer los diferentes grados de equivalencia en el nivel léxico que se dan entre las paremias que aparecen en uno de los cuentos más conocidos escritos por el autor rumano Ion Creangă (1837-1889), el cuentista por antonomasia de la literatura rumana decimonónica.

Análisis del corpus

El corpus de paremias¹ que analizaremos se ha extraído del cuento *Povestea lui Harap-Alb* (a continuación PHA), cuyo título en español es *La Historia de Moro-Blanco* (en lo sucesivo, HMB), que nos presenta, a través de las aventuras del héroe, el mundo mítico del folclore rumano. Es una historia en que no faltan los seres con poderes sobrenaturales, los animales fabulosos o los objetos mágicos. Igual que en otros cuentos de Creangă el Bien lucha contra el Mal, la Verdad contra la Mentira y el Amor contra el Odio. En esta lucha el héroe se transforma en un hombre valiente, con la ayuda y el apoyo de los seres mencionados anteriormente.

Es un texto que abunda en arcaísmos y regionalismos propios de la zona del este de Rumanía, la zona de Moldavia, en unidades fraseológicas, pero la traductora Mihaela Alda se valió de la variante estándar del español para hacer la traducción, ya que es prácticamente imposible sustituir un dialecto por otro y elegir qué dialecto de la lengua de llegada usar. Indistintamente de la variante usada, algo se pierde en la traducción:

Si traducimos el dialecto del texto original por la norma culta estándar de la lengua de llegada, la desventaja es que se perderán los especiales efectos pretendidos en el original; mientras que, si optamos por traducir un dialecto por otro, corremos el riesgo de crear efectos distintos de los pretendidos. (Hatim y Mason 1995:58)

Las palabras de Hatim y Mason son totalmente válidas para esta traducción, ya que en el texto original (TO) el autor utiliza el concepto “borș”, usado con preponderancia en Moldavia y menos en otras regiones de Rumanía, que se tradujo al español por “caldo”, sin que la traductora mencionara en una nota a pie de página de qué tipo de caldo se trata. El *Diccionario rumano-español* recoge como traducción para esta palabra dos términos: sopa agria o borsch. Este último vocablo no está incluido en el *Diccionario de la Real Academia Española*, pero sí aparece como entrada en internet y, además, con explicaciones detalladas. Esta palabra se integra en la categoría de los culturemas, conceptos que contienen informaciones sobre una cultura:

1. Dada la limitación relacionada con la extensión del artículo, nos vimos obligados a decantarnos por la presentación de la traducción de las paremias. El resto de las unidades fraseológicas harán el objeto de un futuro estudio.

Culturemul se referă la enunțuri purtătoare de informații culturale, unități de cultură, cuvinte marcate din punct de vedere cultural după A. Martinet, aluzii prestigioase după Vinay și Darbelnet, apropiate de cultisme, dar fără a se identifica cu acestea și deci nici cu dubletele etimologice, dar nici cu neologismele. (Lungu Badea 2004: 27)

Los culturemas se definen por unicidad y la mayoría de las veces es complicado o imposible encontrar un equivalente en otras lenguas:

Relativitatea și monoculturalitatea culturemului îngreunează repetarea acesteia. [...] sunt cu atât mai greu de repetat de către traducători cu cât acestei probleme de traducere i se adaugă și dificultatea echivalărilor în limba țintă. (Lungu Badea 2004: 31)

Se clasifican, según el criterio formal en simples (*colivă*) y compuestos (*raison suffisante*), y según el criterio funcional, en históricos (*burtă verde*) y actuales (*légionelle*) (Lungu Badea 2004: 67).

La dificultad de traducir un culturema reside justamente en su unicidad, ya que

Statutul de culturem există în intenția autorului, iar traducătorul trebuie să-l identifice și să încerce să-l redea tocmai pentru a reface atmosfera spirituală, intelectuală, culturală și socială specifică creației. (Lungu Badea 2004: 33)

Los nombres propios de los personajes con poderes sobrenaturales de la *Historia de Moro-Blanco*, se asimilan también a los culturemas y se tradujeron al español, dado que traducir los nombres propios es un aspecto específico de la cultura española. Excepto las denominaciones de revistas, periódicos, poblaciones pequeñas, parques, calles, plazas, apellidos, firmas comerciales, restaurantes, hoteles, universidades, escuelas, instituciones públicas y privadas, nombres propios como Washington o Rio de Janeiro, el resto de los vocablos se castellanizan. Tal es el caso de este cuento de Creangă, en el que la traductora encontró los equivalentes idóneos para los nombres propios, valiéndose de la derivación aumentativa para reproducir el significado de los mismos. Como se trata de una obra de ficción destinada a lectores infantiles, se opta por la traducción de los nombres para guardar la misma connotación en el texto meta que en el texto original: *Gerilă – Friolón, Flămînzilă – Hambrón, Setilă – Resecuzo, Ochilă – Ojón, Orbilă – Ciegote, Chiorilă – Ojerudo, Pândilă – Acechona, Chitilă – Mirona;*

Păsărilă – Pajarraco; Lățilă – Anchote; Lungilă – Larguirucho; Păsări-Lăți-Lungilă-Pajar-Ancho-Largo; o usando formas verbales en infinitivo: *Nimerilă – Alcanzar; Să-l cauți – Buscar; Căutați – Rastrear*.

Según la clasificación de Gloria Corpas Pastor, hemos dividido los enunciados fraseológicos en cuatro categorías: equivalencia total, equivalencia parcial, equivalencia nula y equivalencia aparente. Para esta última categoría no localizamos refranes.

Corpas Pastor (2003: 281-283) considera que la equivalencia fraseológica se puede concebir como una escala gradual que va desde la equivalencia funcional hasta las UF culturalmente específicas de difícil reproducción. La autora establece cuatro tipos de equivalencias:

La equivalencia total o plena debe presentar los siguientes requisitos: el mismo significado denotativo y connotativo, la misma base metafórica, la misma carga pragmática y las mismas restricciones de uso. A este respecto, compartimos la opinión de Alberto Zuluaga, quien menciona, en uno de sus estudios, que

Ninguna traducción puede igualar al original en todos los sentidos y la invariante total, absoluta, es un ideal inalcanzable que vale como orientación permanente para que los traductores puedan crear textos lo más equivalentes que sea posible al original. (Zuluaga 1999: 539)

A continuación reproducimos las paremias que pertenecen a esta categoría:

- (1) *Lac de-ar fi, broaște sunt destule.* (PHA, 74)
Donde hay charca, ranas no faltan. (HMB, 3)
- (2) *Apără-mă de găini, că de cîni² nu mă tem.* (PHA, 75)
De gallinas me protege, que al perro no le temo. (HMB, 3)
- (3) *Pesemne umbli după cai morți să le iei potcoavele.* (PHA, 78)
Estás buscando caballos muertos a quitarles las herraduras. (HMB, 5)
- (4) *La calic slujești, calic rămii.* (PHA, 81)
Al mísero sirves, mísero quedas. (HMB, 7)
- (5) *Ce-i e scris omului în frunte-i pus.* (PHA, 90)
Cada cual su suerte la lleva escrita en la frente. (HMB, 12)

2. Reproducimos la grafía utilizada en el volumen que consultamos.

- (6) *Leagă calul unde zice stăpinul.* (PHA, 92)
Ata el caballo donde dice el amo. (HMB, 13)
- (7) *Să nu dea Dumnezeu omului cât poate el suferi.* (PHA, 97)
Que no te dé Dios todo lo que puedas llevar. (HMB, 17)
- (8) *Nu aduce anul ce aduce ceasul.* (PHA, 97)
Logras en un momento más que en un año entero. (HMB, 17)
- (9) *Că unde-i cetatea mai tare, acolo bate dracul războiul mai puternic.* (PHA, 98)
Que donde está más fuerte la muralla, allí lleva el diablo la batalla.
 (HMB, 17)
- (10) *La unul fără suflet trebuie unul fără de lege.* (PHA, 104)
Al hombre sin piedad, enemigo sin ley. (HMB, 20)

En el caso de la equivalencia parcial aparecen una o más discrepancias en los siguientes niveles: la base figurativa, los contenidos semánticos o las restricciones de uso. También se consideran como tal las UF con equivalencias formadas por unidades léxicas simples en la lengua meta.

- (11) *Fiecare pentru sine, croitor de pâine.* (PHA, 75)
Cada cual con el sudor de su frente se gana el pan. (HMB, 3)
- (12) *La plăcinte, înainte,*
Și la războiul, înapoi. (PHA, 75)
Al puchero, yo primero
Guerrear puede esperar. (HMB, 3)
- (13) *Voinic tânăr, cal bătrîn*
Greu se-ngăduie la drum! (PHA, 78)
Mozo joven, penco viejo
Juntos nunca llegan lejos. (HMB, 5)
- (14) *una pentru alta.* (PHA, 79)
ojo por ojo. (HMB, 5)

- (15) *Dă-mi, Doamne, ce n-am avut*
Să mă mier ce m-a găsit. (PHA, 85)
Deme Dios que ni pensé
Y luego me quejaré. (HMB, 9)
- (16) *Vița-de-vie, tot în vie,*
Iar vița de boz, tot răgoz. (PHA, 85)
Las cepas en el viñedo real
Y los juncos en el pantanal. (HMB, 9)
- (17) *Frica păzește bostănăria.* (PHA, 95)
El miedo guarda la viña. (HMB, 15)
- (18) *Fă-mă, mamă, cu noroc,*
Și macar m-aruncă-n foc. (PHA, 98)
Páreme, madre, con suerte
Y me manda a la muerte. (HMB, 17)
- (19) *Vorba lungă, sărăcia omului.* (PHA, 105)
La mucha conversación es causa de perdición. (HMB, 21)
- (20) *Dă-i cu cîstea, să peară rușinea.* (PHA, 109)
Levantad las copas, que se levanten los ánimos. (HMB, 23)
- (21) *Fugi de-acolo, vină-ncoace!*
Șezi binișor, nu-mi da pace! (PHA, 118)
¡Déjame y no me dejes!
¡Márchate y no te alejes! (HMB, 28)
- (22) *De-ar ști omul ce-ar păți,*
Dinainte s-ar păzi! (PHA, 118)
¡Si supiera qué me espera,
Ahora la vuelta diera! (HMB, 29)

En la tercera clase, la de la equivalencia nula, se incorporan la UF que expresan una determinada realidad sociocultural sin parangón en la cultura meta, a saber,

un ejemplo típico en el español son las UF referidas al mundo del toreo, del tipo hacer el paseíllo o ponerse el mundo por montera. (Corpas Pastor 2003: 283)

Las paremias que se enmarcan en esta categoría son:

(23) *Chima răului pe malul pirăului.* (PHA, 83)

Agua fresquita, todo mal te quita. (HMB, 8)

Según el *Diccionario explicativo de la lengua rumana* chima răului es el Diablo.

(24) *Părinții mănîncă aguridă, și fiilor li se strepezesc dinții.* (PHA, 90)

Lo que los padres hagan, los hijos pagan. (HMB, 12)

(25) *Zi-i lume și te mîntuie.* (PHA, 92)

Es ilusión fementida, un mundo a nuestra medida. (HMB, 13)

(26) *Omul sfințește locul.* (PHA, 95)

¡A tal señor, tal honor! (HMB, 15)

(27) *Găsise un sat fără cîni și se plimba fără băț.* (PHA, 96)

¡Ni tengo padre, ni madre, ni perro que me ladre! (HMB, 15)

(28) *Poftim, pungă, la masă, dacă ți-ai adus de-acasă.* (PHA, 97)

A la mesa me senté, y aunque no comí, escoté. (HMB, 16)

(29) *Că e laie*

Că-i bălaie;

Că e ciută

Că-i cornută. (PHA, 104)

Que una

Que otra

Que así

Y que asá. (HMB, 20)

(30) *Cine poate oase roade; cine nu, nici carne moale.* (PHA, 104)

El hombre propone y Dios dispone. (HMB, 21)

(31) *Capra sare masa, și iada sare casa.* (PHA, 105)

De tal palo, tal astilla. (HMB, 21)

(32) *Fă bine, să-ți auzi rău.* (PHA, 105)

Comida acabada, amistad terminada. (HMB, 22)

La equivalencia aparente se refiere a los denominados falsos amigos fraseológicos o unidades fraseológicas pseudoequivalentes. Corpas Pastor (2003) indica que se trata de equivalentes que manifiestan similitudes formales con respecto a sus elementos constitutivos, pero divergen en cuanto a su significado figurado.

Debemos mencionar que cada una de las paremias va introducida por *Vorba cee* (*Como dicen*), una especie de íncipit que nos avisa sobre la aparición de las mismas:

În texte narative sau în discursuri informale apar frecvent trimiteri la parimii prin construcții precum: vorba (a)ceea, este o vorbă din bătrâni. (Prelipcean 2015: 43)

Conclusiones

En el cuento *La historia de Moro-Blanco* aparecen 32 paremias, de las cuales, en lo que a la traducción se refiere, 10 se incluyen en la categoría de la equivalencia total, 12 pertenecen al grupo de equivalencia parcial y 10 al de equivalencia nula.

Descubrir las equivalencias de las unidades fraseológicas caracteriza el arte de traducir, ya que, en muchos casos aparecen en los textos originales unidades fraseológicas que no tienen un correspondiente en la lengua meta. Algunas son equivalentes desde el punto de vista semántico, pero difieren en cuanto a la estructura en una lengua u otra.

Traducir a Creangă a cualquier idioma supone un escollo a superar por los traductores, ya que, por un lado, se enfrentan con el dialecto geográfico, y, por otro, con el dialecto temporal, porque se trata de un texto escrito en el siglo XIX.

Bibliografia

- Baker, Mona (2001) *In other words: a coursebook on translation*, London/New York: Routledge.
- Corpas Pastor, Gloria (2003) *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Madrid: Iberoamericana.
- Creangă, Ion (1987) *Povești, amintiri, povestiri*, București: Editura Eminescu.
- Creangă, Ion (2015) *La historia de Moro-Blanco*, en <https://www.amazon.com/historia-Moro-Blanco-Spanish-Ion-Creanga-ebook/dp/B00U6C9UXA>.
- Dumitrescu, Domnița (1980) *Îndreptar pentru traducerea din limba română în limba spaniolă*, București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Hatim, Basil, Mason, Ian (1995) *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Barcelona: Ariel.
- Lungu Badea, Georgiana (2004) *Teoria culturemelor, teoria traducerii*, Timișoara: Editura Universității de Vest.
- Prelicean, Alina-Viorela (2015) *Verba dicendi în limbile română și spaniolă: privire comparativă*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Santamaría Pérez, María Isabel (1998) “El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe”, *ELUA* 12, 299-318.
- Zuluaga, Alberto (2001) “Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas”, *PhiN* 16/2001, 67-83.
- Zuluaga, Alberto (1999) “Traductología y Fraseología”, *Paremia*, 537-549, en https://cvc.cervantes.es/Lengua/paremia/pdf/008/085_zuluaga.pdf (consulta: 6/10/2017).

A voz do tradutor entre autoria e autoridade: José Saramago em romeno

Veronica Manole

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract

This paper attempts to outline Mioara Caragea's work as a translator and scholar of José Saramago. After a brief presentation of Portuguese authors translated into Romanian, we discuss the craft of translation (*ars traducendi*) in the eyes of José Saramago – himself a translator of dozens of books – and of Mioara Caragea. Then we summarize a few of Mioara Caragea's critical studies on Saramago's works and we analyse a few of her translations, especially strategies used in conveying intertextuality in Romanian.

Keywords

literary translations, Portuguese literature, José Saramago, Mioara Caragea

Inscrevendo nosso trabalho no tema deste volume – autoridade e autoria no discurso –, decidimos fazer um trabalho sobre a voz ou o perfil do tradutor literário, homenageando¹, ao mesmo tempo, a figura da professora e tradutora Mioara Caragea (1954-2017), que verteu para o romeno quase metade da obra de José Saramago.

Num primeiro momento, queremos fazer algumas breves considerações sobre as obras literárias portuguesas traduzidas em romeno. Segundo Mariana Ploae-Hanganu (1995), os primeiros fragmentos de literatura portuguesa foram publicados em romeno em 1861; trata-se de breves trechos da obra de Gil Vicente, da obra camoniana – *Os Lusíadas* e os sonetos –, bem como de algumas das cartas de amor de Mariana Alcoforado. A mais recente tradução, o

1. Ver também Nuțu (2017).

volume *De la statuie la piatră* [Da estátua à pedra] foi publicada em 2017 pela editora Polirom.

Num período que abrange um século e meio, mais de cem volumes de literatura portuguesa foram traduzidos para o romeno², podendo um leitor que desconhece a língua do Camões ter acesso a obras de autores clássicos, como o próprio Luís Vaz de Camões³, Fernão Mendes Pinto, Camilo Castelo Branco, Almeida Garrett, Alexandre Herculano, Eça de Queiroz, de autores modernistas, como Mário de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa e a obras de escritores do século XX e XXI, como Almeida Faria, Teolinda Gersão, António Lobo Antunes, Fernando Namora, Urbano Tavares Rodrigues, Dinis Machado, José Luís Peixoto, Gonçalo M. Tavares, Rui Zink e José Saramago.

Algumas das traduções beneficiaram de apoios institucionais, como o programa de edição do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua⁴ ou do programa de apoio à tradução da Direção Geral do Livro do Ministério da Cultura. Houve também contextos favoráveis, que incentivaram os editores romenos a publicarem autores portugueses, como o prémio Nobel de Literatura concedido em 1998 a José Saramago. E, claro, houve iniciativas individuais, de tradutores romenos que assumiram também o papel não-oficial de agente literário (ex. Micaela Ghițescu, Dinu Flămând, Clarisa Lima, Simina Popa), promovendo autores portugueses junto das editoras romenas.

José Saramago em romeno

O autor português com o maior número de obras publicadas na Roménia é incontestavelmente José Saramago. Entre 1988 e 2017 foram publicados 22 títulos por duas editoras (Univers e Polirom), graças ao trabalho de 5 tradutoras: Mioara Caragea (8 volumes), Simina Popa (7 volumes, um em parceria com Corina Nuțu), Georgiana Bărbulescu (4 volumes) e Mirela Stănciulescu (2 volumes). As traduções da obra saramagueana refletem também a dinâmica e as peculiaridades do mercado editorial romeno, que passou por uma transição pós-comunista. Neste sentido, a situação insólita do romance *Memorial do Convento*, que foi publicado em romeno sob dois títulos, *Memorialul de la Mafra*,

2. Incluímos nesta breve apresentação somente as traduções que apareceram em volumes. Ver também Manole e Vasile (2013) para uma apresentação mais detalhada.

3. Salientamos que a tradução romena de *Os Lusíadas* respeita a métrica original, mantendo-se assim mais próxima estilisticamente do original.

4. Inicialmente ICALP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa –, depois Instituto Camões.

em 1988 e *Memorialul minăstirii*, a partir de 1998, é ilustrativa. A alteração do título na primeira versão deve-se à intervenção dos censores comunistas, que nos tempos da ditadura proibiam as referências religiosas e por esta razão a palavra *minăstire* [convento] não podia constar na capa do livro. A situação foi emendada na reedição do romance, dez anos mais tarde, no mesmo ano em que o autor foi galardoado com o prémio Nobel para literatura. Aliás, como esta foi a única obra saramagueana publicada antes da revolução de 1989, não houve outras influências na censura nas traduções que se sucederam. Houve, porém, percalços de outra natureza – a fraude da editora Univers, que não pagou a tradução do romance *Todos os nomes*, de acordo com o protocolo celebrado com a Direção Geral do Livro de Lisboa –, o que fez com que o autor rescindisse o contrato com a mesma e escolhesse a Polirom, que continua até hoje em dia, a editora que publica José Saramago⁵.

Quem não lê em português pode ter um acesso quase integral da obra de José Saramago: *Memorial do convento* [*Memorialul de la Mafra // Memorialul minăstirii*], *A jangada de pedra* [*Pluta de piatră*], *História do cerco de Lisboa* [*Istoria asediului Lisabonei*], *Evangelho segundo Jesus Cristo* [*Evangelhia după Isus Cristos*], *Todos os nomes* [*Toate numele*], *O ano da morte de Ricardo Reis* [*Anul morții lui Ricardo Reis*], *A caverna* [*Peștera*], *Ensaio sobre a cegueira* [*Eseu despre orbire*], *Intermitências da morte* [*Intermitențele morții*], *Ensaio sobre a lucidez* [*Eseu despre luciditate*], *O homem duplicado* [*Omul duplicat*], *As pequenas memórias* [*Fărîme de memorii*], *Manual de pintura e caligrafia* [*Manual de pictură și caligrafie*], *A viagem do elefante* [*Călătoria elefantului*], *O caderno* [*Caietul: texte scrise pentru blog: septembrie 2008 – martie 2009*], *O caderno 2* [*Ultimul caiet: texte scrise pentru blog: martie 2009 – noiembrie 2009*], *Viagem a Portugal* [*Călătorie prin Portugalia*], *Caim* [*Cain*], *Claraboia* [*Lucarna*], *Alabardas, alabardas, espingardas, espingardas* [*Halebarde, halebarde*], *Levantado do chão* [*Ridicat de la pământ*], *Da estátua à pedra e discursos de Estocolmo* [*De la statuie la piatră*].

Como já referimos, oito dos volumes saramagueanos publicados em romeno foram traduzidos por Mioara Caragea, que se destacou também pelo seu trabalho de exegeta do Nobel português, enquanto autora de volumes, estudos, prefácios e posfácios que interpretam e contextualizam a obra de José Saramago. Podemos falar assim de uma tradutora que se situa também no campo da exegese literária, demonstrando as qualidades de uma verdadeira autoridade científica na área. Enquanto tradutora, Mioara Caragea foi galardoada

5. Ver o testemunho (Caragea 2004) publicado na revista *Observator cultural*, em que se apresenta detalhadamente a situação que ocorreu na editora *Univers*.

por associações profissionais romenas e portuguesas: o Prémio do Salão Literário Cluj (1988), o Prémio Internacional de Tradução da Sociedade de Língua Portuguesa (1996), o Prémio da Associação dos Editores Romenos (2002) e foi condecorada pela Presidência da República Portuguesa (2015). Foi também sócia da União dos Escritores Romenos, a secção de Tradução de Bucareste.

A relação com a obra de José Saramago abrange mais de três décadas. Numa entrevista concedida em 2009 ao *Jornal de Letras*, a tradutora fala sobre o primeiro contato com a obra saramagueana: “Em 84, mais ou menos, recebi *O memorial do Convento* do Instituto do Livro e, ao ler a primeira página, foi logo amor à primeira vista”. A paixão pelo romance de José Saramago levou-a a redigir uma tese de doutoramento sobre a relação entre história e ficção na obra do escritor, com o apoio essencial da Editorial Caminho e do próprio autor:

Escrevi também a minha tese de doutoramento sobre Saramago para a qual beneficiei da ajuda do autor e da editora Caminho que me proporcionaram livros de crítica e um número enorme de fotocópias de artigos e entrevistas. (Caragea 2009)

José Saramago e Mioara Caragea: ars traducendi

Na mesma entrevista publicada em 2009 no *Jornal de Letras*, a tradutora fala do dever moral – perante a obra e os leitores – de quem exerce esta profissão:

Traduzo apenas os livros de que gosto, de autores que amo e tenho um enorme sentido de responsabilidade não apenas em relação às obras, mas também em relação ao público leitor. Eu aprendi o romeno literário nas grandes obras literárias traduzidas, e acho ser um crime dar ao público um livro mal traduzido. (Caragea 2009)

Quando analisa, na sua tese de doutoramento, a atividade de tradutor de José Saramago, Mioara Caragea descreve o ofício do tradutor literário como uma atividade essencialmente hermenêutica essencial, na medida em que proporciona um conhecimento profundo da obra literária e das valências expressivas da linguagem:

... a tradução supõe uma actividade crítica, uma convivência íntima com as capacidades expressivas da linguagem e um verdadeiro treino na disciplina do trabalho (Caragea 2003)

Se para Mioara Caragea a tradução teve um papel de descoberta, na medida em que proporcionou um conhecimento aprofundado – ou, nas palavras da autora, uma “convivência íntima” com a literatura e com a linguagem –, no caso de José Saramago, a atividade prolixa de tradutor, que se estendeu ao longo de décadas (Costa 1997), teve um efeito de compensar a falta de uma educação formal. Enquanto autodidata, José Saramago descobriu, graças às dezenas de volumes traduzidos, grandes títulos de áreas tão diversas como a literatura, a estética, a história, as ciências políticas, a pedagogia e a psicologia. Aliás, Horácio Costa (1997: 12) fala explicitamente do papel formador da tradução para José Saramago, afirmando que a totalidade das obras traduzidas:

poderia significar uma equivalência, no plano formativo do romancista, a uma educação mais formal a qual ele nunca teve acesso. A actividade de tradutor, neste caso, ajudaria a suprir, aproximativamente, a de estudante: seria, assim, um capítulo importante na sua formação intelectual, marcada fundamentalmente pelo autodidaticismo.

O próprio José Saramago encara a tradução uma atividade que fomentou o seu desenvolvimento intelectual:

... vivo de traduções. Vai fazer três anos. Já almocei e jantei alguns milhares de páginas, não raras vezes com muito proveito intelectual. Gosto do ofício. (Saramago 2010)

mas, ao mesmo tempo fala sobre a frustração inerente deste tipo de atividade, que implica, como dizia também Mioara Caragea, uma grande disciplina:

O trabalho do tradutor é desgastante, frustrante. A capacidade de o realizar, a par de uma obra própria, depende da disciplina e da saúde. A tradução, como forma de sobrevivência do escritor profissional, é uma espécie de trabalho a táxi. (Saramago 2010)

Ao mesmo tempo, enquanto escritor traduzido em dezenas de livros, Saramago reconhece o papel dos tradutores na criação da “literatura universal”. Se o autor rejeitou a etiqueta de “escritor europeu”, definindo-se como autor português, ele não deixa de encarar a tradução como um ofício fundamental do campo literário, na medida em que permite a circulação das obras. Sem a tradução, os escritores permaneceriam fechados dentro das fronteiras de um determinado universo linguístico e cultural.

Os escritores fazem as literaturas nacionais e os tradutores fazem a literatura universal. Sem os tradutores, nós, escritores, não seríamos nada, estaríamos condenados a viver trancados em nossa língua. (Saramago 2010)

Além do mais, Saramago defende a integração orgânica das traduções feitas ao longo dos anos no conjunto da sua obra: “Não chamo obra apenas ao que escrevi, mas também à quantidade de livros que traduzi” (Saramago 2010).

Descortinando sentidos na obra de José Saramago

Se no caso de José Saramago a tradução teve, como pudemos observar, um papel formador, no caso de Mioara Caragea ela teve um papel de complementar a carreira de investigadora em hermenêutica literária. Tendo uma especialização em literatura portuguesa – a nível de licenciatura e, ulteriormente, de doutoramento –, Mioara Caragea dedicou-se à tradução sem deixar de lado o seu olhar de especialista em teoria literária. Prova disso são os prefácios e os posfácios em que analisa os romances que traduz: “Reinventarea istoriei în *Memorialul minăstirii*” [A reinvenção da história no *Memorial do convento*] no volume *Memorialul minăstirii* (1998), “Evanghelia eretică a lui José Saramago” [O evangelho herético de José Saramago] no volume *Evanghelia după Isus Cristos* (1999), “Eseu despre derivă” [Ensaio sobre a deriva] no volume *Pluta de piatră* (2002), “O biografie fictivă” [Uma biografia fictícia] no volume *Anul morții lui Ricardo Reis* (2003), “Jocul cu istoria” [Brincar com a história] no volume *Istoria asediului Lisabonei* (2004). Em alguns dos prefácios justifica, como veremos mais adiante, algumas opções tradutológicas, tendo em conta não apenas os constrangimentos do texto original, mas também as expectativas do público leitor. Assinou também um posfácio no volume *Manual de pictură și caligrafie* (2010), traduzido por Georgiana Bărbulescu. Enquanto professora universitária, escreveu ensaios críticos sobre a obra saramagueana, propondo guias de análise (Caragea 2008), de acordo ou a imagem de si do autor, ou uma reinterpretação do papel da memória (Caragea 2013). Foi convidada para escrever artigos sobre a história (Caragea 2010a) e a metaficção historiográfica (Caragea 2010b), que foram incluídos no *E-Dicionário de Termos Literários* coordenado por Carlos Ceia.

Sem dúvida a análise mais complexa da obra saramagueana é *A leitura da história nos romances de José Saramago* (Caragea 2003), volume baseado na

tese de doutoramento defendida na Universidade de Bucareste. Dividido em duas partes – *O projeto da escrita* e *A leitura da história* –, o livro tem uma bibliografia consistente e anexos que apresentam de forma exaustiva a obra do Nobel português. A análise assenta em três romances – *Memorial do Convento*, *O Ano de Morte de Ricardo Reis*, *História do Cerco de Lisboa* – e propõe um modelo interpretativo da configuração da história na obra saramagueana. De acordo com a autora, as três obras pertencem à mesma etapa da biografia da memória de Saramago, “a etapa da saída do ser em direção aos outros pela mediação dos textos da cultura, nomeadamente da cultura histórica” (Caragea 2003: 242).

A identificação com os outros faz-se através de “um dever de justiça em relação às vítimas da história” (Caragea 2003: 242), “por uma crítica epistemológica do discurso histórico” (Caragea 2003: 243), estratégia que se pode identificar nos três romances através da escolha das personagens ou dos temas. Mioara Caragea defende que a história é integrada na memória por via do texto ficcional, usando Saramago não apenas narrativas aprendidas ou herdadas, mas também *topoi* retóricos e tesouros da memória literária ou oral (2003: 247). Esta perspetiva sobre a memória será continuada num estudo publicado em 2013.

As análises propostas não ficaram sem eco. Segundo Coman Lupu (2007), numa conferência proferida nos Estados Unidos da América, José Saramago elogia o estudo de Mioara Caragea sobre a memória na sua obra:

Na elaboração deste ensaio beneficei-me de um excelente estudo da Professora Mioara Caragea, da Universidade de Bucareste, sobre o tema da memória na minha obra. A ela se deve o mais interessante deste texto.

A exegese literária terá como atividade complementar a tradução de oito obras de Saramago, trabalho que em alguns casos implicou, interpretação de conceitos, adaptação estilística, explicitação de significados, todas estas estratégias revelando opções tradutológicas que apresentamos na próxima secção.

Opções tradutológicas

No posfácio da edição romena d’*O Ano de Morte de Ricardo Reis*, Mioara Caragea justifica a sua opção na tradução dos fragmentos intertextuais:

Romanul conține nenumărate citate din opera lui Ricardo Reis și a lui Fernando Pessoa, ca și numeroase aluzii la alți autori. Dintre acestea, le-am semnalat numai pe cele care ni s-au părut esențiale pentru înțelegerea textului. (Caragea *apud* Saramago 2008)

[O romance contém inúmeras citações da obra de Ricardo Reis e de Fernando Pessoa, bem como numerosas alusões a outros escritores. Assinalámos só as nos pareceram essenciais para a compreensão do texto. *nossa tradução*]

Ao analisarmos as notas de rodapé da tradução⁶ (um pouco mais de cem), observamos que as explicações remetem a conceitos, personalidades, obras da cultura portuguesas, – Padre António Vieira, Fernão Mendes Pinto Gonçalo Anes Bandarra, Almeida Garrett, José de Almada Negreiros, etc. –, alusões da obra pessoana – poemas do heterónimo Alberto Caeiro, do ortónimo Pessoa, como *Mar português* –, bem como acontecimentos da história de Portugal – o terramoto de 1755, o assassinato de Sidónio Pais, a monarquia do Norte, o mapa Cor-de-Rosa –, que não são muito conhecidos junto do público leitor romeno. Aliás, esta estratégia de reduzir as notas de rodapé, permitindo uma leitura mais fluida, é uma das opções tradutológicas que se observa também nas outras obras saramagueanas traduzidas por Mioara Caragea. Neste sentido, podemos falar de uma escolha deliberada de assumir presença discreta da exegeta, que prefere assumir o papel de tradutora, cujo objetivo é passar a mensagem do autor com mínimas intervenções.

No prefácio da tradução em romeno do *Evangelho segundo Jesus Cristo*, “Evanghelia eretică a lui José Saramago” [O evangelho herético de José Saramago], Mioara Caragea menciona as estratégias intertextuais pelo autor, que usa fragmentos bíblicos no romance ou que faz alusões a obras literárias portuguesas no seu romance. Uma das decisões que a tradutora teve de tomar foi incluir ou não equivalentes da Bíblia em romeno das citações bíblicas em português; criar-se-ia assim os mesmos efeitos estilísticos do texto original? A decisão não foi fácil. Incluir trechos bíblicos na versão romena não teria sido uma tarefa fácil, uma vez que no caso do texto religioso o dogma tem um papel fundamental. O discurso religioso ortodoxo romeno tem as suas particularidades estilísticas, que não coincidem com as do discurso religioso português católico. Por conseguinte, Mioara Caragea optou por traduzir as citações bíblicas,

6. Na tradução francesa (Saramago 1998a) há cerca de noventa notas de rodapé, ao passo que Giovanni Pontiero, que verteu o romance para o inglês (Saramago 1991b), decidiu não as usar.

não usou notas de rodapé, criando assim o mesmo efeito de fluidez do texto original, uma vez que Saramago não indica as alusões que usa nas suas obras⁷.

Vejamos, a título de exemplo, alguns fragmentos em original, em que Saramago usa versos do *Cântico dos Cânticos* e as respetivas traduções em romeno:

- (1) *Os teus cabelos são como um rebanho de cabras descendo das vertentes pelas montanhas de Galaad.* (Saramago 1997: 281)

Părul tău e ca o turmă de capre, poposită pe coama muntelui Galaad (Saramago 2012: 261)

- (2) *... soube o que em verdade queriam dizer aquelas palavras do rei Salomão, As curvas dos réus quadris são como joias, o teu umbigo é uma taça arredondada, cheia de vinho perfumado, o teu ventre é um monte de trigo cercado de lírios, os teus dois seios são como filhinhos gémeos de uma gazela.* (Saramago 1997: 282)

... știu ce voiau cu adevărat să spună cuvintele regelui Solomon, Marginile rotunde ale coapsei tale sunt ca niște lăntișoare de pus la gât, lucrate cu mâinile unui meșter iscusit, pântecetele tău este un pahar rotund, de unde nu lipsește vinul mirositor, trupul tău este un snop de grâu, încins cu crini, amîndouă țîțele tale sunt ca doi pui de cerbi, ca gemenii unei căprioare. (Saramago 2012: 262-263)

- (3) *A minha vida, nesta hora, és tu, Porque, Respondo-te com as palavras do Rei Salomão: o meu amado mete a mão pela abertura da porta e o meu coração estremeceu* (Saramago 1997: 284)

Viața mea, viața mea în această clipă ești tu, De ce, îți răspund cu vorbele regelui Solomon, iubitul meu a vîrît mîna pe gaura zăvorului și inima mea a tresăltat (Saramago 2012: 264)

- (4) *Confortai-me com uvas passas, fortalecei-me com maçãs porque desfaleço de amor, esta doce verdade poderia vir dize-la Jesus a sua mãe e seus irmãos ...* (Saramago 1997: 291)

Întăriți-mă cu stafide, înviorați-mă cu mere, pentru că sunt bolnav de dragoste Isus ar putea mărturisi dulcele adevăr mamei și fraților săi ... (Saramago 1997: 291)

7. A mesma estratégia foi empregue nas traduções do romance em inglês (Saramago 1994) e em francês (Saramago 1991a).

Conclusões

Este breve ensaio teve com objetivo fazer um esboço – inevitavelmente incompleto – de Mioara Caragea, que se destacou como tradutora e exegeta da obra de José Saramago. Situando o seu trabalho entre *autoridade* – científica, no campo da crítica e da hermenêutica literária – e *autoria* – enquanto (re)criadora da obra saramagueana em romeno – tentámos delinear alguns dos temas da obra crítica e algumas estratégias de tradução.

O perfil que conseguimos traçar mostra uma voz singular, que é capaz de atuar com elegância e perspicácia em duas áreas complementares, a tradução – enquanto ato mais profundo de compreensão da obra literária – e a hermenêutica – enquanto instrumento de desvendar significados. Atenta ao texto original, mas também às exigências do público leitor, como confessa numa entrevista concedida ao *Jornal de Letras*, Mioara Caragea usa os recursos filológicos disponíveis para fazer mais acessível a obra de José Saramago com as suas diferentes camadas de sentidos: análises amplas em prefácios e posfácios, notas de rodapé. No entanto, as estratégias e as opções tradutológicas nem sempre são as mesmas, como se pode observar as breves análises das versões romenas d'*O ano da morte de Ricardo Reis* e d'*O evangelho segundo Jesus Cristo*.

Pela sua atividade, entre autoridade e autoria, Mioara Caragea comprova a veracidade das palavras de Saramago:

Escrever é traduzir, sempre será. Inclusive quando usamos a nossa própria língua transportamos o que vemos e o que sentimos, supondo que o ver e o sentir, como em geral o entendemos, sejam algo mais que as palavras com as quais nos vai sendo relativamente possível expressar o visto e o sentido (Saramago 2010).

Referências bibliográficas

- Caragea, M. (2003) *A leitura da história nos romances de José Saramago*, București: Editura Universității din București.
- Caragea, M. (2004) “Precizare la precizare”, *Observator cultural*. Disponível online: <https://www.observatorcultural.ro/articol/precizare-la-precizare/> (último acesso 15/11/2017)
- Caragea, M. (2008) “Modelos de abordagem da obra de José Saramago”, in *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity / Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*. 57, 9-13.
- Caragea, M. (2009) “Retalhos da vida de uma tradutora”, *Jornal de Letras*. nº 1015. Disponível online: <http://www.instituto-camoes.pt/en/institutional/publications/jornal-de-letras-pt/6946-retalhos-da-vida-de-uma-tradutora> (último acesso 15/11/2017)

- Caragea, M. (2010a) “História”. *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*, in C. Ceia (coord). Disponível online: <http://edtl.fcsh.unl.pt/colaborador/?AUTORID=698>. (último acesso 15/11/2017)
- Caragea, M. (2010b) “Metaficção historiográfica”, *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. C. Ceia (coord). Disponível online: <http://edtl.fcsh.unl.pt/colaborador/?AUTORID=698>. (último acesso 15/11/2017)
- Caragea, M. (2013) “A memória de José Saramago”, in Cepraga, D. O. (coord) *Études romanes: hommages offerts à Florica Dimitrescu et Alexandru Niculescu*, București: Editura Universității din București, 145-151.
- Costa, H. (1997) *Jose Saramago. O Período formativo*, Lisboa: Editorial Caminho.
- Lupu, C. (2007) “O lucrare însălată”, *România literară* 12. Disponível online: http://www.romlit.ro/o_lucrare_nsilat (último acesso 15/11/2017)
- Manole, V., Vasile, I. (2013) “As traduções literárias nas relações culturais romeno-portuguesas”, *Translationes* 5(1), 27-45.
- Nuțu, C. (2017) “In memoriam”, *România literară* 6. Disponível online: http://www.romlit.ro/in_memoriam5 (último acesso 15/11/2017)
- Ploae-Hanganu, M. (1995) “O ensino e a promoção do português na Roménia”, in *Terminologie et traduction. O português, língua de comunicação internacional* 1, 231-238.
- Saramago, J. (1991a) *L'Evangile selon Jésus-Christ*, tradução Geneviève Leibrich. Paris: Éditions du Seuil.
- Saramago, J. (1991b) *The Year of the Death of Ricardo Reis*, tradução Giovanni Pontiero. New York: Harcourt.
- Saramago, J. (1994) *The Gospel According to Jesus Christ*, tradução Giovanni Pontiero. New York: Harcourt.
- Saramago, J. (1997) *Evangelho segundo Jesus Cristo*, Lisboa: Editorial Caminho.
- Saramago, J. (1998a) *L'année de la mort de Ricardo Reis*, tradução Claude Fages. Paris: Éditions du Seuil.
- Saramago, J. (1998b) *Memorialul mînăstirii*, tradução e prefácio M. Caragea. București: Univers.
- Saramago, J. (1999) *Evangelhia după Isus Cristos*, tradução e prefácio M. Caragea. București: Univers.
- Saramago, J. (2002) *Pluta de piatră*, tradução e prefácio M. Caragea. Iași: Polirom.
- Saramago, J. (2003) *Anul morții lui Ricardo Reis*, tradução e prefácio M. Caragea. Iași: Polirom.
- Saramago, J. (2004) *Istoria asediului Lisabonei*, tradução e prefácio M. Caragea. Iași: Polirom.
- Saramago, J. (2008) *Anul morții lui Ricardo Reis*, tradução e prefácio M. Caragea. Iași: Polirom.
- Saramago, J. (2010) *As palavras de José Saramago*, São Paulo: Companhia das Letras.
- Saramago, J. (2012) *Evangelhia după Isus Cristos*, tradução e prefácio. M. Caragea. Iași: Polirom.

Vasile Alecsandri auteur, collecteur et (auto)traducteur. Quelques observations sur la traduction en français de la poésie orale roumaine

Mathieu Mokhtari

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract

In this paper, we will analyse the French translation of Romanian oral poetry by Vasile Alecsandri. Indeed, in 1855, the Moldavian and then Romanian poet published in Paris an anthology of autochthonous popular poetry translated into French, in which he uses several translation strategies enlightening us about the way he conceives the conversion of such a work from one language to another. Therefore, it appears that his translation follows rather political goals than literary ones because Alecsandri chooses to emphasize on narrative and epic poetry in order to make known both the Romanian identity and spirituality to Western Europe during this troubled 19th century. Thus, all those elements are visible in Vasile Alecsandri's different modalities of translation.

Keywords

Vasile Alecsandri, oral poetry, translation, identity, 19th century

Vasile Alecsandri ne s'est pas seulement illustré en tant qu'homme de lettres et diplomate, il s'est également distingué comme traducteur et folkloriste. Dans ce XIX^e siècle roumain – parfois qualifié de « siècle des traductions » – Alecsandri eut à cœur de faire connaître la poésie orale roumaine au-delà de ses frontières. C'est dans cet esprit qu'il parcourut les Pays Roumains pendant plusieurs années afin de collecter et d'inventorier leurs chants traditionnels. Il publia ensuite en deux parties, la première en 1852¹ et la seconde en 1853², un recueil contenant

1. *Poesii populare. Balade (Cântice bătrinești) adunate și îndreptate de V. Alecsandri*, Partea I, Iași, Tipografia Buciumului Român, 1852, 106 p.
2. *Poesii populare. Balade (Cântice bătrinești) adunate și îndreptate de V. Alecsandri*, Partea II, Iași, Tipografia Buciumului Român, 1853, 104 p.

ces légendes et ballades populaires ; ce dernier sera d'ailleurs republié en 1866 dans une édition augmentée agrémentée d'une dédicace à Elena Cuza et de sa réponse³. À cet égard, une remarque liminaire s'impose : le sous-titre des deux publications a légèrement évolué. En effet, là où le recueil de 1852-1853 porte la mention « *adunate și îndreptate* » (« recueillies et rectifiées »)⁴, celui de 1866 comporte « *adunate și întocmite* » (« recueillies et organisées »), ce qui en dit long sur son approche puisqu'il est avéré que Vasile Alecsandri n'a pas consigné par écrit ces chants populaires tels quels, sans remaniements, dans une démarche ethnographique mais il les a standardisés, ennoblis, dans une démarche littéraire⁵.

Ainsi, quelques années plus tard, en 1855, Alecsandri édite à Paris un recueil comprenant plus d'une vingtaine de ces chants traduits en français⁶, non seulement pour des raisons purement littéraires, mais aussi (et probablement surtout) pour des raisons politiques et identitaires. Ce fait n'est pas mentionné dans la version française, mais apparaît nettement dans la dédicace faite à Elena Cuza dans l'ouvrage de 1866 lorsqu'il évoque lesdites ballades⁷ :

O parte din acele petre scumpe a comorii geniului Românesc au fost scose la lumină și traduse în limbile francesă, englesă⁸ și germană⁹. Fiind pretutindene bine priimate și admirate, ele au desteptat luarea aminte ai omenilor erudiți și au contribuit mult a atrage simpatii meritate asupra nației noastre de atîți secolî uîtată și părăsită pe marginile Orientului¹⁰.

3. *Poesii populare ale românilor. Adunate și întocmite de Vasile Alecsandri*, București, Tipografia Lucrătorilor Asociați, 1866, 416 p.
4. Sauf mention contraire, toutes les traductions du roumain nous appartiennent.
5. Ce point de vue est soutenu par Gheorghe Dem. Teodorescu dans une conférence tenue à l'Athénée Roumain en mars 1884 (v. Laura Regneală, *G. Dem. Teodorescu (1849-1900). Bioblografie adnotată*, București, Biblioteca Centrală Universitară „Carol I” din București, 2008, p. XXXI) ainsi que dans son *opus magnum* : *Poesii populare române. Culegere de G. Dem. Teodorescu*, București, Tipografia Modernă Gregorie Luis, 1885, 719 p.
6. *Ballades et chants populaires de la Roumanie (Principautés danubiennes). Recueillis et traduits par V. Alexandri*, Paris, E. Dentu libraire-éditeur, 1855, 245 p.
7. *Poesii populare ale românilor [...]*, dédicace à Elena Cuza.
8. Henry Stanley, *Rouman Anthology; or, Selections of Rouman Poetry, Ancient and Modern, being a Collection of the National Ballads of Moldavia and Wallachia, ...*, Hertford, Stephen Austin, 1856, 226 p.
9. *Rumänische Volkspoesie. Gesammelt und geordnet von B. Alexandri. Deutsch von W. v. Kotzebue*, Berlin, Verlag der Königlichen Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei (R. Decker), 1857, 178 p.
10. « Une partie de ces pierres précieuses du trésor du génie roumain ont été mises en lumière et traduites en langues française, anglaise et allemande. Étant partout bien reçues et admirées, elles ont éveillé l'attention des personnes érudites et ont beaucoup contribué à attirer des sympathies méritées sur notre nation oubliée depuis tant de siècles et abandonnée aux marges de l'Orient » (notre traduction).

Aussi, afin de faire connaître les Pays Roumains au monde occidental, Vasile Alecsandri choisit le français, langue qui restait encore à cette époque – à tout le moins dans les milieux savants – une référence et qui demeurait pour les Roumains un modèle de progrès et de modernité. Du reste, ce choix était facilité par la parfaite maîtrise qu'avait Alecsandri de cette langue notamment en raison de son passage dans le pensionnat français de Victor Cuénim à Iași entre 1828 et 1834 ainsi que de ses années parisiennes entre 1835 et 1840. Dans le même ordre d'idées, le terme de « Roumanie » présent dans le titre est très éloquent car il cherche à montrer que les Principautés de Valachie et de Moldavie, bien que formant deux entités étatiques distinctes à cette époque – c'est-à-dire avant leur union de 1859 –, ne constituent qu'un seul et même pays d'un point de vue linguistique et culturel. L'ajout de la glose « Principautés danubiennes » entre parenthèses permet d'affirmer l'identité de ces deux territoires à un moment où le mot « Roumanie » n'est pas encore officiellement et communément utilisé pour désigner ce pays.

Concernant le recueil en lui-même, celui-ci est accompagné d'une longue introduction écrite par Abdolonyme Ubicini¹¹, publiciste et historien français ami de Vasile Alecsandri et fin connaisseur des Pays Roumains dans laquelle il insiste sur la latinité de la langue et du peuple roumains. Par ailleurs, cet ouvrage fit l'objet de plusieurs comptes rendus élogieux dans des revues françaises¹². De ce point de vue, l'écrivain Prosper Mérimée en rédigea une recension ambivalente dans le n°17 du *Moniteur universel* daté du 17 janvier 1856 dans laquelle, d'un côté, il loue la traduction française d'Alecsandri et, d'un autre, voit les Roumains comme un peuple primitif, barbare et inintelligent : « À vrai dire, je ne conçois pas, et c'est peut-être une hérésie, je ne conçois guère de poésie que dans un état de demi-civilisation, ou même de barbarie, s'il faut trancher le mot. [...] Les Roumains se complaisent dans les descriptions, dans les comparaisons ; ils entassent volontiers des images, souvent un peu vagues, et la musique des mots fait peut-être une illusion sur le vide de la pensée »¹³. Dans le même genre, à l'occasion d'une missive de Prosper Mérimée adressée à Vasile Alecsandri et datée du 11 octobre 1855, l'écrivain français fait part à

11. Ce dernier rédigea également l'introduction de la *Grammaire de la langue roumaine* que Vasile Alecsandri publia à Paris en 1863 sous le pseudonyme de V. Mircesco.

12. Citons notamment Dora d'Istria, « La nationalité roumaine d'après les chants populaires », *Revue des Deux Mondes*, XXIX^e année, 1859, p. 429-459.

13. Prosper Mérimée, *apud* Tancred Bănuțeanu, « Prosper Mérimée și culegerea de balade a lui V. Alecsandri », *Studii literare*, volumul IV, 1948, p. 124-125.

son correspondant roumain – d'un ton particulièrement méprisant – de son étonnement quant à la faculté d'un peuple qu'il considère comme sauvage, de pouvoir composer des chants si remarquables : « Je viens de lire avec le plus grand plaisir vos ballades roumaines. Je n'ai qu'un scrupule. Le traducteur a-t-il été fidèle ? N'a-t-il pas mis de la poésie là où il n'y en avait guères ? J'ai peine à croire, je vous l'avoue, que vos Tsigani et vos bergers des Carpathes inventent tout seuls 'la petite brebis', Heracle et quelques autres pièces. N'auriez-vous pas agi à l'égard de vos poètes populaires comme Virgile à l'égard d'Ennius ? »¹⁴. Notons également que Jules Michelet offre une des premières versions françaises de *Miorița* (traduite sous le titre *La petite brebis*) ainsi que des extraits d'autres ballades dans ses *Légendes démocratiques du Nord*¹⁵ et qu'Alecsandri a publié en 1854 deux chants populaires dans la *Revue de l'Orient*¹⁶.

Dans un premier temps, relativement à l'acte de traduction proprement dit, il nous faut tout d'abord signaler que Vasile Alecsandri se trouve en situation d'autotraduction¹⁷ car il réalise la version française de sa propre œuvre¹⁸. Ce cas de figure se retrouve, à la même époque, chez Dimitrie Bolintineanu qui traduit ses propres poésies en français¹⁹, mais avec des modalités différentes²⁰. D'ailleurs, ces deux exemples sont de véritables cas d'autotraduction qu'il ne faut pas confondre avec celle de Panaït Istrati qui s'apparente bien plus à une version remaniée voire à une réécriture²¹. Ensuite, il faut mentionner que Vasile Alecsandri est lui-même poète et qu'il a collecté, arrangé et classé ces chants populaires, ce qui brouille encore un peu plus la frontière entre auteur et

14. Lettre de Mérimée à Alecsandri in Maurice Parturier (éd.), *Prosper Mérimée. Correspondance générale*, Toulouse, Privat, 1964, p. 10-11.

15. Jules Michelet, *Légendes démocratiques du Nord*, Paris, Garnier Frères libraires-éditeurs, 1854, p. 331-366.

16. *Revue de l'Orient*, tome XV^e, 1854, p. 302-304.

17. Pour une perspective contemporaine sur l'autotraduction, voir Muguraș Constantinescu, « Irina Mavrodin sur l'autotraduction », *Quaderns. Revista de traducció*, n°16, 2009, p. 165-168.

18. Même si, comme nous l'avons souligné *supra*, Alecsandri a recueilli des créations originales, il a effectué des modifications afin de l'adapter à son public et au goût de l'époque. Voir à ce propos Vasile Alecsandri, *Poezii populare ale românilor. Cu însemnări de pe edițiile anterioare și manuscrise de Em. Gârleanu. Ediție populară*, București, Institutul de Arte Grafice și Editură „Minerva”, 1908, p. 3-4, note 1.

19. Dimitrie Bolintineanu, *Brises d'Orient, poésies roumaines*, Paris, E. Dentu libraire-éditeur, 1866, 372 p.

20. Là où Alecsandri a traduit en prose, Bolintineanu a conservé le schéma métrique qu'avaient ses poésies en roumain, à savoir vers et rimes.

21. Cet aspect est longuement évoqué chez Magda Jeanrenaud, *La traduction, là où tout est pareil et rien n'est semblable*, Bucarest, Est-Samuel Tastet, 2012, p. 191-242.

traducteur. À cela s'ajoute le fait que la poésie est (souvent mais pas toujours) considérée comme intraduisible et que sa traduction aboutit dans certains cas à une recreation²².

Dans un deuxième temps, nous constatons qu'Alecsandri attache une grande importance au paratexte, et tout particulièrement à l'appareil notulaire. Ce dernier, assez fourni, se trouve à la fin du recueil et mêle des notes infrapaginales liées à l'explication de termes non traduits, au folklore et aux traditions populaires, à l'histoire, la géographie et, de façon plus générale, à la culture roumaine. Cela nous amène à penser que la version française de Vasile Alecsandri cherche, avant tout, à faire connaître au lecteur francophone la poésie orale de son pays en la mettant à sa portée par la traduction tout en y laissant quelques pointes d'exotisme afin de le confronter à l'altérité, à l'étrangeté²³. Il s'agit d'ouvrir le public cible à certaines réalités qui lui sont inconnues – d'où la présence de culturèmes²⁴ expliqués en note – tout en répondant à ses attentes littéraires et linguistiques.

Dans un troisième temps, pour ce qui est des ballades à proprement parler, nous observons d'emblée qu'Alecsandri a complètement changé la forme du texte source, passant de poésies en vers rimés à de la prose²⁵. Ce choix peut s'expliquer par le caractère fort narratif de ces chants populaires, ceux-ci relatant notamment des prouesses de héros, des événements historiques et mythiques ainsi que des moments de la vie quotidienne. De la même manière, Vasile Alecsandri modifie les noms propres roumains ainsi que certaines *realia* afin de les adapter au phonétisme français. Il en va ainsi pour des termes comme *Vrancean*, *Focșani*, *paloș*, *butuc*, *Anișica*, *Grue*, *zmeu* ou encore *cușma* rendus respectivement par « Vrantchien », « Fokchani », « paloche », « boutouk », « Anitzika », « Groué », « zméou » et « couchma ». Notons néanmoins que certains culturèmes sont naturalisés et explicités, c'est notamment le cas pour deux noms bien connus des Roumains friands de contes : celui de

22. Muguraș Constantinescu, *Pour une lecture critique des traductions. Réflexions et pratiques*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 141-143.

23. Georgiana Lungu-Badea, « Le rôle du traducteur dans l'esthétique de la réception. Sauvetage de l'étrangeté et/ou consentement à la perte » in Georgiana Lungu-Badea, Alina Pelea, Mirela Pop (éds.), *(En)Jeux esthétiques de la traduction. Éthique(s) et pratiques traductionnelles*, Actes du colloque international de Timișoara (26-27 mars 2010), Timișoara, Centre de recherches ISTTRAROM-Translationes, 2010, p. 23-40.

24. Pour un exposé assez exhaustif du concept de « culturème », voir Georgiana Lungu-Badea, « Culturemele – Între conotații și aluzii culturale. Încercare de definire a conceptului de culturem », *Analele Universității de Vest din Timișoara*, volumul XXXIX, 2001, p. 367-383.

25. À l'exception des ballades *Le Soleil et la Lune*, *Le Paon des forêts*, *Toma Alimoche*, *La Colline de Bourthel*, *Le Monastère d'Argis*, *Mihou* qui sont traduites en vers mais sans rimes.

*clonță/clonțată*²⁶ traduit par « vieille édentée » dans le chant *Le Choléra* et celui de *Ileana Cosinzana* devenu « Hélène aux longs cheveux dorés » en français dans *Le Soleil et la Lune*. Dans la même veine, le mot *hamger* dans la ballade *Le Roumain Groué Grozovan* traduit par « kangiar » est une admirable équivalence formelle car il s'agit du même terme issu du persan, arrivé en français par l'intermédiaire de l'arabe et en roumain par le turc. Nous remarquons également que Vasile Alecsandri a éprouvé quelques – légitimes – difficultés pour traduire certains mots issus du langage populaire. À cet égard, le terme de *bădiță* (délicat à rendre au demeurant) est symptomatique de ces hésitations puisqu'il est traduit de plusieurs manières : « aîné » dans *Codréan*, « ami » dans *La Malédiction* et dans *L'Ombre*, « bien-aimé » dans *Hercule* et « frère » dans *Le Dragon*.

Dans un autre registre, il nous faut signaler, dans la ballade *Codréan*, d'une part une erreur : le mot *ispas* est traduit par « Épiphanie » alors qu'il s'agit de l'Ascension et, d'autre part, une incohérence : la formule liminaire (avec des variations) de nombreux chants « *Frunđușiță de dudeu* » est ici présente dans la version française et traduite « Feuille verte de plantes sauvages » lorsqu'elle se trouve au tout début de la poésie, mais les autres formules similaires, à savoir « *Frunță verde de alună* », « *Frunță verde de măcieș* » et « *Frunță verde de bujor* » qui inaugurent chaque nouvelle strophe ne sont, elles, pas traduites. De même, dans la plupart des ballades, il arrive que des mots ne soient pas traduits : c'est le cas par exemple dans *Hercule* où le terme archaïque *rimlean* n'apparaît pas dans la version française. Et parfois ce sont même des vers entiers qui font défaut à la traduction à l'instar des premières mesures du chant *Le pauvre Serbe* où, en roumain, nous lisons ceci : « *Pe'n mijloc de Țarigrad / La ceșmeoa lui Murad / Primblă-mi-se Serb-Sărac / Pe-un cal negru din Bugeac* » et en français cela : « Un pauvre Serbe se promène au milieu de Stamboul » où il n'est fait mention ni de la fontaine du deuxième vers, ni du cheval du quatrième.

Ainsi, à la lumière de ces quelques réflexions sur la traduction de la poésie populaire roumaine, nous comprenons que la version française exécutée par

26. Nous trouvons les deux formes dans ce chant. Précisons à ce propos que nous retranscrivons – dans un souci d'authenticité – tous ces termes ainsi que la dédicace à Elena Cuza tels qu'ils apparaissent dans *Poesii populare ale românilor. Adunate și întocmite de Vasile Alecsandri, București, Tipografia Lucrătorilor Asociați, 1866, 416 p., c'est-à-dire avec l'orthographe ancienne de l'époque.*

Vasile Alecsandri semble répondre à des impératifs plus pragmatiques que littéraires. En effet, autant ses propos tenus dans diverses introductions que ses choix de traduction nous portent à croire qu'il est en grande partie guidé par des objectifs politiques, à savoir la reconnaissance du peuple roumain et le souhait de le voir intégré au concert des nations européennes et ce, à travers la poésie orale. C'est pourquoi il met son talent de poète au service de ce but en collectant et en traduisant ce qu'il estime être le plus à même de définir la spiritualité de son pays, c'est-à-dire ses ballades et légendes populaires, en les mettant à la portée du public étranger grâce aux nombreuses notes explicatives, mais sans pour autant gommer la spécificité de ces poèmes. Ce désir correspond au goût de l'époque romantique pour le folklore et les grandes épopées nationales à un moment où la « question d'Orient » est de plus en plus prégnante. Tous ces facteurs expliqueraient pourquoi Alecsandri privilégie les chants rattachés au genre narratif et au registre épique sans doute au détriment de l'oralité et de la musicalité propres à la poésie populaire roumaine²⁷.

Bibliographie

- Alecsandri, Vasile (1852) *Poesii populare. Balade (Cântice bătrânesce) adunate și îndreptate de V. Alecsandri*, Partea I, Iași: Tipografia Buciumului Român.
- Alecsandri, Vasile (1853) *Poesii populare. Balade (Cântice bătrânesce) adunate și îndreptate de V. Alecsandri*, Partea II, Iași, Tipografia Buciumului Român.
- Alecsandri, Vasile (1855) *Ballades et chants populaires de la Roumanie (Principautés danubiennes). Recueillis et traduits par V. Alexandri*, Paris: E. Dentu libraire-éditeur.
- Alecsandri, Vasile (1866) *Poesii populare ale românilor. Adunate și întocmite de Vasile Alecsandri*, București: Tipografia Lucrătorilor Asociați.
- Alecsandri, Vasile (1908) *Poezii populare ale românilor. Cu însemnări de pe edițiile anterioare și manuscrise de Em. Gârleanu. Ediție populară*, București: Institutul de Arte Grafice și Editură „Minerva”.
- Bănățeanu, Tancred (1948) « Prosper Mérimée și culegerea de balade a lui V. Alecsandri », *Studii literare*, volumul IV, p. 119-134.
- Baron, Dumitra (2016) « “D'un plateau fleuri, / D'un coin d'paradis”. Dimensions culturelles de la traduction en français de la poésie orale roumaine », *Atelier de Traduction*, n°26, p. 101-119.
- Bolintineanu, Dimitrie (1866) *Brises d'Orient, poésies roumaines*, Paris: E. Dentu libraire-éditeur.

27. Pour une traduction récente qui conserve la forme versifiée et rimée, voir *Ballades & Doinas. Poésie orale roumaine. Choix et traduction par Benoît-Joseph Courvoisier*, Rennes, Édition Folle Avoine, 2014, 83 p. ainsi que l'article de Dumitra Baron, « “D'un plateau fleuri, / D'un coin d'paradis”. Dimensions culturelles de la traduction en français de la poésie orale roumaine », *Atelier de Traduction*, n°26, 2016, p. 101-119 qui porte sur le rôle de la préface et des notes de ce florilège.

- Constantinescu, Muguraș (2009) « Irina Mavrodin sur l'autotraduction », *Quaderns. Revista de traducció*, n°16, p. 165-168.
- Constantinescu, Muguraș (2015) *Pour une lecture critique des traductions. Réflexions et pratiques*, Paris: L'Harmattan.
- Courvoisier, Benoît-Joseph (éd.) (2014) *Ballades & Doînas. Poésie orale roumaine. Choix et traduction par Benoît-Joseph Courvoisier*, Rennes: Édition Folle Avoine.
- Istria, Dora d' (1859) « La nationalité roumaine d'après les chants populaires », *Revue des Deux Mondes*, XXIX^e année, p. 429-459.
- Jeanrenaud, Magda (2012) *La traduction, là où tout est pareil et rien n'est semblable*, Bucarest: Est-Samuel Tastet.
- Kotzebue, W. von (1857) *Rumänische Volkspoesie. Gesammelt und geordnet von B. Alexandri. Deutsch von W. v. Kotzebue*, Berlin: Verlag der Königlichen Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei (R. Decker).
- Lungu-Badea, Georgiana (2001) « Culturemele – Între conotații și aluzii culturale. Încercare de definire a conceptului de culturem », *Analele Universității de Vest din Timișoara*, volumul XXXIX, p. 367-383.
- Lungu-Badea, Georgiana (2001) « L'adaptation. Stratégie de traduction : entre norme et création », *Buletinul Științific al Universității „Politehnica” din Timișoara*, tomul I, p. 54-59.
- Lungu-Badea, Georgiana (2010) « La réception. Sauvetage de l'étrangeté et/ou consentement à la perte » in Lungu-Badea, Georgiana, Pelea, Alina, Pop, Mirela (éds.), *(En)Jeux esthétiques de la traduction. Éthique(s) et pratiques traductionnelles*, Actes du colloque international de Timișoara (26-27 mars 2010), Timișoara : Centre de recherches ISTTRAROM-Translationes, p. 23-40.
- Michelet, Jules (1854) *Légendes démocratiques du Nord*, Paris: Garnier Frères libraires-éditeurs.
- Parturier, Maurice (éd.) (1964), *Prosper Mérimée. Correspondance générale*, Toulouse: Privat.
- Regneală, Laura (2008) *G. Dem. Teodorescu (1849-1900). Bibliografie adnotată*, București: Biblioteca Centrală Universitară „Carol I” din București, 2008, 161 p.
- Stanley, Henry (1856) *Rouman Anthology ; or, Selections of Rouman Poetry, Ancient and Modern, being a Collection of the National Ballads of Moldavia and Wallachia, [...]*, Hertford: Stephen Austin.
- Teodorescu, G. Dem (1885) *Poesii populare române. Culegere de G. Dem Teodorescu*, Bucurescî : Tipografia Modernă Gregorie Luis, 1885, 719 p.

*Histoire
de la linguistique,
histoire des langues*



Canone scientifico e “ideologia” in linguistica: la classificazione delle lingue nella psicomecanica del linguaggio

Alberto Manco

Università degli studi di Napoli “L'Orientale”

Abstract

In this contribution we try to show that, in as much as the linguistic theory founded by Gustave Guillaume is generally considered more decentralised compared to historical and descriptive traditions outlining the history of the subject, it constantly takes account of both and tries to reconcile them in a theoretical perspective of a general nature characterized by singular scientific rigour.

Keywords

Psychomechanics of language, Gustave Guillaume, Historical linguistics, Theoretical linguistics.

1

Gustave Guillaume nacque a Parigi nel 1883 e vi morì nel 1960. Con un giudizio che difficilmente si può non condividere, André Joly e Annie Boone, studiosi avvertiti della consistenza della sua opera, lo hanno giudicato come uno dei più grandi linguisti del Novecento: “Gustave Guillaume compte parmi les plus importants linguistes français” (Boone-Joly 2004: 9).

Guillaume sviluppò una teoria linguistica generale nota con il nome di “psicomecanica del linguaggio”, di cui è rimasta testimonianza grazie a migliaia di fogli manoscritti che dall’inizio degli anni Settanta del secolo scorso sono in via di edizione in Canada con il titolo generale di *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume*. Inizialmente l’edizione dei volumi è stata a cura di Roch Valin, allievo di Guillaume che alla morte del maestro ebbe in legato i manoscritti; successivamente, a Valin si sono affiancati linguisti che, principalmente, hanno avuto l’incarico di dirigere il *Fonds Gustave Guillaume* istituito presso

l'Université Laval, dove i documenti sono stati custoditi e tenuti a disposizione della comunità scientifica.

La divulgazione della riflessione di Guillaume è promossa inoltre dall'*Association internationale de psychomécanique du langage*, alla quale afferiscono studiosi di varie nazionalità e che organizza un convegno periodico triennale sulla linguistica guillaumiana.

Nel corso della sua vita Guillaume si è dedicato in maniera dettagliata alla morfologia, alla sintassi, alla tipologia, al verbo, al nome, all'articolo, e ad alcuni di tali argomenti ha dedicato qualche libro e alcuni articoli, dedicandosi per lo più al magistero in aula. Fatta eccezione di alcune pubblicazioni giovanili che egli ha presto preferito considerare superate, la sua attività pienamente ufficiale può essere fatta risalire al 1919, quando esce *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française* (Guillaume 1919), opera che gli vale il Prix Volnet e che l'autore dedica al latinista Louis Havet. Nel 1929 esce invece *Temps et verbe*, libro dedicato al sistema del tempo nel francese e in altre lingue tra cui latino e greco antico.

Non mancano punti di difficile interpretazione nella teoria di Guillaume, uno dei quali è relativo alla visione delle lingue diverse dal francese, lingua che egli era solito definire "très évoluée". Questa affermazione può condurre a qualche fraintendimento: il più semplice e ingannevole potrebbe essere legato a una presunta visione linguistico-ideologica di Guillaume. In realtà, anche se non è facile farlo e non è stato sinora organicamente fatto, può essere opportuno collegare quell'affermazione alle descrizioni del linguaggio che, soprattutto fra Sette e Ottocento per i motivi riconducibili alla fondazione scientifica della linguistica, hanno voluto vedere, in alcune caratteristiche morfologiche in particolare e grammaticali in generale delle lingue, le tracce del progresso strutturale di talune tra loro, altrimenti definite "primitive". Valga per tutte l'articolato ragionamento di Lord Monboddo intorno ai motivi per cui non la componente consonantica ma quella vocalica è tipica delle lingue "barbare", poiché richiama i gridi degli animali e di essi è traccia ben conservata in quelle lingue che egli letteralmente individuava (Burnett 1774: 500 e segg.).

2

Nel *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage* (Boone, July 2004) non si fa riferimento alla distinzione che Guillaume pone tra lingue "di civiltà" e "primitive", tra "lingue evolute" e "lingue meno evolute". Tale distinzione sarebbe utile per inquadrare in modo più agevole il progetto guillaumiano di classificazione delle lingue, non ultimo in una prospettiva che è quella propria della

storia della linguistica. Si può dunque provare a delimitare il discorso accennando a come egli opponga sistematicamente e in modo canonico rispetto alle teorie settecentesche e non solo, lingue evolute a lingue primitive, come si rileva da qualche esempio che si riporta di seguito:

[D]e la série des systèmes qui se sont succédé dans l'histoire des langues et ont finalement abouti aux systèmes très évolués des grandes langues actuellement parlées en Europe et dans les pays qui les ont adoptées (Guillaume 1990: 1). Ceci est le cas des langues évoluées auxquelles nous sommes accoutumés (Guillaume 1990: 25).

Negli esempi che seguono, invece, Guillaume menziona la primitività:

Le problème de l'incidence du sémantème à l'espace a été résolu, tout en restant au fond identique à lui-même, de manière sensiblement différente dans les langues primitives. Cette solution primitive est la solution par classificateurs (Guillaume 1992: 122).

Come accennato, la proposta che si fa nel presente contributo è che non si tratti di una posizione ideologica personale di Guillaume, ma di una sua canonica collocazione nella tradizione comparativa più autorevole, e al tempo stesso un tentativo di riconfigurazione e riposizionamento dell'intero asse disciplinare. Quelle definizioni, infatti, mettono Guillaume in continuità con i già richiamati linguisti del Settecento e dell'Ottocento, sebbene egli sia attento al progresso delle scienze e delle filosofie del Novecento. In particolare, egli dichiara ammirazione per Gaston Bachelard e per Henri Poincaré:

Le linguiste est *fondé* à ne connaître que l'apparent. C'est là un *ne ultra* inadmissible, contraire à l'esprit même de la science, dont la visée est essentiellement de découvrir sous les apparences sensibles la réalité qu'elles masquent. L'univers parle incessamment à l'homme de choses qui ne ressemblent pas. 'Il n'est de science que de ce qui est caché'. Cette pensée d'A. Bachelard est mon *crêdo*. (Guillaume 1964: 242)

Les savants sont des curieux : ils veulent savoir, connaître, et ce qu'ils veulent connaître c'est, après l'apparent vu, le caché sous l'apparent, masqué par les apparences sensibles du réel. 'Il n'est de science que de ce qui est caché'. Le mot est du philosophe Bachelard : il engage l'existence d'une cryptologie occupée à la découverte du caché, du cryptique (Guillaume 1995: 5)

Un mot encore au sujet du réalisme. La science du langage impose la distinction d'un réalisme inférieur, à l'étiage, qui se donne pour idéal de ne pas quitter l'horizon des apparences sensibles et d'un réalisme supérieur, dont le principe est que la vraie réalité se cache sous les apparences et que la science en soi n'est qu'une extension de la curiosité humaine à cette réalité cachée sous des apparences qui la masquent. 'Il n'est de science, a écrit Bachelard, que de ce qui est caché' (Guillaume 2004: 11).

À juste raison on verrait dans l'idéation de structure superposée dans de nombreux idiomes, apparentés et non apparentés, à l'idéation notionnelle une algèbre de la représentation linguistique qui, comparable en cela à l'algèbre des mathématiciens, ferait comme celle-ci beaucoup comprendre et peu voir (Henri Poincaré) (Guillaume 1973: 217-220).

Des esprits très déliés sont allés si loin dans la voie ainsi ouverte d'une désertion du voir qu'accompagne un accroissement du comprendre, qu'ils en sont arrivés à concevoir une géométrie qui resterait intelligible à qui n'aurait jamais vu ni plan, ni droite, ni point (cf. Henri Poincaré, *Bulletin des sciences mathématiques*, 1902, p. 252) et ont pu obtenir, dans ce chemin où l'on n'avance pas vite, des résultats dont l'intérêt est d'établir l'identité de propositions qui ne sont jugées différentes que parce qu'elles s'appliquent à des objets divers (Guillaume 2004: 395).

3

I tentativi di Guillaume di superare le impostazioni prescientifiche ancora talvolta circolanti sono rinvenibili nella strutturazione di una rigorosa teoria dei fatti linguistici, che spieghi ad esempio la dinamica di ogni semantogenesi col ricorso a una spiegazione a carattere universale. Per questo Guillaume afferma che il funzionamento di ogni lingua si fonda su un movimento mentale, una vera e propria cinesi che oscilla tra il particolare e il generale, come si ricava da diverse affermazioni in tal senso, di cui possono bastare un paio di esempi chiari:

Deux mouvements dans le mécanisme de structure de la langue : tout est cinétique [...] (Guillaume 1998: 65).

Le premier fait capital (statique) : la racine idéative (singulier ou universel). Le deuxième fait capital (cinétique) : intégrité obligée du rapport singulier/universel, ce qui requiert le parcours dans les deux sens, additivement (Guillaume 1998: 78-79).

Guillaume ritiene insomma che alla base di ogni fenomeno linguistico vi sia una reale e inarrestabile attività mentale di estensione e restrizione, di uni-

versalizzazione e di particolarizzazione; riferendosi al parlante indoeuropeo in generale e a quello francese in particolare, egli spiega che

Notre esprit, parvenu à un certain état de puissance abstraite, part de l'universel, se dirige vers le singulier, s'arrête en cours de route au point de particularisation visé, et fait suivre cet arrêt d'un retour à l'universel. C'est ce retour qui constitue la forme. Le mouvement premier, antécédent, de départ de l'universel en direction du singulier engendre la matière (Guillaume 1990, p. 25).

Guillaume, stavolta sì in modo non canonico, sintetizza l'intera procedura generale di formazione del semantema in una lezione del 25 Novembre 1943 (Série A, p. 27 e ss.). Il primo movimento mentale nel processo di universalizzazione e di particolarizzazione, che, come egli spiega, parte dall'universale procedendo in direzione del singolare, si riferisce alla materia semantica, e può interrompersi a distanza ora più ora meno grande dall'universale (v. Fig. 1).

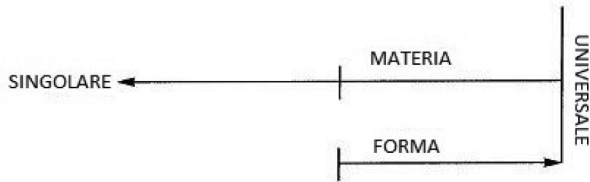


Fig. 1

È in questo modo che, come Guillaume letteralmente riassume nella sua lezione, la parola si forma, chiarendo che la sovrapposizione dei due movimenti direzionali è presente – fino al punto da essere direttamente verificabile – in qualsivoglia semantema del francese. Una verificabilità che egli ascrive all'ambito dell'osservazione teorica, per sostenere la validità della quale fa riferimento agli argomenti dei richiamati Bachelard e Poincaré. In questo modo, egli rivendica alla linguistica l'appello a questa visione di scientificità, che con la sua riflessione arriva forse a un livello di applicazione mai visto nella storia della disciplina. Valga, a tale proposito, l'esempio della forma "cosa" schematizzato nella Fig. 2. Stando allo schema che ad avviso di Guillaume regolerebbe qualunque semantogenesi linguistica mediante una modulazione di distanza cinetica dall'universale e dal particolare, il semantema "cosa" rappresenta, dal lato della materia, un minimo allontanamento dall'universale seguito da un ritorno, rappresentativo della forma, al punto di partenza. La formazione di un semantema come "cosa" parte pertanto da una condizione universale, massimamente generale, e procede in direzione di una particolarizzazione pro-

gressiva andando da una nebulosa idea di cosa a “una” specifica cosa. Poi, quando il semantema ha completato questo primo percorso mentale necessario per definire la materia di cui si compone la parola, torna all’universale e genera la forma. Quel che appare evidente è la analogia che sembra emergere da un simile ragionamento, fra il livello ontogenetico e il livello filogenetico: infatti, il lavoro mentale necessario alla formazione del semantema, che avviene evidentemente in un tempo sì brevissimo ma reale e pertanto ascrivibile al mondo fisico, è in analogia con il tempo diacronico non mentale durante il quale il valore semantico della parola “cosa” è andato definendosi.

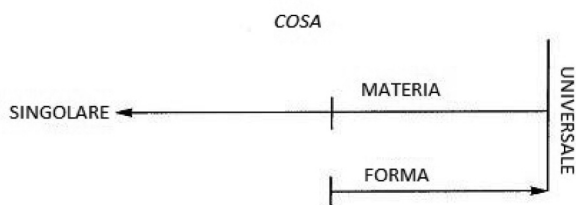


Fig. 2

Anche in questo caso, dunque, si deve rilevare una posizione del tutto innovativa (fino al punto da essere in molti casi percepita come eccentrica e poco canonica) di Guillaume rispetto alle più caute e descrittive riflessioni sul fenomeno linguistico. Per una parola meno generale come “uomo” lo schema è invece quello della Fig. 3, con un allontanamento maggiore dal punto di generalizzazione; una simile schematizzazione del processo di formazione cinetica del semantema dovrebbe trovare giustificazione, evidentemente, nella storia della parola.

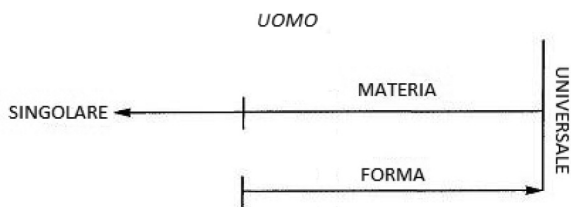


Fig. 3

Quanto sin qui riassunto consente a Guillaume di sostenere che la cinesi mentale provvede alla formazione della materia semantica iniziale che serve a generare la forma conferendo così alla parola il suo carattere di parte del discorso. In tal modo, si può concludere in primo luogo che la parte del discorso viene

a configurarsi come la massima possibile universalizzazione della forma; e, in secondo luogo, che l'attività cinetica mentale ha carattere binario.

4

I cosiddetti "caratteri" del cinese, secondo Guillaume (che si riferisce al mandarino), sono il migliore esempio che si possa fare per quanto sin qui sintetizzato. Essi, infatti, sono il risultato di una singolarizzazione estrema della parola. Guillaume poggia tale considerazione sull'idea che nel cinese una nozione come ad esempio "uomo" trae origine da una idea singolare e procede verso una idea universale. Nulla sarebbe potuto essere dunque più conforme e utile alla sua visione di cinesi permanente che egli pone alla base della semantogenesi.

Quando una simile progressione mentale è a una certa distanza dall'universale, allora, spiega Guillaume, si disegna la nozione di "uomo", ma non in maniera universale. Allo stesso tempo, il movimento inverso che si realizza dall'universale al singolare si compie con una assoluta singolarizzazione dell'idea che sta sotto il significato di "uomo" e che trova una sua manifestazione scritta nel carattere che lo rappresenta. Una simile generazione di forma e sostanza, che si realizza solo in parte in ogni singolo semantema, viene proiettata da Guillaume sull'intero sistema del cinese che per lui dunque è, in analogia con la semantogenesi particolare di cui si è appena detto, una lingua non pienamente evoluta dal punto di vista della strutturazione dell'equilibrio, indispensabile a ogni lingua, tra universale e particolare; una simile affermazione giustifica dunque il fatto di vedere un tratto di primitività strutturale nel cinese e costituisce una soluzione del tutto innovativa rispetto alle posizioni canoniche assunte nella storia della linguistica rispetto alla primitività della lingua cinese, innovatività dovuta al fatto che Guillaume giunge alla sua conclusione mediante una accurata analisi scientifica dei fatti.

Ciò detto, Guillaume recupera a tale discorso anche la tradizionale opposizione "culturale", ben nota nella storia della linguistica, fra lingue grossomodo europee e altre lingue. Infatti, rispetto alla semantogenesi del cinese le cose vanno in modo diverso in quelle lingue di cui il francese è un esempio particolarmente chiaro: infatti, il primo movimento mentale che soggiace alla formazione della parola, che è il primo nel pensiero linguistico, è, nel caso del francese, la particolarizzazione, che muove dall'universale verso il singolare. È a questo che si dovrebbe la mancanza, nel cinese, della "parte del discorso": un altro segnale, questo, che secondo Guillaume sarebbe da attribuire

alla primitiva, o meglio primitiveggiante, condizione di progresso tipologico del cinese. La novità del posizionamento di Guillaume consiste nel fatto che non si debba intendere che quella lingua sia, in qualche modo ideologicamente fondato, arretrata, poiché la descrizione che egli ne fa è relativa a un vero e proprio progresso, sebbene compiuto in una sorta di dimensione linguistica in sé stessa arcaizzante. Un simile punto di vista può portare anche a considerazioni sulle cosiddette lingue africane. Infatti, come Guillaume spiega nella lezione del 26 novembre 1942, quella francese è una lingua che ha eliminato le classi concrete e i corrispondenti classificatori, e la sparizione del neutro si colloca alla fine di una simile evoluzione. Nulla di più adatto, dunque, per riprendere in modo contrastivo la diversa situazione delle lingue che presentano classificatori, e sancirne la minore evoluzione.

Ancora una volta dev'essere evidente, ad evitare di proiettare sulla sua teoria riflessi ideologici, che qua il fattore storico incrocia quello teorico. Nella suddetta lezione Guillaume precisa infatti che nel neutro bisogna vedere storicamente due cose: in primo luogo l'espressione grammaticale della classe dell'inanimato (e questo sarebbe a suo avviso il vero genere); e, in secondo luogo, il non-genere, o se si preferisce il genere negativo, cioè il genere di ciò che non ha genere (Guillaume 1999: 35).

Questo passaggio è cruciale per comprendere perché il francese sia arrivato, lentamente, al secondo stadio, strutturalmente più evoluto. Nella lingua francese, infatti, l'opposizione delle due classi, animato e inanimato, sarebbe stata progressivamente ridotta fino ad essere eliminata e rimpiazzata da una opposizione che è quella del genere e del non-genere. Pertanto, lingue che non abbiano ancora raggiunto un tale stadio di "maturazione", sono classificate da Guillaume come lingue meno evolute.

Ne sono un caso le lingue bantu e, più genericamente, le *langues négro-africaines*. A tale proposito Guillaume spiega che la tendenza del francese è stata quella di dare al genere un assetto specifico suo proprio, lasciandosi alle spalle quello della classe soggiacente, da cui l'abbandono dei classificatori. Ed è rimarchevole che le lingue africane che prevedono i classificatori, dice Guillaume, non abbiano il genere (Guillaume 1999: 37). Esse, infatti, sono lingue caratterizzate dalla diffusione di classi "concrete" o meglio concretizzanti, come la presenza del classificatore dimostra. Per Guillaume questo è un segno di primitività, poiché la propensione a generalizzare, obbligatoria in ogni processo linguistico mentale, trova la sua espressione nel classificatore e una lingua che presenti classificatori è una lingua che appartiene a uno stato di avan-

zamento linguistico (di *civilisation*, egli dice) il quale assegna ancora alla generalizzazione dei veri e propri limiti concreti. Non a caso, a mano a mano che tali limiti divengono più astratti, i classificatori tendono a sparire. È questo il caso che permette a Guillaume di affermare che la lingua *evolva*. Lo stato attuale del francese si situa non a caso nella linea evolutiva delle lingue indoeuropee, caratterizzate dalla eliminazione delle classi e dunque in una progressiva dematerializzazione e deconcretizzazione della semantogenesi. Per questo motivo il francese risulta essere una lingua strutturalmente più progredita di altre (Guillaume 1999: 40): una nozione di strutturalità che, evidentemente, incrocia quella di storicità.

Una simile prospettiva trova applicazione anche relativamente alle lingue semitiche, che Guillaume vede strutturalmente meno avanzate del francese. Non a caso, il fatto che tali lingue non prevedano la notazione delle vocali nella scrittura si dovrebbe alla loro struttura arcaizzante, rimasta fissata a uno stato più antico di quello al quale – al contrario – corrisponde la parola. La scrittura, infatti, spiega Guillaume nella lezione del 5 febbraio 1942, si riferisce a uno stadio – oggi forse lo definiremmo “cognitivo” – che la parola, meno conservatrice, ha lasciato dietro di sé, e l'impossibilità di trovare nelle nostre lingue un esempio così lampante di divergenza tra la parola e la scrittura viene dal fatto che le lingue che ci sono familiari sono quelle in cui la scrittura ha perduto qualunque relazione diretta con il pensiero (Guillaume 1999: 210). Per questa via, Guillaume arriva a dire che gli idiomi strutturalmente più primitivi, come in qualche modo quelli delle lingue semitiche, sono soggetti a sovrapporre una lingua parlata e una lingua scritta oltre che una gestuale e persino una musicale, ognuna delle quali si riferisce a suo modo, e distintamente dall'altra, al pensiero, favorendo così la possibilità di affermare che esse prevedano una sorta di vero e proprio bilinguismo interiore: condizione di mediazione, quest'ultima, che non pare pertanto ascrivibile a uno stadio di avanzamento, o meglio “civilizzazione”, quale quello raggiunto da una lingua come il francese.

Conclusione

Guillaume adatta la classificazione delle lingue a una teoria generale della struttura linguistica, sforzandosi di allineare le dinamiche del sistema minimo a quelle del sistema massimo di ogni data lingua. Quel che può apparire meno chiaro a una lettura poco attenta della sua opera è che struttura e teoria ven-

gono esaminate costantemente alla luce di una chiave non semplicemente storica, ma metastorica: l'evoluzione delle lingue è data per implicita e la loro struttura ne è il riflesso. Da qui, la necessità di una fondazione teorica sistematica che nella storia della disciplina ha stentato a formarsi.

Per Guillaume, la tipologia dipende non a caso dalla riduzione in sistema (in questo o quello specifico sistema, poiché non può darsi alcuna riduzione *in sistema* che non sia ascrivibile in modo specifico a un sistema di lingua specifico e a nessun altro) del vocabolo che le lingue operano nel momento in cui, nell'atto di linguaggio, interviene quella che egli battezza *saisie lexicale*, letteralmente una "intercettazione lessicale". La nozione di intercettazione lessicale è centrale nell'intera teoria guillaumiana. Infatti, il linguaggio opererebbe tramite vere e proprie intercettazioni del pensiero che possono essere di tre tipi: radicali, lessicali e frastiche. Le intercettazioni radicali e frastiche sono obbligatorie, sono cioè fisse in ogni lingua, e rappresentano i limiti di qualunque atto di linguaggio, il quale inevitabilmente si sviluppa tra loro, spiega Guillaume nella lezione del 3 gennaio 1952. Infatti, ogni lingua ha una struttura radicale e una dimensione frastica delle parole, cosa che evoca i limiti della particolarizzazione e della universalizzazione i quali sono insuperabili: infatti, nulla che sia al di qua di essi è linguisticamente immaginabile. Al contrario, la intercettazione lessicale è mobile, ed è quella che determina la struttura del vocabolo.

Se è precoce, la intercettazione lessicale si accosta a quella radicale, cosa che produce, esempio migliore fra tutti, la congruenza tra la struttura del cinese orale e il cosiddetto "carattere" della scrittura cinese. Se è tardiva, invece, essa tende a identificarsi con la *saisie* frastica, donde la produzione di strutture olofrastiche in lingue come ad esempio quelle inuit.

Al contrario, come Guillaume spiega nella stessa richiamata lezione, una vera e propria *saisie* lessicale caratterizza le lingue di tipo indoeuropeo producendo invece la parola, che, della lingua, comprende la genesi *materiale* rappresentata dal radicale e la genesi *formale* rappresentata dai suffissi e dalle flessioni. Esattamente questo, dunque, è il quadro al quale corrispondono le lingue che egli definisce "evolute".

Una simile posizione, che può allarmare per le ricadute ideologiche che le si possono attribuire, deve essere collocata nella storia del pensiero linguistico. La classificazione delle lingue di Guillaume, infatti, rappresenta un tentativo, caratterizzato da pretese di organicità, di condurre su un piano teorico non una qualche singolare idea della linguistica, ma, come si è detto, l'intera riflessione descrittiva delle lingue a partire dai nomi che sono richiamati in ogni sintesi

storica della linguistica dal Settecento in avanti e che hanno adoperato definizioni la cui formazione emblematica può essere rintracciata in quelle che si ritrovano nella richiamata opera di Lord Monboddo ("languages of civilized nations" vs. "barbarous languages", Burnett 1774: 509) o in quella di uno Herder, per il quale tracce di quelli che egli definiva "tones of nature" possono essere ancora osservate in tutte le lingue primitive ("primitive languages") tra cui annovera le "oldest oriental languages rich of exclamations, which later nations, more recently cultivated, considered as nonsense" (Herder 1827: 5). Per non dire dei richiami alla "concretezza" tipica di alcune lingue "primitive" incapace di fare astrazione come, al contrario, accade in lingue civilizzate (Herder 1827: 64): argomento che richiama sì quello di Guillaume sulle lingue a classificatori ma che non si spinge nella dimensione teorica, ponendosi semmai come antecedente di una qual certa attitudine descrittivista, che tanta fortuna avrebbe un giorno avuto nella storia della disciplina.

Bibliografia

- Boone A., Joly A. (2004) *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*, 2e éd. revue, corrigée et augmentée par A. Joly, Paris: L'Harmattan.
- Burnett J. [Lord Monboddo] (1774) *Of the Origin and Progress of Language*, vol. I, II edizione, London: Balfour e Edinburgh: Cadell.
- Guillaume G. (1919) *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*, Paris: Hachette.
- Guillaume G. (1964) *Langage et science du langage*, Paris: Nizet, e Québec: Presses de l'Université Laval.
- Guillaume G. (1973) *Principes de linguistique théorique de Gustave Guillaume*, a cura di R. Valin, Québec: Presses de l'Université Laval e Paris: Klincksieck.
- Guillaume G. (1990) *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume, 1943-1944, série A. Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française (II)*, a cura di R. Valin, W. Hirtle e A. Joly, Québec: Presses de l'Université Laval, et Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Guillaume G. (1992) *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume, 1938-1939, Leçons de l'année 1938-1939*, a cura di R. Valin, W. Hirtle e A. Joly, Québec: Presses de l'Université Laval, e Lille: Presses universitaires de Lille.
- Guillaume G. (1995) *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume, 1958-1959 et 1959-1960*, a cura di R. Valin e W. Hirtle, Québec: Presses de l'Université Laval, e Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Guillaume G. (1998) *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume. Tome 15, 1951-1952. Psycho-systématique du langage: principes, méthodes et applications (IV)*, a cura di Ronald Lowe, Roch Valin, Hirtle Walter, Québec: Presses de l'Université Laval, e Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Guillaume G. (1999) *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1942-1943, série B, Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française (I)*, a cura di R. Valin, W. Hirtle e R. Lowe, Québec: Presses de l'Université Laval, e Paris: Librairie C. Klincksieck.

- Guillaume G. (2004) *Prolégomènes à la linguistique structurale. II. Discussion et continuation psychomécanique de la théorie saussurienne de la diachronie et de la synchronie*, a cura di R. Lowe, Laval: Presses Universitaires de Laval.
- Herder G. J. (1827 [trad. ing. di Id., 1772 *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*, Berlin]), *Treatise upon the Origin of Language*, London.

Il discorso religioso come autorizzazione di un'autorità trans-significazionale

Mirona Bence-Muk

Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract

The present article represents, from an original linguistic perspective, an innovative vision in regard to the dynamics of the process of creation of literary texts, with direct reference to religious texts, especially to the text of the *Holly Bible*. Such perspective, underlying the theories pertaining to the linguistics of poetry and Blaga's philosophy, provides us the possibility to follow the evolution of the intuitive dynamism of the *trans-significational* metaphorical process with a “revealing” finality and, at the same time, unveils the role that mystery plays in the creation of *translinguistic* worlds. Having these hypotheses as a backdrop, we intend to demonstrate the degree to which the *discourse universe of faith* is involved in the process of the *metaphor*.

Keywords

discourse universe of faith, trans-significational metaphor, mystery, revelation.

1. Quadro concettuale di riferimento

Costruiremo il nostro articolo sulla scia delle tesi integrali relative al fenomeno metaforico e, quindi, sul percorso storico tracciato dai vari approcci teorici al processo metaforico nella linguistica romena, meno nota, ma di grande peso nel quadro teorico della linguistica europea. La prospettiva integrale riguardante il fenomeno metaforico si fonda sul contributo dei tre grandi studiosi : Lucian Blaga, Eugeniu Coşeriu e Mircea Borcilă. In grandi linee, Lucian Blaga è colui che determina il ruolo della metafora nella *designazione*, sviluppando una teoria della cultura con al centro la metafora come processo ontologico. Coşeriu, in cambio, introduce il problema della creazione meta-

forica nel percorso di una teoria semantica coerente e colloca, il tema della metafora, all'interno della linguistica dell'atto del parlare. Partendo dalle tesi di Blaga e Coșeriu, il linguista Mircea Borcilă propone, da un lato un mutamento terminologico, separando, con l'introduzione di un nuovo vocabolo, la *metafora* (con finalità poetica, rispettivamente letteraria) dalla *metasemia* (con finalità *designazionale* nell'*universo del discorso* dell'esperienza quotidiana, rispettivamente, nell'atto del parlare) e, da un altro lato, sviluppa la sua ipotesi sulla *metasemia*, identificando le modalità della sua realizzazione sui tre livelli del linguaggio: al livello universale la *metasemia designazionale*, al livello storico la *metasemia idiomatica* e al livello individuale la *metasemia del senso*¹.

Lucian Blaga (1895-1961), il primo della triade, è una delle personalità più insigni della cultura romena del periodo interbellico. La sua opera abbraccia allo stesso tempo la filosofia, la drammaturgia e la lirica. Il suo pensiero filosofico, sviluppato dapprima in saggi, raccolti ulteriormente in una serie di trilogie di contenuto agnostico (*Trilogia della conoscenza*, *Trilogia della cultura*, *Trilogia dei valori*) indaga soprattutto il mistero, rispettivamente la “nostra esistenza nel mistero” ed il nostro tentativo continuo di rivelare tale mistero. Questi distingue, dunque, tra due tipi di conoscenza: la “conoscenza paradisiaca” e la “conoscenza luciferica”. Ovviamente il mistero fa l'oggetto della “conoscenza luciferica”, in cambio la “conoscenza paradisiaca” si riferisce alla dimensione riduttiva della conoscenza, alla maniera reale, pragmatica, empirica del nostro approccio al mondo fenomenologico. È la conoscenza luminosa, evidente, in quanto la “conoscenza luciferica” rappresenta l'oscuro, la parte impossibile da penetrare con la nostra materia grigia. In altre parole, la “conoscenza paradisiaca” è estranea alla problematica delle cose e dei concetti e alla crisi dell'oggetto. Al contrario la “conoscenza luciferica” ha un atteggiamento demonico nei confronti del suo oggetto. Essa mira sempre verso il problematico e il suo oggetto ci compare sempre spaccato: in una parte che si rivela (“il fanico”) e una parte che si nasconde (“il criptico”). La “conoscenza luciferica” considera l'oggetto più una sintome dell'oggetto e, siccome porre un problema, significa aprire la porta verso un mistero, l'oggetto di questo tipo di conoscenza sarà sempre il *mistero aperto*. Gli oggetti della “conoscenza paradisiaca” sono al massimo dei *misteri latenti* (in questo caso il *mistero* essendo valutato come assenza). Ecco, quindi, una prima distinzione operata dal filosofo: tra i *misteri latenti* e i *misteri aperti*. “La conoscenza lucife-

1. Per una visione più ampia sulle teorie della linguistica poetica integrale si veda: Mircea Borcilă (1987), Mircea Borcilă (2002-2003), Eugenio Coșeriu (1977a, 1977b), Eugenio Coșeriu (2011), Oana Boc (2005), Oana Boc (2007), Lolita Zagaevski Cornelius (2005), Dumitru Cornel Vilcu (2010), Roxana Munteanu (2012).

rica» apre i misteri come misteri, e in tal modo ha la capacità di attenuarli (più conoscenza), di permanentizzarli (zero-conoscenza) e di potenziarli (meno-conoscenza). La più rara, ma anche la più alta forma di conoscenza è la meno-conoscenza”. Perciò il *mistero* indica la negatività assoluta, la quale potrebbe al massimo essere potenziata. Come afferma Blaga un caso di “meno-conoscenza” porta ad uno scontro di termini, ad una contrarietà ed a una sintesi postulata al di là delle possibilità di comprensione della logica.

La seconda tesi cardinale per la sua filosofia, ma anche per la sua estetica e la sua poetica, oltre al mistero, è il modo specifico di essere, di esistere dell'uomo nel mondo : vale a dire che l'uomo come una nuova specie nell'universo, diverso dalle altre categorie di esseri viventi, definito per mezzo della cultura, della creazione culturale, ha la missione di affermarsi come uomo di cultura ed è persino condannato alla cultura per sempre, cioè condannato a fallire sempre in tutti i suoi tentativi e a cercare, di conseguenza, sempre nuove soluzioni, a creare di continuo nuovi mondi. La rivelazione del *mistero* si manifesta proprio attraverso la cultura nelle sue varie forme, essendo ciò che l'uomo produce nell'universo. Ritornando alle tesi precedenti, dobbiamo sottolineare il fatto che Blaga considera l'arte come una forma della “conoscenza luciferica”. Cito, in merito a quanto sopra, il grande linguista Eugeniu Coșeriu, il quale chiarisce la visione di Blaga sull'estetica dell'arte, come prolungamento delle teorie filosofiche sulla creazione:

Questa conoscenza luciferica è sempre una conoscenza che produce opere. Essa si mostra, proprio sotto questa forma della creazione : questa creazione essendo una rivelazione del mistero, una rivelazione metaforica che usa i mezzi della sensibilità. La sola cosa che separa l'arte dalle altre forme della cultura sta unicamente nel suo modo di rivelare il mistero, poiché la scienza o le teorie scientifiche sull'universo, come persino la filosofia, operano con altri mezzi non di certo coi mezzi della sensibilità. (trad.ns. Coșeriu 2009)

Secondo lo stesso Coșeriu, il mistero blagianiano deve essere percepito in chiave hegeliana, come forma di una “negatività assoluta”, di una conscientizzazione della mancata conoscenza totale del mondo, è l'essenza dell'uomo percepita nella prospettiva della “grinta”, del desiderio di superare se stesso. Dunque, l'uomo si caratterizza, secondo Blaga, come anche per Aristotele, attraverso la creatività assoluta oppure *enérgeia*, idea condivisa e sfruttata pienamente più tardi anche da Coșeriu. A differenza di Aristotele, il quale attribuiva l'*enérgeia* assoluta solo a Dio, e all'uomo solamente una *enérgeia* limitata, una capacità di superare soltanto un *dynamis* ereditato o appreso, Blaga conferisce, in cambio, indipendenza assoluta all'atto creativo e all'essere umano la qualità di demiurgo, assu-

mata come conseguenza a un mutamento ontologico. L'uomo diventa, quindi, *mistero*, il *mistero*, a sua volta fonte della creazione attraverso l'atto di rivelazione metaforica, rispettivamente di rivelazione del *mistero*. Quindi, la metafora supera i confini di un semplice procedimento retorico, fondato sulla base di un paragone nascosto, diventando un processo ontologico, legato all'esistenza umana, alla creazione artistica. Il metaforico - sottolinea Blaga - si produce attraverso il processo di trasferimento oppure l'accoppiamento di termini, in vista della "plasticizzazione" o della "rivelazione". Uno dei più interessanti sviluppi del metaforico è il mito (Blaga 1937/1969). Il trasferimento avverrà, se si fa riferimento al mutamento ontologico, mediante un mutamento dell'*orizzonte del discorso*. Perciò, la lirica, non può essere valutata come un prodotto artistico, costruito a seconda delle regole e formule, ma come un processo creativo basato sull'intuizione, immaginazione, fantasia e un tumulto di tensioni tra i vari "universi di discorso", rispettivamente altri "sistemi di significati" (Boc 2007: 117). Consideriamo, pertanto, i seguenti universi di discorso, tal come furono ipotizzati da Eugeniu Coșeriu:

- universo di discorso 1 o empirico (conferito dall'esperienza quotidiana, che ha come oggetto di tale esperienza il mondo reale) ;
- universo di discorso 2 o della scienza (che ha come punto di riferimento lo stesso mondo reale, ma l'esperienza rifletterà le conoscenze, risultate dalla ricerca scientifica) ;
- universi di discorso 3 o poetico, della fantasia (corrisponde al conoscere dato dall'intuizione poetica con riferimento al mondo dell'arte, al mondo creato mediante la fantasia) ;
- universi di discorso 4 o della fede (riflette il conoscere conferito dalla fede e si riferisce al mondo specifico a tale fede; è lo stesso mondo reale arricchito dal mistero della fede) (Coșeriu 2000).

Gli "universi di discorso", nella maniera in cui vengono descritti da Coșeriu si identificano, in effetti, con gli universi del sapere o del conoscere che corrispondono agli ambiti fondamentali della conoscenza umana. Non si tratta, quindi, di universi indicanti la semplice espressione linguistica, ma di universi in cui il linguaggio si presenta ogni volta come manifestazione di un modo autonomo del sapere e, di conseguenza, grazie alla sua funzione 'trascendentale' come un modo fondatore in relazione all'universo conosciuto.

Blaga, basandosi sulle sue tesi riguardanti il *mistero*, distingue tra due tipi metaforici : la "metafora plasticizzante" e la "metafora rivelatoria". Ecco come definisce il linguista M. Borcilă i due tipi di metafora :

Il processo metaforico di tipo A ('plasticizzante') definirà e svelerà, quindi, un codice semiotico culturale di tipo *sintattico*, dato che la sua funzionalità si basa su un modello analogo a quello del mondo fenomenologico. D'altra parte, il processo metaforico di tipo B ('rivelatore') implica, evidentemente, un codice semiotico culturale di tipo *semantico* e la sua funzionalità richiede il modello di mondi pluri-semiotizzati e assiologicamente gerarchizzati. (trad. ns. Borcilă 1987 : 187)

e, d'altronde, si "istituisce, attraverso il senso poetico unico, *un modo di essere*", "ulteriormente ritrovabile nel particolare" e che "trasgredisce, irriducibilmente, lo sfondo della nostra conoscenza del mondo" (trad. ns. Boc 2003: 24).

Prendendo come riferimento le teorie del filosofo L. Blaga e del maestro E. Coșeriu, il professor M. Borcilă fonda un suo quadro concettuale che starà alle basi di un nuovo indirizzo di ricerca che lui chiama *linguistica poetica* e che ha come obiettivo principale la spiegazione, attraverso un modello razionale, del processo dinamico evolutivo e dell'intuizione dinamica genuina che stanno alla base della creazione di nuovi mondi discorsivi, rispettivamente alla base del processo di *poësis discorsiva* o *poetizzazione del discorso*. Più precisamente, la linguistica poetica intende dimostrare il modo in cui l'intuizione collabora con la razionalità al fine di istituire il *senso metaforico*. Secondo M. Borcilă l'intuizione nasce e cresce nella dinamica della *poësis discorsiva* seguendo tre tappe strettamente connesse e necessarie perché i mondi metaforici siano possibili : il *diaforico* o la tensione, l'*endoforico* o la distensione e l'*epiforico* o la trasgressione. Inoltre, il linguista distinguendo, come abbiamo menzionato in precedenza, tra la *metaforia* e la *metasemia* (percepita come la metafora nell'atto del parlare, denominata anche "metafora di tipo I"), ci propone un'ulteriore classifica all'interno della metafora poetica (denominata "metafora di tipo II"), sul modello ideato da L. Blaga. Pertanto, identifica due tipi di metafore poetiche associate a due tipi di "finalità metaforiche": la "metafora significativa" (IIA) con la sua finalità "plasticizzante", e la "metafora trans-significazionale" (IIB) con la sua finalità "rivelatoria" (Borcilă 1987).

Tenteremo sulla base di questo breve *excursus* nella storia recente della linguistica romena di dimostrare come la *trans-significazionalità* riesce a toccare il vertice della sua compiutezza persino attraverso testi appartenenti a un altro "universo del discorso", diverso da quello poetico e cioè all'universo del discorso della fede.

2. Approccio semantico-integrale al testo biblico

Occorre menzionare, in primo luogo, che “l’universo del discorso della fede”, a cui ci appoggiamo nel presente articolo, diventa il mezzo concreto più eloquente per l’argomentazione delle tesi del filosofo e scrittore Lucian Blaga e della linguistica poetica relative al *mistero* e, essenzialmente, all’intensificazione del *mistero* creato, ovviamente, mediante mondi semantici e sensi metaforici testuali di elevata trasgressione rispetto alla semplice designazione. In un secondo luogo, data la nostra preferenza per il discorso religioso, al quale viene attribuita, sin dal titolo, la capacità di esercitare un certa autorità sulla *metaforia*, è obbligo nostro presentare l’autorità suprema che governa tanto il discorso religioso quanto il senso del suo *mistero*, secondo la logica e le norme della teologia. Perciò ricorreremo nell’identificazione dell’autorità sacra e, allo stesso tempo, metaforico-rivelatoria al testo della Costituzione Dogmatica sulla Divina Rivelazione, *Dei Verbum*, promulgato il 18 novembre 1965 dal Concilio Vaticano II. Lo scopo del documento era quello di ripristinare e riproporre alla gente la *Sacra Scrittura* in chiave di una rilettura della Parola di Dio come *viva*, *tagliante*, *efficace* e rivelatoria del mistero divino. Questa triplice peculiarità della sacra parola ci viene suggerita dalla *Lettera agli Ebrei* (4,12):

Infatti la parola di Dio è viva, efficace e più tagliente di ogni spada a doppio taglio ; essa penetra fino al punto di divisione dell’anima e dello spirito, delle giunture e delle midolla e scruta i sentimenti e i pensieri del cuore.²

Ci troviamo di fronte a una definizione della parola che conferma, su un altro piano, diverso da quello linguistico, la sua tridimensionalità, affermata nell’Antichità da Aristotele : *énéргеia*, *dynamis*, *ergon*. Per questi l’*énéргеia* pura, cioè la creatività pura, senza il *dynamis* è la divinità. Quindi, la filosofia del linguaggio accomuna, sin dai tempi remoti, la parola al divino e di conseguenza, a nostro avviso, al mistero assoluto. Il discorso della fede è pervaso da un evidente messaggio criptato, inaccessibile alla logica umana persino nei momenti della sua decifrazione. Dichiarare che la Parola di Dio sia *viva* e con ciò interpretare che la parola divina non è un segno linguistico e non sarà, *in extenso*, un testo, ma la persona viva del Verbo, comprensibile soltanto se l’interlocutore della comunicazione è in relazione intima con Gesù Cristo, affermare che la Parola di Dio sia *efficace*, cioè forza creatrice di mondi fenomenologici (si veda la *Genesi*) e, nel nostro contesto, di mondi semantici che oltrepassano anche il valore connotativo e meta-

2. http://www.vatican.va/archive/ITA0001/_PZG.HTM, consultato il 14.11.2017.

forico di base del lessema, che sia così *tagliende* in modo da separare lo spirito dalla carne, ci pone di fronte all'impossibilità di accogliere come ovvio, naturale e razionale un simile discorso. Si tratta proprio della distinzione che Gérard Genette fa tra la denotazione e la connotazione, rispettivamente tra il significato "intellettuale" ed il senso "affettivo" del testo.

Dunque, l'universo del discorso della fede non potrà mai essere percepito come un discorso con valore esclusivamente "intellettuale" oppure "affettivo", il suo messaggio opera un salto al di là del rapporto sintattico tra i vari termini della frase e si sviluppa secondo una relazione semantica propria al processo metaforico poetico con "finalità rivelatoria". La relazione semantica nel cuore di un tale processo ha una struttura equazionale secondo L. Blaga in cui " $a + x = b$ " (Blaga 1937/1969: 309-310). La prova più adatta alla dimostrazione di questa equazione, vista come principio della "metafora rivelatoria" o *trans-significazionale*, è la sua applicazione sul nostro *universo di discorso*. Sostituiremo, pertanto, nella citazione tratta dal testo blagiano, l'esempio per il termine *a* :

Il fatto concreto 'a' (Verbo) viene questa volta considerato solo come un segno visibile di un tale 'x', trasformandolo in un 'mistero aperto' che chiama e provoca un atto rivelatore. (trad. ns. Blaga 1937/1969: 309-310).

Il Verbo è il segno di un mistero interiore di Dio incarnato, del corpo, del suo corpo concreto e umano. Con questa *metafora trans-significazionale* trasgreddiamo il livello dei significati primari del testo perché "il Verbo era Dio" (*Vangelo secondo Giovanni*, 1) non apporta un marchio di espressività al termine "Verbo", ma gli conferisce un nuovo valore semantico, in base alla prospettiva di un *mistero rivelato* che indica, secondo le tesi di L. Blaga e della linguistica poetica, un *mistero* irrecuperabile con la mente umana e totalmente oscurato.

Un altro esempio, ripreso sempre dalla *Sacra Scrittura*, che comprova lo stesso processo metaforico, il quale è, in effetti, un processo di continua risemantizzazione, è rappresentato dai seguenti versetti del *Vangelo secondo Giovanni*:

Gli disse Gesù: Io sono la via, la verità e la vita. Nessuno viene al Padre se non per mezzo di me. Se conoscete me, conoscerete anche il Padre: fin da ora lo conoscete e lo avete veduto' [...] Credetemi: io sono nel Padre e il Padre è in me; se non altro, credetelo per le opere stesse. (14: 6,7,11)³.

3. http://www.vatican.va/archive/ITA0001/_PVY.HTM, consultato il 14.11.2017.

L'elemento "a" dell'equazione è il pronome personale con funzione di soggetto, *Io*, come sostituto di uomo, della persona in cui la Parola di Dio si è incarnata, percepito come il segno visibile del Padre invisibile, che trasporre l'Io nell'ambiente del mistero che richiederà, di conseguenza, una rivelazione. La rivelazione è anche l'argomento di *Dei Verbum*, nonché la meta dell'intero testo della Bibbia. La Parola di Dio si rivela a noi come uomo, Cristo diventato uomo ci rivela, per mezzo di Lui, il Padre stesso ed il mistero del Padre e, in fine, ci rivela il mistero della risurrezione, della salvezza e ci fa coscienti della nostra eredità divina:

Non vi lascerò orfani, ritornerò da voi. Ancora un poco e il mondo non mi vedrà più; voi invece mi vedrete, perché io vivo e voi vivrete. In quel giorno voi saprete che io sono nel Padre e voi in me e io in voi. (*Vangelo secondo Giovanni*, 14: 18-20)⁴.

La *Dei Verbum* descrive la rivelazione nel suo triplice carattere: "personale", "cristocentrico" e "trinitario". Pertanto, la prospettiva di fondo con la quale viene descritta la rivelazione si può riassumere in due fondamentali affermazioni:

a) Dio volle rivelarsi in persona e manifestare il mistero della sua volontà mediante il quale gli uomini, per mezzo di Cristo, hanno accesso al Padre nello Spirito Santo e sono resi partecipi della natura divina. Tale rivelazione comprende gli eventi e le parole strettamente connessi, in quanto le opere compiute da Dio manifestano le realtà significate dalle parole, che illustrano, a loro volta, il mistero in esse contenuto.

b) Cristo è il mediatore e la pienezza di tutta la rivelazione.

Citiamo, a sostegno di quanto menzionato, un paragrafo dal documento conciliare:

Piacque a Dio nella sua bontà e sapienza rivelarsi in persona e manifestare il mistero della sua volontà (cfr. Ef 1,9), mediante il quale gli uomini per mezzo di Cristo, Verbo fatto carne, hanno accesso al Padre nello Spirito Santo e sono resi partecipi della divina natura (cfr. Ef 2,18; 2 Pt 1,4). Con questa Rivelazione infatti Dio invisibile (cfr. Col 1,15; 1 Tm 1,17) nel suo grande amore parla agli uomini come ad amici (cfr. Es 33,11; Gv 15,14-15) e si intrattiene con essi (cfr. Bar 3,38), per invitarli e ammetterli alla comunione con sé. Questa economia della Rivelazione comprende eventi e parole intimamente connessi, in modo che le opere, compiute da Dio nella storia della salvezza, manifestano e rafforzano la dottrina e le realtà significate dalle parole, men-

4. *Idem*.

tre le parole proclamano le opere e illustrano il mistero in esse contenuto. La profonda verità, poi, che questa Rivelazione manifesta su Dio e sulla salvezza degli uomini, risplende per noi in Cristo, il quale è insieme il mediatore e la pienezza di tutta intera la Rivelazione. (*Dei Verbum* cap. I, n.2)⁵.

Come possiamo notare, Dio, irreperibile per mezzo dei sensi fisiologici umani, diventa compagno dell'uomo, si rivolge all'uomo, comunica con lui, articolando una relazione e, allo stesso tempo, una rivelazione mediante gesti e parole.

Riassumendo, l'universo di discorso della fede si articola come un discorso metaforico rivelatore, capace di istituire un mondo significazionale superiore, "pluri-semiotizzato", che opera con codici semiotici culturali di tipo semantico, sullo sfondo dell'*esperienza sensibile comune* alla nostra esistenza, ma, tuttavia, in un ambiente metaforico più evoluto rispetto ad essa. Il mondo a noi rivelato, per mezzo dell'universo di discorso della fede è un "oggetto" semantico indipendente dal mondo fenomenologico, convertito in un'immagine impercettibile attraverso la ragione umana, irrecuperabile mediante l'espressione e totalmente "disanalogo" al mondo reale sul quale si fonda. In merito a quanto discusso nei paragrafi precedenti possiamo attribuire al discorso della *Sacra Scrittura* il titolo di *autorità testuale metaforica trans-significazionale* con «finalità rivelatoria» di tipo IIB.

Concludiamo queste brevi riflessioni sulla potenza che il discorso della fede manifesta nei confronti della parola nel suo tentativo di creare un *universo di discorso* oggettivamente falso, ma soggettivamente vero, con cambiamenti essenziali di codici, a livello semiotico, con la preghiera riportata da S. Anselmo d'Aosta (1033-1109), all'inizio della sua opera *Proslogion*, riguardante il rapporto tra la fede, il mistero e la razionalità:

Signore, io non pretendo di penetrare la tua profondità, perché come paragonare la mia intelligenza al tuo Mistero? Ma desidero in qualche modo comprendere la verità che credo e che il mio cuore ama. Non cerco di comprendere per credere (non quaero intelligere ut credam), ma anzitutto credo per sforzarmi poi di comprendere (sed credo ut intelligam). Perché io credo una cosa: se non comincio col credere, non comprenderò mai. (S. Anselmo 1)⁶.

5. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_it.html, consultato il 14.11.2017.

6. <http://www.thelatinlibrary.com/anselmproslogion.html#capi>, visionato il 15.11.2017. Variante originaria del testo in latino: *Non tento, Domine, penetrare altitudinem tuam, quia nullatenus comparo illi intellectum meum; sed desidero aliquatenus intelligere veritatem tuam, quam credit et amat cor meum. Neque enim quaero intelligere ut credam, sed credo ut intelligam. Nam et hoc credo: quia "nisi credidero, non intelligam."*

Bibliografia

- S. Anselmo d'Aosta, *Anselmus Cantuariensis Proslogion*, cap. 1, online, <http://www.thelatinlibrary.com/anselmproslogion.html#capi>
- Blaga, Lucian (1937/1969) "Geneza metaforei" în *Trilogia culturii*. București: Editura pentru Literatură Universală.
- Boc, Oana (2005) "Universul de discurs și textualitatea poetică", *Limbă și Literatură*, 50, nr. III–IV, București, p. 18–27.
- Boc, Oana (2007) *Textualitatea literară și lingvistica integralistă*, Atlas-Clusium, Cluj-Napoca.
- Borcilă, Mircea (1987) "Contribuții la elaborarea unei tipologii a textelor poetice", *Studii și cercetări lingvistice*, XXXVIII, nr. 3, p. 185–196.
- Borcilă, Mircea (2002–2003) "Lingvistica integrală și fundamentele metaforologiei", *Dacoromania*, (Cluj-Napoca), serie nouă, VII–VIII, p. 47–77.
- Coșeriu, Eugenio (1977a) *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*, Gredos, Madrid.
- Coșeriu, Eugenio (1997b) "Estetica lui Blaga în perspectivă europeană", în *Eonul Blaga. Întâiul veac, Culegere de lucrări dedicată Centenarului Lucian Blaga (1895 – 1995)*, Mircea Borcilă (ed.), București: Editura Albatros, p. 19–20.
- Coșeriu, Eugenio (2002) "Prolusione. Orationis fundamenta: La preghiera come testo e Bilancio provvisorio. I quattro universi di discorso", în *I quattro universi di discorso. Atti del Congresso Internazionale „Orationis Millennium”, L'Aquila, 24–30 giugno 2000*, Collana di mistica. Editor Giuseppe De Gennaro, Vatican: Libreria Editrice Vaticana, p. 24–47, p. 524–532.
- Coșeriu, Eugenio (2009) "Estetica lui Blaga din perspectivă europeană", în M. Borcila, I. Petras, H. Badescu (ed.), *Meridian Lucian Blaga în lumina 9*, Cluj-Napoca: Casa cărții de știință, p. 355–360.
- Coșeriu, Eugenio (2011) *Istoria filosofiei limbajului de la începuturi până la Rousseau*, versiune românească de Eugen Munteanu și Mădălina Ungureanu, București.
- Munteanu, Roxana (2012) *Elemente de poetică simbolic-mitică în romanul contemporan românesc*, Cluj-Napoca: Accent.
- Vilcu, Dumitru Cornel (2010) *Orizontul problematic al integralismului. Integralism și fenomenologie*, vol. 1, Cluj-Napoca.
- Zagaevschi Cornelius, Lolita (2005) *Funcții metaforice în Luntrea lui Caron de Lucian Blaga. Abordare în perspectivă integralistă*, Cluj-Napoca: Clusium.

L'autorité du verbe dans l'évolution des langues romanes: quels processus systémiques en diachronie ?

Louis Begioni

Università degli Studi di Roma Tor Vergata

Abstract

In this study, we propose what we mean by a diachronic systemic approach to languages. Then, using to the concept of deflexivity which explains most of the morphosyntactic evolutions from Latin to Romance languages, we will analyze the change of status of the personal reference in French and Italian, paying particular attention to the evolution of the demonstrative system.

Keywords

Systemics, deflexivity, psychomechanics of language, diachrony of Romance languages, comparative linguistics of Romance languages.

Dans notre étude, nous nous proposons d'analyser le rôle fondamental que le verbe a joué dans les processus d'évolution systémique du latin aux langues romanes avec une attention particulière pour le français et l'italien. La référence à la notion d'« autorité » qui est au centre de la thématique du colloque « Autorité/Auctorialité en discours » est très intéressante car l'un des processus systémiques qui a été le moteur de l'évolution du latin vers les langues romanes est très certainement la remontée du verbe qui, dans les phrases simples du latin classique, fermait encore la phrase à droite comme cela est le cas dans les langues de type agglutinant.

En latin classique, l'ordre des mots est encore (S)OV. Le sujet (S) n'est pas toujours exprimé et le verbe clot la phrase à droite. Progressivement, et cela très certainement en raison de la complexité des propositions subordonnées qui s'enchâssent et finissent par brouiller le contenu, la clarté et la cohérence du message linguistique (cf. les très longues phrases de Cicéron), le verbe de

la proposition principale vient se placer juste après le sujet de la phrase. Cette remontée du verbe à la gauche du rhème va avoir de profondes conséquences systémiques. Peu à peu, l'ordre des mots va donc passer à (S)VO ce qui correspond à l'ordre le plus fréquent des langues romanes (Ledgeway 2012). Seule la langue française a rendu cet ordre plus rigide SVO en raison de contrainte systémique plus forte au niveau de la syntaxe.

Dans un premier temps, nous définirons ce que nous entendons par approche systémique, puis nous introduirons le concept de déflexivité qui permet d'expliquer la plupart des évolutions morphosyntaxiques du latin aux langues romanes, enfin, pour expliciter notre démarche, nous prendrons l'exemple du changement de statut de la référence personnelle en français et en italien en accordant une attention particulière à l'évolution du système du démonstratif.

1. De la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume à la systémique diachronique

Toutes les théories linguistiques modernes considèrent que la langue est un système. Cependant, peu de modèles ont développé cet aspect qui repose sur la notion d'éléments entretenant des relations d'équilibre dans un système donné. Dans notre approche, nous partirons de la définition de Gustave Guillaume, fondateur de la psychomécanique du langage, qui pose comme principe de base que « la langue est un système de systèmes » (Guillaume 1964). Cette définition est fondamentale car elle met la langue dans une dynamique, en synchronie et en diachronie, dans laquelle des sous-systèmes interagissent entre eux dans des relations de force qui déterminent l'équilibre de la langue. Cela a pour conséquence que tous les éléments de chaque sous-système sont liés les uns aux autres et que tout changement a des influences sur l'ensemble du système. Nous proposons d'analyser les évolutions du latin aux langues romanes dans cette perspective. C'est la raison pour laquelle nous avons appelé cette approche « systémique diachronique » car elle permet d'envisager les changements dans le cadre des relations d'équilibre dans la totalité du système de la langue et de ne plus limiter les observations diachroniques à des analyses limitées qui ne rendent pas compte des interactions entre les sous-systèmes.

2. La déflexivité : un processus récurrent dans la diachronie des langues romanes

Dans l'évolution du latin aux langues romanes, on peut observer un certain nombre de phénomènes linguistiques qu'il est possible de regrouper sous le concept de déflexivité. Ce terme, créé par Gustave Guillaume, s'applique à des déplacements — généralement des antépositions — de marques morphologiques dans le système nominal ou le système verbal. Dans le cadre de la psychomécanique du langage, Ronald Lowe en donne une définition précise : il s'agit d'un « procès diachronique par lequel un signifié, initialement incorporé à la forme d'un mot, acquiert le statut de mot indépendant dans la langue » (2007 : 557). Pour Gustave Guillaume, ce processus s'accompagne d'une dématérialisation qui aboutit, dans le cas de l'article, à une forme liée dématérialisée.

Tout en nous situant dans la même perspective, nous élargirons cette conception de la déflexivité car elle nous semble avoir une portée explicative beaucoup plus générale. Elle devrait en effet prendre en compte l'ensemble des phénomènes liés à ce processus.

La déflexivité n'est que l'une des manifestations de la réorganisation systémique dans la diachronie des langues romanes. Elle est importante car elle caractérise les processus de perte de flexion, mais ce n'est pas la seule : elle s'insère comme l'un des processus par lesquels les langues passent d'un système à un autre, par lesquels les langues se réorganisent.

Les mécanismes de la déflexivité sont donc complexes : ils passent, le plus souvent, par la constitution d'un mot lié qui, par une opération de saisie anticipée réductrice de sens — désémantisante —, reçoit une partie des éléments exprimés par la forme grammaticale de la langue de départ. Ces nouveaux mots liés ne portent pas toute la signification des anciens morphèmes. Les autres éléments manquants se portent ailleurs, en fonction du nouvel équilibre systémique qui s'est créé dans la langue, en particulier sur l'ordre des mots. Ainsi, les différentes fonctions incluses dans la désinence latine vont être exprimées essentiellement par l'ordre des mots pour le nominatif et l'accusatif, partiellement pour les autres cas qui peuvent recourir aux prépositions.

La déflexivité se caractérise donc par l'ensemble des opérations de réorganisation et de redistribution d'éléments morphologiques liés dans le cadre de nouvelles priorités hiérarchiques dans le système de la langue.

3. L'évolution de l'implication de la personne du latin au français et à l'italien

Au début de nos réflexions, nous avons mis l'accent sur la mutation de l'ordre des mots du latin aux langues romanes qui passe progressivement de (S)OV à (S)VO, et en français à SVO, langue dans laquelle l'ordre syntaxique obéit à des règles beaucoup plus rigides que dans les autres langues romanes. Comme nous l'avons dit précédemment, la remontée du verbe renforce petit à petit la place du sujet en tête de la phrase. Cette place déterminée va rendre redondant le nominatif puisque la fonction sujet est caractérisée par la place. Ainsi, dès le latin vulgaire, on peut observer, dans le cas des opérations qui aboutissent à la constitution de l'article dans les langues romanes, une antéposition prépondérante de *ipse*, puis de *ille*, contrairement aux usages du latin classique et ce, avant même l'émergence de l'article.

On peut se demander si l'opération d'antéposition ne précède pas le choix de la forme de l'article. D'abord la place commence à signifier la fonction, le genre et le nombre se fixe sur un déterminant d'abord *ipse* puis *ille*. Pourquoi *ille* ? Le sujet exprime le genre, le nombre, la fonction et la personne (troisième quand le substantif est exprimé). *Ille* est donc préféré car il peut exprimer le genre, le nombre et la troisième personne, tout en pouvant introduire (actualiser) le nom car c'est un déictique. Le fait de s'appuyer sur la personne verbale montre la centralité du rapport d'appartenance. En effet, tout le système du latin, des langues romanes, sauf le français moderne, reprennent cette structure avec la référence à personne verbale et à la sphère d'appartenance au centre du système. Si l'on regarde avec attention l'ancien français, on peut observer que ce lien reste central. L'article défini est toujours lié à la troisième personne ce qui est aussi le cas du démonstratif dans l'opposition *cist/cil* héritée de celle du latin classique *iste/illic*. Mais avec le temps, l'opposition des démonstratifs liés à la personne *cist/cil* disparaît au profit de *ce* (non marqué) au moment même où la personne verbale sort du verbe avec le pronom personnel sujet obligatoire. Afin de bien comprendre ce phénomène de déflexivité, nous allons procéder à son étude détaillée en mettant l'accent sur les changements systémiques dans l'évolution du démonstratif du latin aux langues romanes.

3.1. La situation en latin classique

L'implication de la sphère de la personne est déjà présente dans le latin classique. Le système démonstratif du latin ne distinguait pas adjectifs et pronoms démon-

stratifs. Ceux-ci avaient une valeur déictique extratextuelle et liaient la valeur démonstrative à chacune des trois personnes : *hic* (première personne), *iste* (deuxième personne), *ille* (troisième personne). Ils avaient pour fonction de localiser l'objet dont il est question par rapport aux interlocuteurs de la phrase.

Hic, *haec*, *hoc* précisent des réalités proches du sujet parlant et se traduiront en français par « celui-ci, celle-ci, ceci ». La proximité par rapport au locuteur peut être spatiale mais aussi temporelle, comme dans l'exemple : *Hic paucis diebus* 'ces derniers jours' (Cicéron, *Cato Major, De senectute*, 50). Plus largement, s'agissant d'une référence à la sphère d'appartenance, elle peut être d'ordre émotif ou affectif et même se référer à un terme de la phrase qui vient d'être cité :

Très souvent, *hic* équivaut à notre adjectif possessif de la première personne. Ce qui est proche de nous a chance de nous appartenir ou de nous toucher (Serbat 1986 : 96-97).

Exemple : *Haec civitas, haec aetas* 'cette/notre cité, cette/notre génération' (Cicéron, *De re publica*, I,1).

Iste est le résultat d'une agglutination : *is* + *te* (*is*, déictique en indoeuropéen + *te*, deuxième personne). Il se réfère à la seconde personne et désigne donc des objets proches de la personne qui écoute (l'interlocuteur) : *Vos istas res intro auferte* 'Vous, portez ces choses à l'intérieur' (Térence, *Adriana*, acte 1). L'adjectif démonstratif *istas* indique ici que les objets sont portés par des personnes à qui l'on est en train de parler. Très souvent, comme *hic*, il peut être traduit en français par l'adjectif possessif de la deuxième personne : *Ostendit se admodum fatuum, sodalis iste tuus* 'Ton ami s'est comporté de manière stupide' (Cicéron, *Catilinam ovationis*, 2, 14).

Comme *iste*, *ille* est également le résultat du même type d'agglutination *is* (déictique) + *le* (troisième personne). Non seulement il situe des objets au-delà de l'espace de l'interlocution (espace du moi-toi) qui peuvent être indiqués par le locuteur à son interlocuteur, mais il peut aussi se référer à des personnes et/ou à des objets connus de tous. Il peut alors prendre une valeur laudative et se placera souvent après le mot auquel il se réfère : *Antipater ille Sidonius* 'le célèbre Antipater de Sidon' (Cicéron, *De oratore* 3, 194).

Ce système va évoluer, se simplifier et ne s'attacher qu'à deux personnes : la personne présente (allocutive) ou plutôt les personnes de l'espace de l'interlocution et la personne absente. La division dichotomique de l'espace inter-

locutif montre l'articulation sur deux pôles, celui du « moi » (qui inclut la première et la seconde personne) et celui du « hors moi » (tout ce qui est au-delà). Cette évolution est très précoce.

À partir de la fin du premier siècle après Jésus-Christ, *hic* cède devant *iste*. *Iste dies* (Juvénal) se traduit par 'aujourd'hui' et *iste* s'applique désormais aux objets proches du locuteur et cesse d'être lié à la deuxième personne. [...] De la même manière, *ille*, dès le premier siècle après Jésus-Christ, tend à prendre une valeur purement anaphorique liée à la troisième personne. (Serbat 1986 : 100-102)

Cette évolution va se poursuivre. Peu à peu, *ecce* (voici) vient renforcer non seulement *iste* et *ille*, mais aussi les adverbes de lieu *hac* et *hic* (Picoche 1979 : 80).

Ecce + istum aboutira à *cist*, *cest* en ancien français, et **accum + istum* à *questo* en toscan. De la même manière, *ecce + illum* donnera *cil*, *cel* en ancien français et **accum + illum* deviendra *quello* en toscan. Ce renforcement apparaît dès le latin classique : *ecceillum video* 'le voilà, je le vois' (Plaute, *Mercator* 434) ; *ecceis-tam video* 'la voilà, je la vois' (Plaute, *Curculio* 455) (Serbat 1986 : 102).

Ce sont donc les deux formes *iste* et *ille* qui vont être à l'origine du système démonstratif des langues romanes.

3.2. De l'ancien français au français moderne

L'ancien français possède un système démonstratif qui se fonde sur les deux formes *cist* et *cil* issues du latin *iste* et *ille*. Comme nous l'avons dit plus haut, les paradigmes latins se sont réduits de trois à deux, en relation avec le pôle du « moi » et celui du « hors moi ». Il en va de même en ancien français, où *cist* se réfère à l'univers de l'interlocution (locuteur et interlocuteur) et *cil* à ce que le locuteur place hors de l'univers de l'interlocution, ce qui appartient à la personne non présente, la troisième personne. Sur le plan spatio-temporel, *cist* fera donc allusion à ce qui est proche du locuteur et de l'interlocuteur, et *cil* à ce qui en est éloigné.

A partir du XII^e siècle apparaît une troisième forme, *ce*, qui est à l'origine des adjectifs démonstratifs *ce N-ci* et *ce N-là*.

Pour comprendre cette évolution, nous devons considérer qu'il y a eu trois stades progressifs en ancien français :

- Le premier est celui du très ancien français, où l'opposition *cist/cil* est nettement marquée, et très proche de celle du latin (voir plus haut) ; dans

ce système la référence à la sphère personnelle est prédominante (Marchello-Nizia 2003, 2004, 2005, 2006 a et b).

- Ensuite, *cist* signale que le référent doit être apparié par l'intermédiaire du contexte d'énonciation, qui comporte le locuteur, mais aussi le moment et le lieu d'énonciation, et le texte/discours produit ; *cil* signale que le référent doit être situé hors de ce contexte.
- Enfin, la forme *cist* tombe progressivement en désuétude à partir du milieu du XIII^e siècle, et *cil* environ deux siècles plus tard, laissant place aux formes indifférenciées *ce* et *ces*, tandis que d'autres formes des paradigmes démonstratifs, comme *cet*, *cette*, *celle* et *celui* perdurent.

Or, il ne s'agit pas d'étapes nettement séparées et il n'est pas toujours aisé de savoir par rapport à quelle « règle » il faut expliquer l'emploi de certaines formes.

Phase 1 : théorie de la sphère personnelle en liaison avec l'article défini

Nous prenons ici en considération la théorie de la sphère personnelle de C. Marchello-Nizia (2003, 2004, 2005, 2006a et b). Cette phase, qui concerne la période du « très ancien français » nous paraît tout à fait dans la ligne du système du latin classique et de sa phase successive. Dans un tel système, l'opposition des démonstratifs ne se fonde pas sur un système d'oppositions spatiales ou temporelles, mais sur un espace construit par le locuteur dans son propre discours, incluant tout ce qui le concerne de près ou de loin. Dans ce système, on pourra distinguer l'espace du « moi » (du locuteur) et celui du « hors moi ». La sphère du « moi » comprend les objets qui lui appartiennent, les parties de son corps, les membres de sa famille, tout ce qui a trait à son monde. Pour évoquer les objets de l'espace du « moi », le locuteur utilisera la forme *cist* ou celles de son paradigme, alors qu'il utilisera *cil* pour tout ce qui sera exclu de cet espace.

- (1) *Se voz de ceste ne voz poez oster,*
Je voz ferai celle teste copier (*Ami et Amile*, v. 752-753)

Au contraire, l'utilisation de *cil* précise que le locuteur

présente le référent comme étant un objet discursif disjoint du *hic et nunc* de l'énonciation et de son auteur. Dans la *Séquence de sainte Eulalie* (vers 881) par exemple, l'expression *celle kose* est également utilisée pour renvoyer au

contenu du discours qui précède : *La domnizelle celle kose non contredist* (*Séquence de sainte Eulalie*, v. 23) (La jeune fille ne s'opposa pas à cette chose) (Guillot 2010 : 238).

Phase 2 : La perte progressive de la référence personnelle

La phase suivante du système, et ce, à partir du XII^e siècle, fait apparaître des situations hétérogènes où certains emplois des démonstratifs respecteraient le principe de la sphère personnelle alors que d'autres seraient le signe d'une évolution notoire. Ainsi, dans l'exemple suivant :

(2) *Nos avrum dreit, mais cist glutun unt tort.* (*Chanson de Roland*, v. 1213)

l'expression *cist glutun* ne peut se justifier par la volonté d'inclure le référent dans la sphère du locuteur, puisqu'elle sert à désigner ses ennemis et s'oppose à *nos* (Guillot 2010 : 239).

De nombreux textes, postérieurs à *la Chanson de Roland*, montrent une utilisation indifférenciée de *cist* et *cil* comme déictiques discursifs sans référence précise aux interlocuteurs à l'origine du discours :

(3) *Et la gens de la terre d'Esquise furent relevé contre Peron de Braieciel, et de cil de marmora, qui suen estoient ; et li orent fait damage et morz de ses homes assez. Et quant ceste novele vint en Costantinoble, si furent mult esfrée.* (Villehardouin, *Conqueste*, t.2, p. 292)

(4) *Et passa al port de Marseille, et quant ele vint a Acre, si n'ot gaires esté que la novelle li vint de Costantinople, que li message son seignor li noncierent, que Costantinople ere conquise et ses sires ere empereres : dont grant joie fu a la crestienté. Après cele novele, ot la dame en proposement de venir a lui : si li prist une maladie, si fina et mori.* (Villehardouin, *Conqueste*, t.2, p.126, *apud* Guillot 2010 : 239).

L'opposition *cist/cil* voit progressivement se déplacer la focalisation du locuteur de la sphère personnelle à une référence contextuelle plus large qui se fonde sur l'opposition subjectivité (référence à l'espace du « moi ») – objectivité – parfois généralité – (référence à l'espace du « hors moi »).

Phase 3 : De l'ancien français au français moderne : vers un nouveau système

La dernière phase de l'évolution de ce système va voir le renforcement d'une nouvelle opposition symétrique *ce N-ci/ce N-là*.

Selon G. Moignet (1973 : 111-112) le démonstratif *ce* coexiste à côté de *cist* et de *cil* avec une valeur sémantique neutralisée qui, en fonction des situations, correspond à celle de *cist* ou à celle de *cil*. C'est le cas de l'exemple suivant de *Renart* (v. 404) cité par G. Moignet (1973 : 111) :

(5) *Sire Bruns, prenez ceste estole,
Et vos, Sire Bruianz li tors,
Recommandez l'ame dou cors.
La jus an mi cele costure
Me faites une spouture
Entre ce plain et ce jardin.*

D'après C. Marchello-Nizia (1995 : 170-171), les formes *ce N-ci* et *ce N-là* ont remplacé au XV^e siècle les formes longues du démonstratif, préfixées en *i-* (par exemple *icist* ~ *icil*). Elle présente cette évolution comme phonétique et morphologique, sans en définir la valeur sémantique.

En français moderne, les emplois de *ce N-ci* et *ce N-là* vont respecter les critères suivants : *-ci* permet d'identifier le référent grâce au contexte d'énonciation, c'est-à-dire le locuteur, le lieu et le moment de l'énonciation et le discours ; en revanche, l'emploi de *-là* ne permet cette identification que grâce aux éléments référentiels qui ne figurent pas dans le contexte d'énonciation.

Dans le cas de l'ancien français, d'abord la neutralisation de l'opposition *cist/cil*, puis l'utilisation progressive et généralisée de *ce* « désémantisé » qui va être complété par *-ci* et *-là* peut être expliquée par la déflexivité. La perte de la référence à la sphère personnelle, liée à l'opposition morphologique interne *-st/-l*, est sans doute liée à des processus plus généraux de la déflexivité en français, comme c'est le cas pour l'article défini, qui perd lui aussi la référence à la personne. La perte de cette référence à la sphère personnelle est la marque d'une déflexivité systémique plus générale, qui touche également l'évolution de l'article défini de l'ancien français au français moderne. Les nouveaux paramètres constitutifs de l'opposition des deux espaces résident dans la valeur des deux particules adverbiales. La position postposée à deux places souligne la valeur démonstrative ainsi que référence à l'espace interlocutif. Il convient ici de souligner que cette évolution du démonstratif de l'ancien français est

l'un des éléments de changements systémiques plus importants : la référence à la personne. En effet, en même temps, l'ancien français change le statut de son article défini. Celui-ci ne peut plus renvoyer à la sphère d'appartenance. Ainsi, on ne peut plus dire « Comment elle va, la mère ? » mais plutôt « Comment elle va, ta mère ? » avec l'expression significative du possessif, qui n'est plus un adjectif mais un véritable déterminant. Parallèlement, le pronom personnel sujet antéposé devient obligatoire, phénomène qui correspond à une déflexivité – même partielle – de la personne intra-verbale. Dans ces observations qui pourraient être constatées isolément, on voit bien ici la liaison systémique dans le cadre d'une véritable « réaction en chaîne » linguistique.

3.3. Le système démonstratif en italien toscan

Dans cette variété d'italien qui s'est étendue dans toute la péninsule à partir de l'Unité (1861), on trouve trois formes d'adjectifs démonstratifs : *questo*, *codesto* et *quello*. Ces trois adjectifs se réfèrent à des personnes précises de l'espace interlocutif, *questo* au locuteur (première personne), *codesto* à l'interlocuteur (deuxième personne) et *quello* à tout ce qui peut se trouver au-delà de l'espace interlocutif (incluant le locuteur et l'interlocuteur), c'est-à-dire la troisième personne, la personne absente ou éloignée sur le plan énonciatif de celui qui parle et de celui qui écoute. Comme on peut le constater, ce système présente de fortes similitudes avec celui du latin classique. Toutefois, sur le plan morphologique, il y a une différence essentielle :

Eccu(m) + iste donne en toscan *questo*. Paradoxalement, *questo* qui aurait dû se référer à la seconde se réfère au locuteur. La neutralisation de l'opposition première/deuxième personne dès le latin n'a pu être conservée en toscan, qui a pris pour la référence à la seconde personne la forme *codesto* variante de *cotesto*. Celle-ci vient de la forme latine *eccu-ti(bi)-istu*, avec *tibi* qui focalise morphologiquement sur l'espace du « toi » (Rohlf 1968 : 202-212). Exemples : *Prendi questo libro* 'prends ce livre' (c'est-à-dire qui est à moi – et l'on pourrait traduire ici par « mon livre ») ; *È interessante codesto libro?* 'Ce livre est-il intéressant' (sous-entendu : ce livre que tu es en train de lire, donc presque « ton livre »).

Comme en latin classique, les références à la sphère personnelle (qui reste fondamentale) et les autres références, par exemple spatio-temporelles et celles liées au contexte énonciatif, sont intimement mêlées et il est parfois difficile de les distinguer.

Quant à *quello*, il se réfère à ce qui se situe hors de l'univers de l'interlocution et caractérise l'espace du « hors moi ». Il est utilisé pour référer à une

personne ou à une chose éloignée soit de celui qui parle (le locuteur), soit de celui qui écoute (l'interlocuteur). Comme nous l'avons dit pour *questo* et *codesto*, tous les types de référence peuvent coexister. Exemples : *Portami quel libro!* 'Apporte-moi ce livre' (celui qui se trouve hors de notre espace interlocutif, celui dont nous avons parlé – référence au contexte énonciatif) ; *Quella proposta mi sembra molto interessante* 'Cette proposition me semble très intéressante' (il s'agit ici d'une proposition qui n'est ni la mienne ni la tienne, mais qui fait référence au contexte énonciatif et qui, dans certains cas, en fonction de l'importance de la référence à la sphère personnelle pourra être considérée et traduite par « sa proposition » lorsque le référent personnel est clairement identifié).

Comme pour le cas du latin classique, ce système tend à se simplifier surtout à l'oral. *Codesto* disparaît au profit de *questo*, qui va représenter à lui tout seul l'espace du « moi » et faire référence aux sphères de la personne.

Dans toutes les variétés régionales d'italien (toscan y compris), les adjectifs démonstratifs *questo* et *quello* présentent des formes composées du type *questo N qui*, *questo N qua*, *quello N h*, *quello N là*, pour lesquelles les particules postposées au substantif sont des adverbes de lieu. Les références sont surtout spatiales, mais elles peuvent également concerner la temporalité et le contexte énonciatif.

On a donc affaire à deux sous-systèmes qui peuvent être décrits de la manière suivante :

Dans l'espace du « moi » :

Questo N qui va indiquer un point précis proche du locuteur et/ou de l'interlocuteur. Nous dirons que la focalisation est de type fermée. Exemple : *Prendi questo libro qui* 'Prends ce livre-ci' (qui est proche de nous, ou sur lequel nous attirons l'attention plus particulièrement).

Questo N qua indique le lieu où l'on est, toujours proche du locuteur et de l'interlocuteur, mais sur une aire plus large. Cette signification est très semblable à celle de l'adverbe latin *istac*, que nous avons cité au début de cette étude. Exemple : *Prendi questo libro qua* 'Prends ce livre-ci ou -là' (qui peut se situer dans la bibliothèque où nous nous trouvons).

La construction morphologique de ces deux formes est très redondante. La séquence *qu-* de *questo* et de *qui* ou de *qua* donne une indication sémantique sur la proximité et donc l'espace du « moi », la morphologie interne *-st-* souligne la référence à la sphère personnelle (ici la première et la deuxième personne), et l'opposition des voyelles *-i* et *-a* renforce la localisation par rapport aux

interlocuteurs. Ce sous-système complexe permet d'atteindre un grand degré de précision dans la localisation et les références dans l'espace du « moi ».

Dans l'espace du « hors moi », on a un sous-système tout à fait symétrique :

Quello N lì va indiquer un point précis ou un élément contextuel connu situé dans l'espace du « hors moi ». Exemples : *Quel libro lì parla di politica* 'Ce livre (par exemple dont on a parlé récemment) parle de politique' ; *Quel progetto lì mi sembra interessante* 'Ce projet (qui a été évoqué tout à l'heure) me semble intéressant'.

Quello N là, quant à lui, va se distinguer de *quello N lì* en précisant un objet éloigné dans une aire plus large, ou en faisant une référence moins précise toujours dans l'espace du « hors moi ». Exemple : *Quella relazione là non ha convinto nessuno* 'Cette intervention-là (qui est éloignée dans le temps ou par la référence par exemple à d'autres interventions) n'a convaincu personne'.

On peut observer qu'il y a malgré tout un certain « pléonasmisme » dans ce système puisque, dans *questo N qui/qua*, les adverbess *qui* et *qua* reprennent le *qu-* déjà exprimé dans *questo* et *que*, dans *quello N lì* et *quello N là*, les adverbess *lì* et *là* reprennent aussi la désinence en *-l-* déjà contenue dans *quello*. Il y a donc une duplication de la deixis, telle la double marque du nombre et du genre dans *il libro* 'le livre', *la casa* 'la maison', *i libri* 'les livres', *le case* 'les maisons'. Chaque adverbe de lieu est lié à sa sphère, si bien qu'il n'est pas possible d'appliquer *lì* ou *là* à *questo*, ni *qui* ou *qua* à *quello*.

En résumé, l'opposition de ces deux sous-systèmes permet une grande précision dans la gradation spatio-temporelle et/ou référentielle avec deux degrés dans chaque espace.

Conclusion

Dans notre étude, nous avons voulu montré les implications systémiques des changements diachroniques du latin aux langues romanes et tout particulièrement en français et en italien. Comme nous avons pu le constater le changement de position du verbe, remontant à la seconde place dès le latin classique, a provoqué une « réaction linguistique en chaîne » lourde de conséquences. La déflexivité nominale s'est mise en branle et la déflexivité casuelle a été à l'origine de l'apparition de l'article antéposé construit sur l'adjectif démonstratif latin. Par suite, la langue française a continué à développer les mécanismes de déflexivité en sortant la personne intra-verbale

et en coupant tout les liens existant entre la détermination et la sphère d'appartenance. Cela n'a pas été le cas en italien, qui a conservé ce lien avec un verbe incluant la personne et des déterminants (article défini et adjectif démonstratif) toujours liés à la sphère personnelle. Toutes ces évolutions systémiques différentes dans les deux langues, expliquent, entre autres, la syntaxe plus rigide de la langue française qui a réduit les marques morphologiques liées plus que dans les autres langues romanes.

Bibliographie

- Guillaume G. (1964) *Langage et sciences du langage*, Paris : Nizet et Québec : Presses de l'Université Laval.
- Guillot C. (2010) « Les démonstratifs de l'ancien français : un système encore personnel ? », in Neveu F., et al. (éds), *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010*, Paris, Institut de Linguistique Française, <http://linguistiquefrancaise.org> ou <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf/2010085>.
- Ledgeway A. (2012) *From Latin to Romance. Morphosyntactic Typology and Change*, Oxford: Oxford University Press.
- Lowe R. (2007) *Introduction à la psychomécanique du langage. I : Psychosystématique du nom*, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Marchello-Nizia C. (1995) *L'évolution du français. Ordre des mots, démonstratifs, accent tonique*, Paris : Armand Colin.
- Marchello-Nizia C. (2003) « 'Se voz de ceste ne voz poez oster, je voz ferai celle teste copier' (*Ami et Amile* 753) : La sphère du locuteur et la deixis en ancien français » in De Wilde P., Kindt S., Vanneste A., et Vlemings J. (éds), *Mémoire en temps advenir. Hommage à Theo Venckelee*, Louvain : Peeters, p. 413-427.
- Marchello-Nizia C. (2004) « La sémantique des démonstratifs en ancien français : une neutralisation en progrès ? », *Langue française* 141, p. 69-84.
- Marchello-Nizia C. (2005) « Deixis and subjectivity : the semantics of demonstratives in Old French (9th-12th century) », *Journal of Pragmatics* 37, p. 43-68.
- Marchello-Nizia C. (2006a) « Du subjectif au spatial : l'évolution des formes et du sens des démonstratifs en français », *Langue française* 152, p. 114 -126.
- Marchello-Nizia C. (2006b) « From personal deixis to spatial deixis : The semantic evolution of demonstratives from Latin to French », Hickmann M. et Robert S. (éds), *Space in Languages. Linguistic Systems and Cognitive Categories*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p.103-120.
- Moignet G. (1973) *Grammaire de l'ancien français*, Paris : Klincksieck.
- Picoche J. (1979) *Précis de morphologie historique du français*, Paris : Nathan.
- Rohlfs G. (1968) *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti, Morfologia (vol. 2)*, Torino: Einaudi.
- Serbat G. (1986) *Les structures du latin*, Paris : Picard.

Gallice, romanz ou franceis ? À propos d'une guerre d'autorité(s) au Moyen Âge

Cristiana Papahagi

Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract

The standardisation and institutionalisation of a language imply, among other things, choosing and imposing a glossonym. In the particular and rather uncommon case of French, naming the language gave rise to a symbolic battle between the medieval institutions of Church and State. The paper analyses the emergence and decay of the various glossonyms of French, in a vast corpus of texts running from 813 to 1415 and beyond, in the light of contemporary sociolinguistic theories of language naming.

Keywords

standardisation, French, glossonym.

Nommer une langue, c'est avant tout nommer, une opération fondamentale du comportement linguistique. C'est aussi faire exister, car la langue, objet conceptuel, ne préexiste pas à sa nomination, ou, dans les mots de Benveniste : « Le mot crée la chose, et le pouvoir de nommer ou de renommer est celui de faire exister les choses de ce monde » (1974 : 78-87).

Les noms sont donnés en discours, et sont par là éminemment variables, en fonction du point de vue sur l'objet, de l'interlocuteur, du contexte d'énonciation, etc (Mondada et Dubois 1995). En outre, donner un nom c'est catégoriser, or

Les catégories ne sont ni évidentes, ni données une fois pour toutes. Elles sont plutôt le résultat de réifications pratiques et historiques de processus complexes comprenant des discussions, des controverses, des désaccords (Mondada et Dubois 1995 : 283).

Toutefois, en face de cette instabilité, on est bien conscient de (la nécessité d') un consensus sur la relation nom-référent au sein d'une communauté. En effet, la référence d'une expression linguistique se stabilise au niveau du discours par l'accord des interlocuteurs, et au niveau de la communauté par l'inscription dans une norme, c'est à dire par la mise par écrit, qui fixe la forme, et par l'adoption du nom par une institution.

Ainsi, si l'on considère la nomination des langues du point de vue social, parmi les trois catégories de donneurs de noms identifiées par Tabouret-Keller 1997 – les locuteurs, les savants et les institutions – ces dernières sont le plus à même d'imposer et de diffuser le nom d'une langue, car l'investissant de toute leur autorité, et usant de leur réseau pour le diffuser. Réciproquement, le nom d'une langue, propre ou commun¹, transmet en filigrane une vision du monde qui est celle de l'institution l'ayant adopté et promu, au moment historique de cette adoption (Balibar 1997).

Or, une langue, dans le sens retenu ici, est un instrument institutionnalisé. Selon Allwood 1993, les institutions sociales « combine groups of individuals, types of activities and types of instruments and material circumstances in set configurations with a certain stability over time ». Au fil du temps, tout élément constitutif d'une institution sociale peut s'institutionnaliser à son tour, lorsqu'il se crée des normes et des conventions l'associant systématiquement à des groupes et à des activités (Allwood 1993). Le processus de création d'une langue standard est ainsi également un processus d'institutionnalisation, d'émancipation de ce qui était avant un simple instrument pour les autres institutions (Église, État, littérature, école, etc). Ce processus est à l'œuvre lorsque l'institution de la langue entre dans un rapport bi-directionnel avec les autres institutions, c'est-à-dire que d'autres institutions produisent des discours ayant pour objet la langue : arts poétiques ou normes esthétiques pour la littérature, grammaires et dictionnaires pour l'école, mention dans la Constitution ou autre loi pour l'État, mention de la langue de tutelle pour les contrats commerciaux, etc. Or, pour que les institutions puissent produire un discours sur une langue, elles doivent d'abord la nommer.

Aujourd'hui, le fait que « French is... the most clearly reified, totemized and institutionalized of languages » (Le Page 1997 : 24) fait oublier qu'il n'en fut

1. Le nom commun est *langue*, *patois*, *créole*..., toujours connoté ; le nom propre, comme *français*, *latin*... provient presque toujours du nom d'une autre réalité : ethnie, espace géographique, entité politique.

pas de même aux débuts de sa standardisation, au Moyen Âge, et que sa nomination n'est pas allée de soi. En effet, à la différence d'autres vernaculaires, l'idiome de la Francie occidentale a connu plusieurs noms propres ; son institutionnalisation a été ainsi précédée par une guerre terminologique où se sont affrontées différentes institutions et leurs visions du monde.

Le présent article se propose ainsi, à l'aide d'un corpus tiré des bases textuelles aujourd'hui disponibles², de retracer le processus de fixation des noms de la langue française, entre 813 (Concile de Tours qui autorise les officiants à utiliser les langues vernaculaires dans les homélies) et 1396/1415 (diverses versions des *Manières de language*, premier manuel de langue française). Ces documents ont été choisis comme limites du corpus, car ils représentent des discours d'autorité *sur* la langue française, ce qui est exceptionnel. Dans les autres textes du corpus (sauf le très surprenant *Tretiz* de Bibbesworth, sorte de manuel rhymé de langue), la langue française est évoquée – et nommée – accidentellement, au passage, pour introduire un mot, notamment dans les chartes, ou pour décrire un personnage ou une pratique en rapport avec le document (lecture, traduction).

L'article analysera les glossonymes employés en latin et en vernaculaire, tout en distinguant ces deux langues, non parce qu'elles relèvent de communautés différentes (la notion de communauté linguistique est peu opérante pour le Moyen Âge), mais parce qu'elles représentent des voix institutionnelles différentes.

Romana aut gallica lingua

Pour les savants de l'Antiquité tardive, *lingua* était *letteras*, écriture, et les seules « langues » désignées comme telles, dans les commentaires bibliques notamment, étaient le latin, le grec et l'hébreu ; tout le reste était *sermo* ou *eloquio*, façon de s'exprimer, souvent qualifiée de *barbarica*, *rustica*, *vulgara*. Une première catégorisation en découle, en *linguae* et autre chose, qui n'avait pas de nom propre. Lorsqu'une transcription fut inventée (Wright 1996, van Uytanghe 1996, Lusignan 2005)

2. BFM - Base de français médiéval, ISH Lyon/CNRS ; TFA - Textes de français ancien, Université d'Ottawa ; AND - Anglo-Norman Source Texts ; Du Cange *et al.*, *Glossarium mediae et infimae latinitatis*, Niort, L. Favre, 1883-1887 en ligne ; Chartae Galliae ; CBMA - Corpus de la Bourgogne du Moyen Âge ; DMLBS - Dictionary of Medieval Latin from British Sources ; Itinera Electronica - Université de Louvain, et les exemples fournis dans la bibliographie. Pour les documents non datés, la date prise en compte est celle (estimée) de la composition.

pour cette autre chose, elle reçut du même coup un nom propre, car elle devenait véritablement une langue : *lingua romana*.

La fixation par écrit et la première nomination du français se firent au sein du complexe institutionnel formé par l'Église et l'Empire carolingien, lors du Concile de Tours de 813. Le nom propre y était précédé de l'adjectif déterminatif *rustica*, puisque le nom *romana* avait désigné jusque là le latin, en alternance avec *latina lingua*, avec une connotation politique et culturelle (Rochette 2009). Or, en 813, il s'agit de distinguer ces deux noms jadis synonymes, et *romana* se voit attribuer un nouveau référent, la transcription de la façon de parler du peuple, alors que le référent de *latina* se modifie en conséquence pour désigner la forme savante de langue et sa prononciation restaurée. Le Canon 17 de Tours fait ainsi office de loi linguistique, consacrant au sein de l'Église et de l'État carolingien deux langues et deux noms (trois avec la *theotisca lingua*).

La désignation *romana lingua*, *roman(ic)e*³ est utilisée jusqu'au XIII^e siècle, lorsque son emploi décroît rapidement, pour disparaître complètement au XIV^e siècle. Dans le corpus analysé, ce nom figure dans tous les types de documents, souvent associé au latin et à la pratique de la traduction-adaptation des œuvres :

(1) *Multos libros et maxime Vitas Sanctorum, et Actus Apostolorum, de Latino vertit in Romanum.*⁴

Plus rarement, le nom du vernaculaire est associé au grec :

(2) *Caulis romana, Graecorum brassica lingua dicitur.*⁵

Tout aussi souvent, pendant les IX-XII^e siècles, *romana* apparaît associée au germanique :

(3) *Alter teudisca, alter romana lingua allocuti sunt...*⁶

Un autre glossonyme désignant le français se fait jour presque en même temps : *gallica lingua*. Tout comme dans le cas de *romana*, il ne s'agit pas d'une

3. L'adverbe était plutôt rare dans l'Antiquité car la *romana lingua* désignait un objet conceptuel ; il devient très fréquent au Moyen Âge (Voelker 1886, Rochette 2009), lorsque *romana* désigne davantage la langue en usage.
4. Albericus in Chron. ann. 1177, *apud* Du Cange.
5. Macer Floridus *De uiribus herbarum* 36, IX^e-XI^e siècles ?
6. Nithard, *Historiarum...* racontant les Serments de Strasbourg. Voir Grondeux 2005 pour plus d'exemples.

invention *ex nihilo*, mais d'un nom qui fut déjà employé dans l'Antiquité, avec un sens variable : langue autochtone des Gaules, façon gauloise de parler le latin, ou style rustique (Blom 2009). Après un silence de plusieurs siècles, le nom de *gallica lingua* réapparaît chez Bède, dans son *Histoire ecclésiastique* (achevée 731), puis chez Notker († 912) dans la *Gesta Karoli Magni*, pour désigner le gallo-roman :

(4) *Caniculas... quas gallica lingua veltres nuncupant.* (*apud* Du Cange)

Ainsi, du IX^e au XII^e siècle, deux glossonymes concurrents désignent le français, *romana* et *gallica*, avec des connotations différentes, car *gallica* désigne toujours l'usage parlé de la langue et ne s'associe jamais à la pratique de l'écriture ou de la traduction :

(5) ... *ad Balduinum veniens, si sibi merces daretur questum magnum se indicaturum promisit. Cui ille gallice respondens, tunicellam et caligulas pro mercede spondi.*⁷

Au XIII^e siècle, ce dernier glossonyme se généralise au dépens de *romana*, et il figure même chez des auteurs français :

(6) ... *quod malus miles esset, fugitivus et victus, quod est in gallicana lingua 'recreant', et hoc verbum maximae offensionis est inter eos.*⁸

Gallica lingua continue de se maintenir en latin au-delà du Moyen Âge ; à preuve, l'un des premiers ouvrages linguistiques de la Renaissance, le *Mithridate* de Conrad Gessner (1555) distingue entre une *gallica recentior* – le français de l'époque, et une *gallica vetus* – le gaulois. Le glossonyme *gallica* est encore aujourd'hui dans l'usage du Vatican, comme en témoignent les décrets de la Congrégation du culte divin et la discipline des sacrements de 2017 qui introduisent sous ce nom différentes formules de prière en français⁹.

7. 1155, *Vie de Garnier de Mailly, prévôt de l'abbaye*, in VALAT G., *Poursuite privée et composition pécuniaire dans l'ancienne Bourgogne et Chartes de l'abbaye de Saint-Étienne de Dijon de 1155 à 1200*, Dijon, 1907, p. 1-22, in CBMA.

8. Mathieu de Paris, 1253, in BFM.

9. Cf. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccdds/documents/decreta-gennaio-giugno2017.pdf.

D'autres noms furent encore utilisés de manière sporadique au cours du Moyen Âge pour désigner le français. Ainsi, Grondeux (2005) signale l'expression *franciloquus sermo* qui figure trois fois chez Rathier de Lobbes (935-940), et une fois dans une *Vie de Landelin*, abbé d'Aulne, puis de Lobbes, dans le Hainaut (environ 1000). Le nom est construit sur l'ethnonyme *Franci-* et désigne dans ces textes la langue parlée de la Francie occidentale. Comme on peut le voir, il s'agit d'une innovation très circonscrite dans le temps et l'espace, qui ne s'est pas imposée.

Plus utilisé semble avoir été le glossonyme *francigena*, qui figure dans des textes variés – des vies de saints, un traité de philosophie, un lapidaire, un recueil d'actes des abbés – couvrant plus d'un siècle, du milieu du XII^e à 1272, tous rédigés en Angleterre :

(7) ... *hoc scriptum in francigena hic in Latinum translatum*.¹⁰

Ce nom est probablement à mettre en relation avec le *Francigenae* qui désigne dans le *Doomsday Book* les compagnons de Guillaume le Conquérant, et avec l'adverbe *francice*, qui est attesté lui aussi en Angleterre à la même époque dans la *Vie de John de Beverley* par Folcard (cf. Kibbee 1991, à qui je reprends l'exemple) :

(8) *Audivimus expresse loqui, tam Anglice quam Francice*.

Francigena lingua ne s'impose non plus, malgré un nombre plus grand d'attestations qui indiquent une circulation plus importante et pour une plus longue période que *franciloquus*.

En effet, il ne faut pas oublier que les textes où figurent ces glossonymes sont produits à l'intérieur et pour l'usage de l'institution religieuse. Il convient donc d'interpréter leurs dynamiques historiques en rapport avec l'institution qui les consacre ou les abandonne, et non avec le référent¹¹. Ainsi, après avoir redéfini et imposé *romana lingua* dans son Canon 17 du Concile de Tours,

10. *Gesta abbatum monasterii S. Albani* I 424, in DMLBS.

11. Ainsi, par exemple, Voelker 1886 suppose que *romana lingua* a été abandonné car ce nom regroupait des variétés linguistiques qui se sont distinguées ultérieurement, en association avec des pouvoirs politiques parfois en conflit. S'il est vrai que *romana* s'appliquait indifféremment à tous les vernaculaires romans, cela ne suffit pas pour expliquer l'abandon du nom, qui aurait pu continuer à exister, éventuellement précisé par un adjectif géographique. D'autre part, la distinction des parlers romans fut un fait politique, et ultérieur au déclin d'usage du nom *romana*.

l'Église l'abandonne progressivement, et cela dès la fin du XI^e siècle. Comme je l'ai montré ailleurs¹², à la même époque, l'Église s'approprie symboliquement l'adjectif *romanus* pour souligner l'autorité de Rome, lorsqu'elle affronte soit l'Église orientale, soit les pouvoirs temporels. Le même adjectif devenu nom de langue, mais d'une langue qui n'est pas celle de l'Église de Rome, a ainsi de quoi déranger cette institution. Ajoutons à cela que l'adjectif *romanus* est également revendiqué par l'Empire germanique à partir de 1254 (Essig 1998), un État dont le vernaculaire n'est pas la *romana lingua*.

Contrairement à *romana*, *gallica lingua* a pour l'Église un double avantage symbolique. Tout comme le nom du pays, *Gallia*, qui émerge en même temps et dans le même contexte, ce glossonyme évoque d'une part l'époque où Rome a civilisé et christianisé la barbarie gauloise, où elle a organisé des paroisses, des évêchés, des monastères sous son autorité. D'autre part, faire remonter l'existence « civilisée » du pays et du peuple à l'Antiquité, sous la tutelle de Rome, permet à l'Église de faire l'impasse sur l'État féodal que constitue à partir du XII^e siècle la Maison de France, et dont le pouvoir grandissant entre souvent en conflit avec l'autorité de Rome (notamment sous les règnes de Philippe-Auguste et de Philippe IV le Bel).

Cela explique également l'apparition de glossonymes formés sur *Franci-*, chez des locuteurs probablement plus sensibles aux réalités politiques de leur temps qu'aux allusions historiques de l'Église, notamment dans cette Angleterre qui dialogue sans cesse avec la France, mais pour qui la Gaule antique n'existe pas. L'invention de ces noms témoigne ainsi d'un malaise devant le glossonyme anachronique véhiculé par l'Église, et tente d'introduire en latin le reflet des réalités contemporaines. Mais *franciloquus*, *francigena* sont précisément des glossonymes politiques, et c'est probablement à cause de cette origine politique que l'institution de l'Église les a rejetés.

Enfin, signalons des tentatives ultérieures d'invention d'un glossonyme politique pour la langue française, chez Conrad Gessner (*lingua francica*) et à l'époque moderne, dans la Vicipaedia latine (*francogallica*).

12. « Nommer la langue française au Moyen Âge : un enjeu de pouvoir », à paraître dans *Langages du pouvoir au Moyen Âge*, Paris, Garnier.

*Doulz francois ou romance*¹³

En langue vernaculaire également, deux glossonymes ont été en compétition. *Romanz* est attesté dès 1106 dans le sermon rimé *Grant mal fist Adam* et dans le *Voyage de Saint Brendan* de Benedeit. Le nom est une adaptation de l'adverbe latin *romanice*, et désigne, comme celui-ci, l'idiome écrit issu de la traduction-adaptation d'œuvres latines. Il figure dans le corpus analysé le plus souvent en opposition au latin ou au grec, associé à la pratique de la traduction :

(9) *De latin en roman z l'ai dit, En roman z le faz de latin.*¹⁴

Cette association dut être très fréquente, car le glossonyme a produit un verbe, *enromancer*, signifiant traduire en langue romane :

(10) *Il avoit gens illec qui savoient le Sarrazinois et le François, que l'en appelle drugemens, qui enromançoient le Sarrazinois au conte Perron.*¹⁵

De cette association-opposition au latin découle d'ailleurs la connotation de façon simple, claire, directe de parler, comme dans :

(11) *Cel jor, en roman z sanz latin, parla a ses .ii. chevaliers.*¹⁶

Le glossonyme *roman z* est surtout attesté dans le domaine d'oïl, contrairement à *romana lingua*, mais désigne probablement toutes les variétés romanes, sans distinction. En domaine d'oc, les textes enregistrent plutôt *prouensal* ou *lemosi* pour le roman local, et *frances* ou *parladura francesca* pour la variété du Nord, même si *lengua roman(s)a* y figure parfois. Comme son homonyme latin, *roman z* décline dans l'usage et disparaît vers la fin du XIV^e siècle.

Franceis, glossonyme d'origine politique, apparaît plus tard que *roman z*, et figure régulièrement chez Philippe de Thaon, Chrétien de Troyes, Benoît de Sainte-Maure, qui sont précisément des auteurs ayant pour projet d'illustrer la *translatio studii* du latin vers le français (Bratu 2013). Hormis les ouvrages scientifiques de Philippe de Thaon, traduits du latin et du grec, *franceis* figure dans les textes des XII^e-XIII^e siècles en association avec les autres ver-

13. *Manières de langage* 1396, in BFM.

14. Adgar dit Guillaume, *Miracles*, in BFM.

15. Joinville, *Mémoires*, 176, achevé 1309, in BFM.

16. Jean Renart, *Roman de la Rose ou De Dole*, vers 1228, in BFM.

naclaires, notamment l'anglais, et en cooccurrence avec des verbes du dire. Il y désigne ainsi la langue en usage ; le nom est d'ailleurs pris dans une expression, *gaster son franceis*, signifiant parler sans réussir à convaincre, parler inutilement ; le terme réfère donc clairement à l'idiome parlé, alors que *roman^z* réfère à la langue écrite.

En plus du fait que leurs référents sont légèrement différents, il y a un certain décalage chronologique entre les occurrences de *roman^z* et *franceis* dans le corpus analysé. *Franceis* émerge au début en Angleterre et en Normandie : les premières occurrences du nom dans le corpus datent de 1120, et apparaissent chez Philippe de Thaon (Normandie) et peu après 1139 dans la *Description d'Angleterre*. Le nom apparaît à peine en 1175-1180 sur le continent, chez Chrétien de Troyes, puis chez Conon de Béthune. Parfois, les deux noms figurent alternativement dans un même texte, comme dans le *Brut* de Wace, l'*Ysopet* de Marie de France ou encore chez Matthieu de Paris, mais pas au-delà du début du XIII^e siècle, lorsque l'emploi de *roman^z* décline rapidement, et *franceis* se généralise.

Le remplacement de *roman^z* par *franceis* est à mettre en relation avec trois moments historiques : le premier, c'est l'adoption par Philippe-Auguste du titre de *Rex Franciae* – et la consécration du nom *Francia* au sein de l'État féodal (Burguière *et al.* 2000 : 56). Le second est la fin de la croisade albigeoise et l'annexion des territoires du Sud. Dans ce contexte, *roman^z* devient un terme trop général, qui est remplacé par la dyade *langue françoise*–*langue d'oc* ou *occitane*, notamment en droit, où la distinction de langue coïncide avec une distinction de système juridique (Lusignan 1987, Kibbee 2002 : 7, à qui je reprends l'exemple) :

(12) *Aux enquestes de la langue d'oc, seront le prieur de Saint-Martin des Champs, et jusques à cinq. Aux enquestes de la langue françoise, seront maistre Raoul de Meilleur, et jusques à cinq.*¹⁷

Troisième moment : le nom de *franceis* s'impose lorsque la chancellerie royale adopte cette langue, vers la fin de la Guerre de Cent Ans (Lusignan 2005). Ainsi, par ce glossonyme politique, la Maison de France s'approprie symboliquement une langue, qui, par la même opération de nomination, est distinguée des variétés du Sud (Lodge 2005).

17. Règlement de 1304 concernant l'organisation des parlements, in Isambert 1821-1833, II, p. 827.

Enfin, à noter que les noms communs qui pouvaient référer à la langue française, comme *lingua*, *sermo*... associés souvent à des épithètes comme *vulgaris*, *rusticus/a*, *laicus/a*, *publicus/a* ou *maternus/a* ou à un possessif (*vester/vestra*, *suus/sua*...), ainsi que l'adverbe correspondant (*vulgariter*) sont plus fréquents dans les documents latins que dans les documents français, et disparaissent complètement vers le milieu du XIII^e siècle, remplacés par les noms propres.

En synthétisant ces évolutions, on constate ainsi qu'au sein de l'institution de l'Église, une « dénomination de droit » (Petit 2001)¹⁸, *romana lingua*, est adoptée, qui produit son propre référent par différenciation (du latin). Celle-ci est ensuite remplacée par ce que j'appellerai une « dénomination d'usage dans le droit », *gallica*, au sein de la même institution, mais qui ne fait l'objet d'aucune loi linguistique l'instaurant. Quant aux « dénominations d'usage » proprement dites, *franciloquus*, *francigena*, plus tard *francica*, elles sont rejetées par l'institution religieuse. Ce changement de nom ne provient pas d'un changement au niveau du référent (Janson 1996), mais d'un changement dans les intérêts, et subséquemment, dans la vision du monde que veut transmettre l'institution ayant autorité sur la nomination. Rome s'approprie symboliquement l'adjectif *romana* dans ses conflits d'autorité avec l'Église orientale, puis avec les rois de France, ce qui fait que le même lexème, en tant que glossonyme associé à la France, devient inapproprié. Le nom anachronique *gallica* permet, au contraire, de contourner l'autorité de la Maison de France émergente ; la même logique explique le refus de l'institution religieuse d'adopter les glossonymes à base *franci-*, qui reflétaient la situation de l'époque et consacraient l'existence d'une entité politique française.

Similairement, l'État féodal émergent s'associe symboliquement l'usage de la langue française et son glossonyme politique, qui fait écho au nom de l'État. Il s'agit dans ce cas aussi d'une « dénomination dans l'usage du droit » qui ne deviendra de droit qu'au début du XVI^e siècle, avec les ordonnances de Louis XII, puis de François I^{er}. Le glossonyme *romanz*, n'étant pas soutenu par l'institution de l'État, décline dans son usage interne (puis dans l'usage général, puisque le nom est abandonné, avec un léger décalage, en Angleterre aussi). En outre, *romanz* est un glossonyme sans attaches, ni politiques, ni ethniques,

18. « La dénomination de droit est une relation référentielle institutionnellement reconnue, normalisée par une instance légitimante (professionnels d'un domaine, experts, cour de justice, autorité politique...). (...) La dénomination de fait se développe dans l'usage en dehors des réseaux institutionnels et ne requiert d'autre légitimation que celle de la communauté des locuteurs. » (Petit 2001 : 15)

ni géographiques, qui renvoie à une invention de l'institution religieuse, le *romanice* carolingien.

Ainsi, comme on l'a montré dans le cas des sociétés modernes (Tabouret-Keller 1997, Canut 2001), le glossonyme est une arme symbolique pour les locuteurs, mais surtout pour les institutions, susceptible de manipulations politiques et idéologiques. La « dystropie glossonymique » (Gonzalez 2010) *gallica* – *français*, qui perdure jusqu'à aujourd'hui, s'explique ainsi par le contexte historique qui présida à la fixation du nom au Moyen Âge, lorsque les institutions ayant autorité pour ce faire se trouvaient en conflit, chacune choisissant un glossonyme politique et le perpétuant en son sein.

Bibliographie

- Allwood, Jens (1993) « Language, Communication and Social Activity », *Proceedings of the XIVth Scandinavian Conference of Linguistics*, K. Junefeld (éd.), Goteborg, *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics* 73, p. 1-18
- Balibar, Renée (1997) « La langue romane-française », in Tabouret-Keller (éd.) *Le nom des langues I - Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain, Peeters, p. 61-68
- Benveniste, Émile (1974) *Problèmes de linguistique générale* I, Paris, Gallimard
- Blom, Alderik H. (2009) « *Lingua gallica, lingua celtica*: Gaulish, Gallo-Latin, or Gallo-Romance? », *Keltische Forschungen* 4, p. 7-54
- Bratu, Cristian (2013) « *Translatio*, autorité et affirmation de soi chez Gaimar, Wace et Benoît de Sainte-Maure », *The Medieval Chronicle VIII*, E. Kooper, S. Levelt (éds), Amsterdam - New York, Rodopi, p. 135-164
- Burguière, André, Hervé Le Goff, Jacques Le Goff, Jacques Revel (éds) (2000) *Histoire de la France : La longue durée de l'État*, Paris, Seuil
- Canut, Cécile (2001) « À la frontière des langues », *Cahiers d'études africaines* 163, p. 443-463
- Essig, Michael (1998) *Europäische Identitätsfindung : das Reich als europäische Vision*, Nürnberg, Erlangen
- Gonzalez, Marc (2010) « Comment nommer les « Cajuns » ? Re-dénomination ethnonymique, production de sens et d'identité en Louisiane francophone », in Neveu F. et al. (éds) *Congrès Mondial de Linguistique Française* Paris, Institut de Linguistique Française, p. 1897-1911
- Grondeux, Anne (2005) « La question des langues avant 1200 », *Mélanges de l'École française de Rome - Moyen Âge*, École française de Rome, 117(2), p. 665-695
- Janson, Tore (1996²) « Language change and metalinguistic change : Latin to Romance and other cases », in Roger Wright (éd.) *Latin and the Romance Languages in the Early Middle Ages*, London - New York, Routledge, p. 19-28
- Kibbee, Douglas A. (1991) *For to Speke Frenche Treweley*, Amsterdam - Philadelphia, John Benjamins
- Kibbee, Douglas A. (2002) « Présentation : l'autorité de l'État et l'autorité linguistique », *Histoire Épistémologie Langage* 24(2), p. 5-27
- Le Page, Robert (1997) « What is a language ? », in Tabouret-Keller (éd.) *Le nom des langues I - Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain, Peeters, p. 21-34

- Lodge, Anthony (2005) « Le clivage oc-oïl au Moyen Âge : fiction méthodologique », *Mélanges de l'École française de Rome - Moyen Âge*, École française de Rome, 117(2), p. 595-613
- Lusignan, Serge (1987) « Le français et le latin aux XIII^e et XIV^e siècles : pratique des langues et pensée linguistique », *Annales. Économies, sociétés, civilisations* 42(4), p. 955-967
- Lusignan, Serge (2005) « La résistible ascension du vulgaire : persistance du latin et latinisation du français dans les chancelleries de France et d'Angleterre à la fin du Moyen Âge », *Mélanges de l'École française de Rome - Moyen Âge*, École française de Rome, 117(2)/2005, p. 471-508
- Mondada, Lorenza, Danièle Dubois (1995) « Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référénciation » *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, p. 273-302
- Petit, Gérard (2001) « Pour une conception lexicologique de la dénomination », *Cahiers de praxématique* 36, p. 93-115
- Rochette, Bruno (2009) « Les noms de la langue en latin », *Histoire Épistémologie Langage* 31, p. 29-48
- Tabouret-Keller, Andrée (1997) « Introduction », in Tabouret-Keller (éd.) *Le nom des langues I - Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain, Peeters, p. 5-20
- van Uytvanghe, Marc (1996²) « The consciousness of a linguistic dichotomy (Latin-Romance) in Carolingian Gaul : the contradictions of the sources and of their interpretation », in Roger Wright (éd.) *Latin and the Romance Languages in the Early Middle Ages*, London - New York, Routledge, p. 114-129
- Voelker, P. (1886) « Die Bedeutungsentwicklung des Wortes Roman », *Zeitschrift für romanische Philologie* X, p. 485-525
- Wright, Roger (1996²) « The conceptual distinction between Latin and Romance : invention or evolution ? », in Roger Wright (éd.) *Latin and the Romance Languages in the Early Middle Ages*, London - New York, Routledge, p. 103-113

El caso de los préstamos cultos en la lengua española

Alexandra Arabu

Universitatea din București

Abstract

The paper analyses loanwords in Spanish. We can definitely say that a 'cultism' is a loanword, as Spanish can borrow words from French, Italian, Latin, etc. 'Cultisms' borrowed from Latin show minor difficulties in adapting to the phonomorphological system of the Spanish language. In the last part of the paper we present 'cultisms' in Juan de Mena's work, *Laberinto de Fortuna*. Our aim is to demonstrate the first attestation in etymological dictionaries. We may roughly say that the history of cultism is largely the history of culture.

Keywords

loanwords, Spanish, Juan de Mena

El principal propósito de esta ponencia es plantear la problemática de los cultismos en el idioma castellano, con referencia a la documentación de los préstamos librescos en la obra del escritor español Juan de Mena. Nos proponemos ofrecer una visión general de las características de los cultismos haciendo referencia a los lingüistas que se han encargado del problema. Nuestra presentación está dividida en dos partes. En la primera parte, realizaremos una presentación teórica de los préstamos cultos, con ejemplos atestiguados en la obra de Juan de Mena, más exactamente en el *Laberinto de Fortuna*, trabajo escrito en 1444.

Empezaremos nuestra presentación con decir que hoy en día hay numerosos estudios sobre lo que es cultismo en español. En perspectiva diacrónica, sí que se registraron vacilaciones o imprecisiones en el empleo del concepto de cultismo. Según el DRAE, bajo la denominación de cultismo entendemos lo siguiente:

- m. „Palabra culta, generalmente de origen grecolatino, usada en la lengua intelectual, literaria y científica”.
- m. Ling. „Vocablo procedente de una lengua clásica que se toma en préstamo en una lengua moderna y no pasa por las transformaciones fonéticas propias de las voces populares o patrimoniales”.
- m. Ling. „Construcción o acepción propias y privativas de una lengua clásica y recreadas en una lengua moderna, casi siempre con fines expresivos. *Cultismo semántico. Cultismo sintáctico*”.

Según la opinión de Belén Gutiérrez (1989), la lengua literaria de la expresión teológica, filosófica, jurídica, matemática, etc. representa los dominios en los cuales los cultismos se integraron con casi plenitud de sus características fonéticas y semánticas.

La imprecisión del concepto cultismos se refleja sobre todo en las numerosas maneras de definir el concepto. Rafael Lapesa (1980) analiza el primer elemento característico del cultismo y han llegado a la conclusión de que se pueden identificar dos estratos de palabras que proceden del latín.

En primer lugar hubo los vocablos del latín, por ejemplo: *directus* > esp. *derecho*; *noctem* > esp. *noche*. Por un lado hay que tomar en consideración las palabras heredadas que han sufrido cambios de índole fonética y semántica; pero hay también palabras tomadas del latín, que no sufrieron transformaciones importantes y que conservaron los significados propios del latín. Por consiguiente se puede afirmar que el primer elemento característico de los préstamos cultos es que no conocen cambios impuestos por las leyes de evolución históricas propias del español.

Hay lingüistas como por ejemplo Menéndez Pidal (2005), Rafael Lapesa (1980) que no se han limitado a una visión negativa sobre el problema, el mismo Menéndez Pidal (2005) considera que los cultismos no han sufrido modificaciones de índole fonética puesto que su concepto de cultismo se completa inmediatamente al hacer notar el papel fundamental que este tipo de palabras juega en cualquier lengua siempre y cuando la lengua es considerada un elemento cultural. Menéndez Pidal (2005) igualmente observa las consecuencias fonéticas como siendo esencialmente relevantes de la existencia de un cultismo.

Rafael Lapesa (1980) ve en los cultismos palabras tomadas de la lengua escrita y de este modo señala un aspecto más incompleto que el exclusivamente fonético, criterio contado anteriormente por Menéndez Pidal (2005), pero que ofrece una visión incierta por varias razones. En primer lugar porque no hay

vocablos de origen culto que una vez entrados en la lengua por vía oral conservaron siempre un valor culto en su significado o en su significante o en ambas a la vez. En segundo lugar Rafael Lapesa no aclara el hecho importante de cuál ha de ser la lengua prestataria para que los vocablos tengan algún carácter culto.

El lingüista francés Albert Dauzat (1951) señala una serie de vocablos creados a partir de una base latina que podría probarse en los múltiples textos del latín medieval aunque parece que al menos por razones metodológicas tengamos que relacionar el concepto de cultismo con su origen latino por dos razones. En primer lugar, porque la palabra procede directamente del latín, en segundo lugar porque el latín ha sido su medio transmisor. Esta cuestión plantea otro problema de terminología y concepto, se trata del uso de los términos que tienen relación con el latín. Por un lado aparece el concepto del latinismo y por otro lado el cultismo. En estas circunstancias es de mera importancia introducir un criterio diferenciador en el uso de los dos términos.

El hecho de que los dos llegaron a identificarse y a emplearse para expresar el mismo concepto, está también comentado por Lázaro Carreter (*Diccionario de Términos filológicos*), donde acepta ambos términos pero haciendo referencias a dos criterios fundamentales. Primero, se trata de su procedencia del latín, y segundo, de la constitución formal condicionada por el influjo culto. Ambos términos designan voces que conservaron su aspecto latino y han sido introducidos por influjo culto (Carreter 1953).

El cultismo visto como un préstamo

Si nos planteamos el problema de que el cultismo podría ser un préstamo, la respuesta podría ser que sí. Se podría afirmar que el cultismo es un préstamo con los mismos rasgos esenciales que presentan los préstamos realizados de las lenguas vivas. El español (por vía culta) puede tomar palabras del francés, italiano, latín etc. Dada esta cuestión interviene una pregunta, en qué consistiría la diferencia entre los préstamos del italiano, francés, inglés y el latín. Los préstamos del latín empezaron a finales del siglo IX, mientras que los del italiano en plena Edad Media. Otro factor importante para diferenciar los cultismos de origen latino de otros préstamos es la lengua fuente, el latín, que siempre ha dado el gran caudal léxico, morfo-sintáctico del español.

Hay otro factor importante que es el carácter típico que suele tener el significado del cultismo. Por su misma esencia el cultismo adapta un rico con-

tenido humano e espiritual. La historia del cultismo es en buena parte la historia de la cultura. El cultismo refleja la vida cultural enmarcada en muy determinadas y concretas circunstancias históricas.

Cada etapa de la historia de un idioma está en una estrecha relación con la cultura y con la civilización de la época respectiva. Sin embargo, resulta obvio que hay un problema al adoptar un criterio para distinguir el cultismo del semicultismo. Ambas categorías llevan la marca de vocablo culto pero su diferente aspecto formal demanda una distinción terminológica y conceptual. Los límites entre los conceptos han sido casi siempre de una vaguedad tal que en ocasiones la distinción queda al arbitrio de cada investigador. El problema no solo se planteó en la distinción del cultismo y del semicultismo sino que aún se han hilado y se ha llegado a la conclusión que se trata de distintos fenómenos de evolución fonética y de influjo de la pronunciación de la clase intelectualmente elevada. Todo se justifica porque hubo factores que influyen en la estructura fonética de la palabra.

Para integrarse en el sistema, el cultismo propiamente dicho solo sufre unas cuantas transformaciones fonomorfológicas, mientras que el semicultismo modifica su estructura fonética de acuerdo con las leyes vigentes en la época de su penetración en el vocabulario español.

Sin embargo, no tenemos un criterio muy claro para poder dar una definición exacta del concepto del semicultismo ya que existen dos categorías de palabras que cambian fonéticamente, nos referimos por un lado a las palabras que sufren cambios de índole fonética y por otro lado a las palabras como *infante* que cambian bajo la presión del latín.

Tomando estos factores en consideración podemos estar de acuerdo con el hecho de que existen tres grados formales en el cultismo. Se trata en primer lugar del cultismo propiamente dicho, en segundo lugar serían los semicultismos y, por último, las voces heredadas que cambian su estructura formal debido al influjo culto, como es el caso de *infante*.

Damos a continuación una serie de ejemplos para ilustrar mejor estas diferencias: 1) *clarus* > *claro*, en comparación con : 2) *clave* > *llave*.

Fijándonos en los ejemplos anteriormente mencionados notamos el hecho de que en *claro* el grupo *cl-* se mantiene. La explicación es que se trata de un semicultismo.

El semicultismo es un préstamo del latín pero al superar la frontera del ambiente culto y convirtiéndose en una palabra de la lengua general puede

sufrir cambios y dado estos factores no tiene una estructura fonética tan fiel al étimo como en caso del cultismo.

Menéndez Pidal observa las consecuencias fonéticas como sumamente relevantes en la existencia de un cultismo, pero esto no significa que el autor ignore otros elementos definitorios al tratar de definir el concepto de cultismo.

Sin embargo, hay lingüistas que se alejan de la visión fonética. En primer lugar, se trata del lingüista Meyer-Lübke que observa en el cultismo palabras tomada de la lengua escrita. De tal manera el investigador señala un aspecto más incompleto que el exclusivamente fonético. Al parecer esta es una visión incierta ya que no existen vocablos de origen culto que habiendo entrado en la lengua por vía oral, han conservado siempre el origen culto.

En segundo lugar, porque no aclara el hecho más importante de cuál ha de ser la lengua prestataria, para que el cultismo tenga carácter culto (Menéndez Pidal 2005).

Otros criterios mediante los cuales se pueden reconocer los cultismos, según la opinión de Bustos Tovar (1974):

- El entorno cultural, social y de proveniencia: Una palabra que pertenece al campo científico, es generalmente considerada cultismo.
- El campo semántico (en gran medida se asemeja al criterio anterior)
- El criterio gramatical – los superlativos sintéticos en *-ísimo* ; *-érimo*, como: *antiquísimo*, *celebérrimo* o los comparativos como *superior*, *inferior*.

Llegados a la segunda parte de nuestro artículo presentaremos los cultismos documentados en la obra del escritor Juan de Mena más exactamente en el *Laberinto de fortuna* publicado en el año 1444. A partir de estas informaciones se mostrará la fecha de las primeras atestiguaciones de algunos préstamos que aparecen en la obra de Juan de Mena (según la tabla):

LAT. > ESP.

Primera atestiguación en el DCECH

- lat. *auctor* > *autor*, 1115, F. de Avilés
- lat. *absolutos* > *absoluto*, h. 1460
- lat. *aquila* > *águila*, 1129
- lat. *astrum* > *astro*, Sebastián de Horozco
- lat. *amazon* > *amazona*, 1275
- lat. *altitudo* > *altitud*, 1300
- lat. *austerus* > *austero*, 1558
- lat. *alegare* > *alegar*, 1240

- lat. *area* > *área*, 1600
- lat. *astrologus* > *astrólogo*, h.1200
- lat. *artis* > *artes*, 1140
- lat. *brevis* > *breve*, 1220-1250
- lat. *bestia* > *bestia*, siglo X
- lat. *bucca* > *boca*, 1140
- lat. *beneficium* > *beneficio*, 1223
- lat. *casus* > *caso*, princ. del siglo XV, Santillana
- lat. *cautus* > *cauto*, princ. del siglo XV, Santillana
- lat. *copia* > *copia*, 1550
- lat. *crimen* > *crimen*, 1220-50
- lat. *contrarius* > *contrario*, 1220-50
- lat. *caeremonia* > *ceremonia*, 1375
- lat. *clavare* > *clavar*, 1444
- lat. *convalescere* > *convalecer*, 1440
- lat. *clarus* > *claro*, 1220-50
- lat. *maculare* > *macular*, 1440
- lat. *magus* > *mago*, 1220-50
- lat. *mysterium* > *misterio*, 1220-50
- lat. *medulla* > *medula*, 1444
- lat. *matrimonium* > *matrimonio*, 1335
- lat. *matrimonialis* > *matrimonial*, 1438
- lat. *mens* > *mente*, 1444, Juan de Mena
- lat. *multitudo* > *multitud*, h. 1250
- lat. *magister* > *maestro*, 993
- lat. *moderari* > *moderar*, 1444
- lat. *modulus* > *módulo*, 1444
- lat. *modestus* > *modesto*, 1490
- lat. *mortalis* > *mortal*, h. 1200
- lat. *narrare* > *narrar*, 1438
- lat. *naufragium* > *naufragio*, 1444
- lat. *notitia* > *noticia*, 1220-50
- lat. *nervium* > *nervio*, 1251, en Calila
- lat. *mathematicus* > *matemático*, h. 1440
- lat. *natio* > *nación*, 1444
- lat. *rapax* > *rapaz*, s. XVI
- lat. *rigor* > *rigor*, 1433
- lat. *rigidus* > *rígido*, s. XV
- lat. *reprobare* > *reprobar*, 1444
- lat. *romanus* > *romano*, 1220-50

Bibliografía

- Bustos Tovar, José (1974) *Contribución al estudio del cultismo léxico medieval*, Madrid: Real Academia Española.
- Gutiérrez García-Torres, Belén (1989) *Estudio histórico-semántico de los dobles múltiples en español moderno*, Granada: Universidad de Granada.
- Lapesa, Rafael (1980) *Historia de la lengua española*, Madrid: Escelicer.
- Meyer-Lübke, Wilhelm (1935) *Romanisches etymologisches Wörterbuch*, Heidelberg: C. Winter.
- De Mena, Juan (1973) *Laberinto de la Fortuna o Las Trescientas*, edición, prólogo y notas de José Manuel Blecuá, Madrid: Espasa.
- De Mena, Juan (1994) *Obra completa*, edición y prólogo de Ángel Gómez Moreno y Teresa Jiménez Calvente, Madrid: Turner.
- Menéndez Pidal, Ramón (2005) *Historia de la lengua española*, Madrid: Fundación Ramón Menéndez Pidal y Real Academia Española.
- Penny, Ralph (1993) *Gramática Histórica del Español*, Barcelona: Ariel.

Diccionarios

- Abad, Francisco (1995) *Diccionario de lingüística de la escuela española*, Madrid: Gredos.
- Corominas, Juan, Pascual, José (1992) *Diccionario Crítico Etimológico Castellano E Hispánico*, vol. I-VI, Madrid: Gredos.
- Diccionario de la Real Academia Española* [en-línea] www.rae.es – última consulta el 12 de Marzo del 2017.
- Instituto de investigación de la Real Academia Española, *Mapa de diccionarios* [en línea]. <http://web.frl.es/ntllet> - última consulta el 12 de Marzo del 2017.
- Carreter, Fernando Lázaro (1953), *Diccionario de términos filológicos*, Madrid: Gredos.
- Dauzat, Albert (1951) *Dictionnaire étymologique des noms de famille et prénoms de France*, Paris: Larousse

*Catégories,
formes et fonctions
en discours*



Modalidad y estructuras exclamativas en español

José Manuel González Calvo

Universidad de Extremadura

Abstract

Every utterance expresses not only a content (*dictum*), but also the speaker's attitude and intentions regarding the content (*modus*). In this view, utterances must be classified according to their *dictum* as well as their *modus*. The paper proposes a new perspective on modality inside the category of exclamation in Spanish, in which the modal content is justified by specific linguistic and pragmatic markers.

Keywords

exclamation, modality, quantification, characterisation, classification

1. Planteamiento previo

1.1. Los estudios monográficos sobre las oraciones y sintagmas exclamativos en las lenguas románicas y anglo-germánicas se desarrollan e intensifican a partir de la década de 1970, contando con algunos precedentes valiosos. Hacia 1980 comencé a trabajar sobre la cuantificación superlativa en la lengua española. El resultado fue la publicación, entre los años 1984 y 1988, de los análisis que iba llevando a término. Tuve que dedicar un apartado importante a las estructuras exclamativas (González Calvo 1986: 146-153; y 1987: 101-132). Intenté caracterizarlas por el *modus* o contenido de modalidad y por el *dictum* o contenido representativo. Establecí cinco clases ateniéndome al material que había recogido. Para la caracterización por el *modus*, o actitud ante lo que se dice, me atuve a la clasificación tradicional de las oraciones en enunciativas (llamadas también declarativas o aseverativas), interrogativas, exclamativas, desiderativas y exhortativas o imperativas. Es en el contenido del *dictum* en lo que me aparté de las consideraciones de las gramáticas tradicionales hispánicas. Siguiendo sobre

todo a J. C. Milner (1979: 119) y a J. Gérard (1980: 1-5), defendí la existencia de un tipo de estructura oracional, el exclamativo, centrado exclusivamente en la expresión de la superlación o grado extremo, tanto en el orden de la cantidad como en el de la cualidad. Y ello se manifiesta en variedad de estructuras sintácticas con rasgos propios, que analicé en los cinco tipos mencionados.

1.2. Diez años después, en 1997, publiqué un artículo ajustado únicamente a las oraciones exclamativas, como resultado de una ponencia pronunciada en 1995 (González Calvo 1997: 132-177). Expuse la necesidad de intentar descifrar las peculiaridades no solo fónicas o prosódicas, sino también sintácticas, semánticas, discursivas y pragmáticas de las estructuras exclamativas en español. Me mantuve, con algunas precisiones, en la postura defendida en 1986. La actitud del hablante (el *modus*) consiste en ponderar algo (el *dictum*) en grado extremo, es decir, superlativamente. El carácter *afectivo* o *emotivo* no es más que una consecuencia de la marca de grado superlativo, por lo que no entra en la definición. Por tanto, ¡*Es un tipo estupendo!* no es una oración exclamativa, sino declarativa con refuerzo intensivo. A continuación, volví sobre los cinco tipos de exclamativas, con algún retoque terminológico, añadiendo otra clase, la de las exclamativas retóricas. Estas fueron las seis clases de estructuras analizadas: 1. Exclamativas con marcador léxico de grado. 2. Exclamativas retóricas. 3. Exclamativas formadas por ausencia de proposición subordinada. 4. Exclamativas formadas por ausencia de parte principal. 5. Exclamativas en interrogativas retóricas. 6. Exclamativas indirectas.

1.3. En la década de 1990 surgieron trabajos importantes sobre las exclamativas en diversas lenguas. Y a partir del año 2000 se fueron precisando y desarrollando propuestas anteriores. Para el español, elijo solo dos tratamientos, de alguna manera relacionados: el de Ángel Alonso-Cortés (1999: 3994-4050), incluido en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1999; y el de la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE), 2009, de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE-ASALE 2009), con Ignacio Bosque como académico ponente. Alonso-Cortés define la oración exclamativa dentro de la teoría de los actos de habla. Asegura que la fuerza exclamatoria está vinculada a la condición de sinceridad del acto de habla, y que está marcada por una clase de operadores, que son palabras exclamativas, o palabras *cu* (*qué, cuál, cómo, cuánto*), que pertenecen a la clase formada por los pronombres y adverbios relativos, interrogativos y exclamativos. Estos

operadores exclamativos fijan el valor que tiene un grado alto o una cualidad destacada. El autor hace referencia a las consideraciones de los gramáticos del español, basadas bien en la modalidad que cubre a todo acto de habla, bien en la intención del hablante, conceptos no siempre bien precisados en esas gramáticas. Alonso-Cortés (1999: 3996-4026) establece al menos doce tipos de exclamativas, con el estudio detallado de sus delimitaciones sintácticas y discursivas. Hay en su trabajo aportaciones destacables en este sentido. Parte de la distinción entre *exclamativas parciales* (las encabezadas por las palabras *cu*), y *exclamativas nudas* (sin la presencia de palabra exclamativa). A estas segundas la NGLE las denomina *totales*.

1.4. No hay en la NGLE de 2009 una caracterización clara de las exclamativas, pero sí una amplia e importante descripción de sus tipos. En la versión *Básica* de esta gramática (RAE-ASALE 2011: 231), sí se definen los enunciados exclamativos. Se afirma que son expresiones oracionales (*¡Qué cosas me dices!*) o de otro tipo (*¡Vaya frío!*) que los hablantes emplean para ponderar las propiedades de las cosas, las personas o las situaciones. Así como para manifestar con énfasis sensaciones o sentimientos. La entonación exclamativa termina en inflexión descendente, pero expresa contrastes mayores que la de los enunciados asertivos. Con los enunciados exclamativos se realizan numerosos actos verbales, entre los que destacan las manifestaciones de sorpresa o asombro, desacuerdo, insulto, o la expresión de una gama muy variada de sentimientos. Pueden emplearse también para llamar la atención, para solicitar algo, o para dar órdenes, entre otras muchas posibilidades que el contexto y la relación entre los interlocutores ayudan a identificar en cada caso. Se especifica que se llaman *exclamativas retóricas* aquellas que dan a entender lo contrario de lo que dicen literalmente, y por lo general transmiten el enfado o el malestar del hablante:

(1) *¡Te parecerá bonito!*

(2) *¡Contento me tienes!*

Habla de dos tipos de enunciados exclamativos: totales y parciales. Los totales no contienen palabras exclamativas:

(3) *¡Hemos ganado el partido!*

(4) ¡*Ya se acabaron las clases!*

Los parciales contienen un pronombre, determinante o adverbio exclamativo, que siempre aparece encabezando la oración: ¡*Cómo te has puesto!* La versión Básica de la nueva gramática académica no entra en más asuntos de importancia. Para ello es necesario recurrir a la edición de 2009. En ella se clasifican los enunciados exclamativos en siete tipos (pp. 2483 y 3193): 1. Interjecciones: (¡*Caray!*). 2. Lociones interjectivas (¡*Ni modo!*). 3. Grupos sintácticos interjectivos (¡*Caramba con el muchachito!*). 4. Onomatopeyas (¡*Cataplum!*). 5. Grupos exclamativos (¡*Menuda suerte!*). 6. Oraciones exclamativas (¡*Qué rápido va!*). 7. Vocativos (¡*Acérquese, señora!*). En el capítulo 32 (pp. 2479-2523), titulado “La interjección. Sus grupos sintácticos”, se analizan las unidades de los cuatro primeros tipos. El estudio de los tres tipos restantes se realiza en cuatro apartados correspondientes al capítulo 42, que tiene el siguiente encabezamiento: “Los actos de habla. Construcciones imperativas, interrogativas y exclamativas” (pp. 3193-3221). Veamos los títulos de los apartados, con unas someras apreciaciones.

42.13 *La exclamación (I). Grupos sintácticos exclamativos. Las expresiones vocativas.* Se entienden los grupos (o sintagmas) exclamativos como secuencias de palabras menores que una oración que pueden emplearse como enunciados independientes. Se entiende por oración la secuencia con verbo conjugado como núcleo, por lo que los grupos exclamativos, entendidos como sintagmas no oracionales, se clasifican en función de la clase de palabras en torno a la que se forman: nominales, adjetivales, adverbiales y verbales con formas no personales. Cada grupo se subclasifica según se construya con (A) o sin (B) palabra exclamativa. Basten los ejemplos de los nominales y verbales: 1. Nominales: A ¡*Qué maravilla!*; B ¡*Magnífico partido!* 2. Verbales: A ¡*Cuánto trabajar la tierra!*; ¡*Cuán olvidado de todos!* B ¡*Bien hecho!*; ¡*Formando filas!*; ¡*Darme ese disgusto a mí!* Se analizan con rigor y precisión cada grupo y subgrupo, atendiendo a las posibilidades de combinación, orden y variantes de sus componentes, con criterios funcionales, combinatorios, semánticos y pragmáticos. En el vol. I, capítulo 22, apartados 13-26, se estudian con más detenimiento los determinantes y adverbios interrogativos y exclamativos. Los usos exclamativos de adjetivos como *bendito*, *bonito*, *bueno* (*o buen*), *condenado*, *dichoso*, *lindo*, *menudo*, *valiente*, y algunos otros, se estudian en el citado capítulo 42, pág. 3199.

42.14. *La exclamación (II). Exclamativas totales y parciales.* Los grupos exclamativos se dividieron en dos clases en función de si estaban o no constituidos por palabras exclamativas. Las oraciones exclamativas admiten una división

similar, pero para equipararlas con las interrogativas se dividen en totales y parciales. Las totales no llevan palabra exclamativa: ¡*Ya acabaron las clases!*; las parciales sí: ¡*Qué cosas tan extrañas sucedieron!* Las exclamativas totales se distinguen en el lenguaje oral de las correspondientes oraciones declarativas únicamente por sus características de entonación. Se resalta que la simple expresión de un sentimiento (*Esta persona no me cae bien*) o una sensación (*Me duele la cabeza*) no convierte en exclamativa la oración en que se manifiesta. Las exclamativas se distinguen de sus correlatos declarativos por el uso de recursos fónicos y sintácticos, y a menudo por la conjunción de ambos, así como por el empleo de los signos ortográficos. Se habla asimismo de las diferencias entre exclamativas parciales e interrogativas correspondientes.

42.15 *La exclamación (III). Otras clases de oraciones exclamativas. Relaciones y límites entre ellas.* Además de la clasificación en totales y parciales, las exclamativas pueden dividirse, por su constitución interna, en estos dos grupos:

A. Exclamativas de anteposición enfática, que admiten dos variantes:

A1. Sin la conjunción *que*: “¡*Tarde* aprendemos de nuestros errores!”, y exclamativas retóricas como “¡*Bien* empezamos!”.

A2. Con la conjunción *que*, pauta más restringida: “¡*Qué gracia que* tienen!”; “¡*Qué lindo que* suena!”; “¡*Qué bien que* canta!”.

En la actualidad, las exclamativas del grupo A2 son más comunes en el español europeo que en el americano, pero se atestiguan en el Río de la Plata y, con frecuencia algo menor, en el habla caribeña.

B. Exclamativas bimembres o predicativas. Se ajustan a la pauta “predicado + sujeto de predicación”. El predicado de estas oraciones no es verbal: ¡*Qué días aquellos!* ¡*Linda ocurrencia la tuya!*

La NGLE (2009) trata después otros tipos de oraciones exclamativas, como los que se forman con una serie de partículas enfáticas (llamadas a veces *de evidencia*):

(5) ¡*Vaya (que) si* eres descuidado!”

(6) “¡*Cuidado que* es hábil el mozo!”

(7) “¡*Pues sí que* estoy yo para fiestas!”.

También se crean oraciones exclamativas con la pauta “si + futuro o condicional de conjetura”:

(8) ¡*Si estará loco!*

(9) ¡*Si sería listo!*

Con otros recursos sintácticos, hay exclamativas que ponderan lo manifiesto o patente de algún estado de cosas a ojos del que habla:

(10) ¡*Qué tiene eso que ver!*

(11) ¡*Cómo lo voy a saber!*

(12) ¡*Dónde estarás mejor que aquí!*

Concluye el apartado con las exclamativas llamadas “consecutivas suspendidas”:

(13) ¡*Resulta tan extraño...!*

(14) ¡*Dice unas cosas!*

(15) ¡*Tiene de dinero...!*

(16) ¡*Se portó de mal con nosotros...!*

42.16 *La exclamación (IV). Exclamación y ponderación. El uso enfático del artículo determinado.* Dice la NGLE que muchas oraciones pueden considerarse exclamativas porque contienen artículos determinados usados de forma enfática: ¡*Las historias que inventa!*; ¡*Lo inteligente que es!* Estas son oraciones exclamativas independientes. Otras son subordinadas a un predicado que selecciona exclamativas indirectas: *Mira lo bien que escribe*; *Es increíble el tiempo que pierde uno en los embotellamientos*. Y otras son subordinadas a predicados que seleccionan interrogativas indirectas: *Depende de lo bien que trabaje*; *No recuerdo las barbaridades que me dijo*. Una oración exclamativa como ¡*Las joyas que llevaba!*, si opta por la interpretación cuantitativa se obtendrá la paráfrasis “Cuántas joyas llevaba”; pero si opta por la cualitativa, se obtendrá “Qué joyas llevaba”. En cambio, el esquema pseudopartitivo “*la de + sustantivo plural*” fija la interpretación cuantitativa: ¡*La de veces que se lo dije!* Esta pauta parece haberse desarrollado por elisión del sustantivo *cantidad*. La partícula *con*, seguida de

artículo enfático, encabeza grupos sintácticos nominales, adjetivales y adverbiales de significación cuantitativa:

(17) ¡*Con la suerte que tiene!*;

(18) ¡*Con lo amable que parecía!*;

(19) ¡*Con lo bien que cantaba!*

Esta construcción exclamativa suele interpretarse como concesiva respecto a alguna información consabida o presentada en el discurso precedente. Pueden funcionar, sobre todo con el neutro *lo*, como términos de preposición en esquemas equivalentes a la subordinación de valor causal, consecutivo o concesivo:

(20) *A veces, pierdo la paciencia, pero es por lo mucho que te quiero.*

(21) *Poco hombre me pareces tú para lo mucho que amenazas.*

Y con algunas otras apreciaciones sobre el artículo enfático, la NGLE concluye su estudio de la exclamación, para lo que, con acierto destacable, tiene muy en cuenta las variedades o usos del español americano. En mi opinión, la clasificación en esos cuatro grupos resulta un tanto dispersa, deshilvanada e impresionista, aunque muy útil en otros aspectos.

2. Propuesta de caracterización de las exclamativas

2.1. No se ha conseguido aún una caracterización científica de las exclamativas. Ni, como consecuencia, una clasificación organizada, estructurada con rigor técnico. Unos persisten en aludir, sin orden, precisión y exactitud, al *modus*, al énfasis, a lo emotivo y a su reflejo en la llamada entonación exclamativa. Otros, entre los que me encuentro, intentamos compaginar el contenido modal de actitud con el contenido de cuantificación o ponderación superlativa. Como dijo J. Gérard (1980: 1-5), esto permite distinguir la oración exclamativa no solo de las otras expresiones de grado máximo, sino también de la interjección o del vocativo. No hay un modelo de entonación único para todas las clases de exclamativas. Ni la entonación ni el carácter emotivo o afectivo de las exclamativas.

mativas pueden entrar en su definición. Pero son factores imprescindibles, junto con otros fónicos, léxicos, sintácticos de función y combinación, semánticos, informativos, discursivos y pragmáticos, para la correcta explicación y descripción, a partir de la tipología clasificatoria, de todas las realizaciones o usos contextualizados.

2.2. Mi teoría actual sobre las construcciones exclamativas tiene en cuenta las funciones informativas y la revisión de los conceptos de enunciación, modalidad, oración y enunciado. Es preciso distinguir en el estudio gramatical tres tipos de funciones, que se corresponden con tres niveles de análisis: sintácticas, semánticas e informativas. Las funciones informativas son valores discursivos que asumen las unidades sintácticas para adecuar el mensaje a las necesidades informativas del oyente. Desde este punto de vista, es posible dividir las oraciones en dos segmentos: la información que se presenta como conocida (*tema* o información temática) y la que se presenta como novedosa (*rema* o información remática). El *foco* es un segmento sintáctico de la oración, no aislado entre pausas, al que se otorga mayor relieve informativo. Se trata de información nueva, de carácter remático. El proceso de focalización cuenta con variados recursos: la anteposición sin pausa separadora, recursos fónicos, gramaticales y léxicos (NGLE 2011: 8-10). En consecuencia, pienso que la diferencia entre *Seguiremos insistiendo* y *¡Seguiremos insistiendo!*, no es sintáctica ni semántica, sino informativa sobre la misma modalidad oracional y el mismo significado representativo.

2.3. Más dificultades me ofrecían los conceptos gramaticales de enunciación y modalidad por una parte, y los de oración y enunciado por otra. Apuntaré cómo los entiendo a partir del año 2000. Podemos considerar que el término *enunciación* designa la acción verbal de emitir un mensaje. Y que el *enunciado* constituye la estructura lingüística con la que se realiza esa acción verbal. En este sentido, la NGLE dice que

Suele llamarse *modalidad* a la manifestación lingüística de la actitud del hablante en relación con el contenido de los mensajes. (NGLE 2009: 3113)

Por lo tanto, estimo que todas las clases de oraciones establecidas por el *modus* son enunciativas. Por otra parte, no procede confundir oración con enunciado. Todavía en la NGLE se refleja la distinción, entre tradicional y

actual, de considerar la oración como la secuencia con una forma verbal conjugada como núcleo. Es fácil comprender que con ello se confunde oración con sintagma verbal. Además, parece hoy evidente que las formas verbales no conjugadas son también núcleo de sintagma verbal. Entiendo por oración lo que se entiende en inglés con el término *sentence*. En cuanto al concepto de enunciado, la *Nueva gramática* académica (RAE-ASALE 2009: 73), y no solo ella, lo concibe como la unidad mínima de la comunicación, capaz de constituir un mensaje verbal. Se considera una unidad del discurso ya producido. Se asegura que es propiamente una unidad discursiva. Sostengo que *oración* y *enunciado* son dos unidades gramaticales que superan la parte sintáctica de la gramática; pertenecen a la parte textual. Defiendo que son las dos unidades mínimas del nivel enunciativo del texto, una paradigmática, la oración, y la otra su correspondiente sintagmática, el enunciado. De esta manera, entiendo que el enunciado, como esquema de combinación de oraciones (por coordinación o por yuxtaposición), puede constar de una única oración, con núcleo verbal o no, y no por ello se han de confundir oración y enunciado. La estructura interna de la oración consta de material sintáctico, por lo que es objeto de estudio de la sintaxis. Pero como entidad hecha que en el enunciado se combina con otras de su especie, no es unidad de la sintaxis sino de la textología. El significado autosuficiente de la oración no radica en el contenido del *dictum*, sino en el del *modus*.

2.4. Es necesario ajustar, dentro de la modalidad oracional, la relación inevitable, pero no siempre simétrica, entre *actitud* e *intención de la actitud*. Cuando no es simétrica, se distingue entre actos de habla directos e indirectos. En ¿*Quieres estarte quieto de una vez?*?, la actitud o acto directo es la de preguntar, pero la intención o acto indirecto que se extrae por inferencia es la de dar una orden. Los llamados actos de habla son especificaciones, con mayor o menor emotividad y énfasis, de significados de modalidad, esto es, de actitudes con intenciones. Los matices semánticos de actos de habla pueden ser casi ilimitados contextual y pragmáticamente. Desde esta perspectiva, ahora pienso que la clasificación de las oraciones por el contenido de modalidad comienza con la distinción entre *declarativas* e *interrogativas*, porque disponemos de un criterio lingüístico pertinente, el contorno melódico, para distinguir la actitud de enunciar declarando de la actitud de enunciar interrogando. La curva de entonación funciona como un signo lingüístico, con su significante y su significado de modalidad, para distinguir entre declarar e interrogar: *Llegará mañana /*

¿*Llegará mañana*? Empecemos con las oraciones enunciativas declarativas. Todos los tipos de declarativas tienen en común la ‘actitud de declarar’. Esa actitud se manifiesta lingüísticamente en dos grandes clases de actitud con intenciones: la aseverativa y la volitiva. Las *declarativas aseverativas* se subdividen en tres clases: asertivas, exclamativas y dubitativas. Las asertivas y exclamativas muestran aseveraciones o juicios de evidencia, de certidumbre. Las dubitativas indican aseveraciones o juicios de incertidumbre. Por su parte, las *declarativas volitivas* se subdividen en desiderativas y exhortativas o imperativas. ¿Dónde encajan las exclamativas como construcciones declarativas? En realidad, y por todo lo expuesto anteriormente, las exclamativas significan ‘asertos superlativos’, y disponen de rasgos formales propios distintos de las asertivas propiamente dichas. Las asertivas se subdividen en afirmativas y negativas, y son indiferentes a la ponderación superlativa; pueden señalarla o no. Las exclamativas, en cambio, tienen como rasgo positivo o marcado el señalar siempre una ponderación superlativa, tanto en el orden de la cantidad como en el de la cualidad. Y la intención de la actitud declarativa exclamativa es siempre afirmativa; no admite la negación lingüística (salvo en alguna situación específica), sino la ponderación afirmativa en grado extremo de lo positivo o de lo negativo sobre el hecho que se comunica:

(22) ¡*Qué (*no) torpe es Pepe!* / ¡*Qué (*no) inteligente es Pepe!*

(23) ¡*Cuánto(*no) me gusta Lucía!* / ¡*Qué poco (*no) me gusta Lucía!*

Pasemos a las interrogativas, en las que la diferencia entre actitud e intenciones de esa actitud es evidente y compleja. En todos los tipos de interrogativas está presente la ‘actitud de preguntar’. Esa actitud se manifiesta en dos grandes tipos de intenciones: interrogativas con actitud e intención de preguntar (*interrogativas propiamente dichas*) e interrogativas con actitud de preguntar, pero sin intención de preguntar (*interrogativas retóricas*). En las retóricas, el contenido de ‘actitud’ (significado de lengua) no coincide con el de ‘intención’ (la designación o referente); de ahí su retoricismo. Las retóricas manifiestan todas las intenciones vistas en las declarativas, sobre todo las intenciones aseverativas asertivas (afirmación y negación) y las exhortativas (de ruego, mandato, prohibición). No obstante, son por el *modus* oraciones interrogativas, ya que la curva de entonación marca ese significado de actitud de lengua frente al declarativo. De una manera u otra, con todos los tipos de oraciones por el *modus* se pueden expresar sentimientos, sensaciones, emociones, énfasis.

3. Hacia una clasificación de las estructuras exclamativas

Paso a proponer una clasificación de las exclamativas que se atenga a la caracterización por el *modus* y el *dictum* que he expuesto en los apartados anteriores. El denominador común que acoge toda la variedad de construcciones exclamativas se basa en un conjunto semántico de dos rasgos distintivos simultáneos: por el *modus*, son construcciones enunciativas declarativas aseverativas con actitud e intención de ‘certidumbre’ o ‘veracidad’ afirmativas; por el *dictum*, son estructuras que significan y designan ponderación o cuantificación superlativa, tanto en el orden de la cantidad como en el de la cualidad. A partir de este denominador común, insisto una vez más, los criterios fónicos, léxicos, sintácticos, semánticos, discursivos y pragmáticos, serán pertinentes para la explicación e interpretación de las variadas estructuras que integran los tipos exclamativos de la clasificación. Solo me es posible apuntar lo esencial para intentar justificar la clasificación que se propone. Parto en la actualidad de dos grandes clases de exclamativas, con subtipos en cada una de ellas. Reestructuro así las seis clases propuestas en 1997.

3.1. Exclamativas formadas con operadores exclamativos (exclamativas parciales)

3.1.1. Llamo operadores a los elementos exclamativos, palabras o locuciones, cuya misión es enfocar o actualizar la ponderación de un elemento concreto, ya sea verbo, sustantivo, adjetivo o adverbio. Conforman oraciones con estructura interna más simple o más compleja, y no importa que el núcleo oracional no sea verbal:

(24) ¡*Qué alegría!*

(25) ¡*Cómo corre!*

(26) ¡*Cuánto la quiere!*

(27) ¡*Qué envidioso!*

(28) ¡*Qué lejos vive!*

Las exclamativas con operador tienen inflexión final descendente de la curva de entonación. Los operadores básicos son *qué*, *cuánto*, *cómo*, más restringido

dónde, y *el-la-los-las-lo* con sus valores de determinante artículo y de partícula intensificadora. Para esta actuación, el artículo necesita por su atonicidad la presencia de *que* relativo: ¡*Las cosas que dijo!* *Qué, cuánto, cómo, y cuán* con restricciones diastráticas y geográficas en el español actual, cumplen, además de la función de operador, las funciones propias que se atribuyen a los determinantes y adverbios pronominales en semejantes circunstancias. La entonación es pertinente para distinguir una interrogativa con *dónde* de la exclamativa correspondiente: ¿*Dónde lo ha puesto?* / ¡*Dónde lo ha puesto!* ('en qué sitio tan raro o inimaginable' por ejemplo). *Quién*, que es pronombre sustantivo, tiene algunos usos exclamativos en español, aunque pueden entenderse como fronzidos con otras modalidades. En contextos desiderativo-exclamativos, por ejemplo, como variante desiderativa intensiva con ponderación superlativa: ¡*Quién fuera rico!* O como desplazamiento de interrogativa retórica a exclamativa: ¡*Quién se lo podía imaginar!* O por contextualizaciones específicas: ¡*Quién fue a hablar!* En ¡*Quiénes vinieron a verte!*, la entonación es pertinente para distinguir la exclamación de la interrogación correspondiente: ¿*Quiénes vinieron a verte?* *Qué* exclamativo no va ante verbos, salvo en estructuras interrogativas retóricas con implicatura exclamativa, como en las llamadas preguntas-eco retóricas, por ejemplo. Constituyen casos de contextualización discursiva. En estas circunstancias, y de acuerdo con las intenciones informativas del hablante, con frecuencia la estructura retórica se puede emitir con entonación interrogativa o con la admirativa. No hay neutralización de contornos melódicos. La diferencia de entonación distingue entre información de acto interrogativo e información de acto declarativo exclamativo: 1 ¿*Qué dices?* ('sorpresa máxima') – ¡*Qué dices!*; 2 ¿*Cómo es posible?* – ¡*Cómo es posible!* Con el artículo enfático es necesario encabezar la pregunta retórica con elementos expresivos del tipo *y* o *pero* *y*, entendidos como enlaces extraoracionales o marcadores discursivos: ¿*Y (pero y) lo bien que se lo pasó?* Las exclamativas con artículo enfático pueden funcionar como complemento (con valor de 'concesión', 'causa' o 'consecuencia', según las circunstancias) introducido por la preposición *con* dentro de una oración más o menos compleja. Ese contexto semántico y sintáctico ha impulsado de antiguo la configuración plena de oraciones exclamativas con solo el complemento: *Con el trabajo que ha hecho, seguro que le darán el premio* – ¡*Con el trabajo que ha hecho!* Y con este procedimiento se entienden estas otras estructuras: ¡*Con lo fácil que es!*; ¡*Con lo cerca que está!*; ¡*Con lo que come!* Son oraciones exclamativas que muestran la ausencia de la parte regente por contextualización discursiva. Hay similitud, pero no identidad, con oraciones como ¡*Con qué (cuánta) ilusión lo hizo!*

No todas las estructuras exclamativas con estos operadores pronominales, incluido el artículo enfático con *que*, tienen carácter de oración. Las hay con carácter de proposición subordinada, es decir, de sintagma verbal subordinado, con función de sujeto o de complemento. Un buen estudio de este apartado requiere el análisis semántico de los sintagmas verbales regentes:

(29) “¡Me encanta *cómo baila!*”

(30) “¡Es de admirar *con qué (cuánta) ilusión lo hizo!*”

(31) “No tienes ni idea de *en qué líos se ha metido Mercedes.*”

(32) “No te puedes imaginar *cuánto (cómo) te quiere*”

(33) “¡Usted sabe *lo orgullosa que es ella!*”.

Surgen a veces ejemplos ambiguos entre la interpretación asertiva y la exclamativa si no se recurre al contexto lingüístico y pragmático:

(34) “Tendrías que ver *los artículos que escribió Lucía.*”

El segmento subordinado puede ser un sintagma no verbal: “¡Tendrías que ver *qué niños!*” Por otra parte, la estructura interna de una interrogativa retórica puede acoger una proposición subordinada exclamativa marcada por los operadores pronominales:

(35) “¿Has oído *qué barbaridades ha dicho?*”

(36) “¿Has comprendido ya *cuánto te ha echado de menos?*”.

3.1.2. La nómina de operadores exclamativos es más amplia. La lengua ha ido habilitando para este uso una serie de palabras que pierden su categoría léxica propia y que acomodan su significado a los papeles sintácticos y al contenido de los operadores exclamativos. Son esencialmente adjetivos, algún adverbio como *bien*, y alguna forma verbal lexicalizada para uso interjetivo y exclamativo, como *vaya*. He aquí una lista no exhaustiva: *Vaya, bien, menudo, bonito, buen-bueno, valiente, bendito, condenado, dichoso, lindo*. Todas estas formas se combinan con sustantivos, y la mayoría de ellas con adjetivos y adver-

bios en determinadas situaciones sintácticas y semánticas. *Vaya* es la más neutra y, por tanto, de uso más general. Las valoraciones positivas o negativas dependen del entorno lingüístico y pragmático. *Vaya* se puede combinar o no con el *un* enfático ante sustantivos y adjetivos (no ante adverbios), combinación que no puede hacer *qué*: ¡*Vaya (una) respuesta!* – ¡*Qué (*una) respuesta!*). *Menudo* invierte su contenido de pequeñez para denotar lo contrario, y sigue en frecuencia de uso a *vaya*: ¡*Menuda (*una) paliza!* Del resto de operadores, unos se acomodan mejor que otros a contenidos peyorativos, pero los análisis pormenorizados del uso de cada uno de ellos requiere partir de corpus diversificados para precisar sus posibilidades y restricciones. Basten ahora algunos ejemplos, sin explicaciones:

(37) ¡*Bonito comportamiento tuviste!* ('muy malo')

(38) ¡*Buena jugarreta!* ('muy mala')

(39) ¡*Bien lejos (que) vive!*

(40) ¡*Bien sabroso (que) está!*

(41) ¡*Valiente (qué-vaya-menuda-bonita-buena) pandilla de sinvergüenzas!*

(42) ¡*Dichoso viajecito!*

(43) ¡*Linda vida!*

(44) ¡*Condenada crisis!*

(45) ¡*Maldita crisis!*

El giro *bien que* se combina con verbos: ¡*Bien que se las apaña!*; ¡*Bien que traga, el condenado!*

3.1.3. Variedad de giros enfáticos o locuciones intensivas amplían las posibilidades de los operadores exclamativos hasta ahora expuestos. Acabamos de ver *bien que*, por ejemplo. Se trata de interjecciones impropias seguidas de *si*; y de otras formas, interjectivas o no, seguidas de *que* átono o de *que si*. Se observa que perduran las conjunciones de subordinación *que* y *si*, esta segunda pre-

sente en la interrogativas totales indirectas. No hay subordinación sino restos de una hipotética subordinación. Me limitaré a poner algunos ejemplos, con correspondencias no sinonímicas, eludiendo las interjecciones impropias groseras:

(46) *Caray (que) si come* (“¿cuánto come!”; “¡lo que come!”)

(47) *¡Vaya (que) si corre!* (“¿cómo-cuánto corre!”; “¡lo que corre!”)

(48) *¡Vaya (que) si es listo!* (“qué listo es”; “lo listo que es”)

(49) *¡Vaya que eres descuidado!* (variante más restringida geográficamente que *vaya sí*)

(50) *¡Mira que corre!* (“cuánto corre”; “lo que corre”)

(51) *¡Mira que es tímido!* (“qué tímido es”; “lo tímido que es”)

(52) *¡Cuidado que come!* (“cuánto come”; “lo que come”)

(53) *Cuidado que es atrevido* (“qué atrevido es”; “lo atrevido que es”).

Cuidado que alterna con *vaya sí*, pero la primera es hoy más común en el español europeo que en el americano.

3.2. Exclamativas formadas sin los operadores exclamativos (exclamativas totales)

Se configuran estructuras exclamativas mediante otros procedimientos cuando faltan los operadores exclamativos. La distinción entre exclamativas parciales (las que cuentan con elemento léxico exclamativo) y totales (las que no lo tienen) la respeto, pero no me seducen los términos *parcial* y *total* para clasificar las exclamativas. Lo cierto es que, se denominen como se denominen los dos tipos más generales, en el primero que hemos visto el elemento léxico exclamativo cumple siempre la función de enfocar o marcar el carácter exclamativo. En este otro tipo, el enfoque o marca exclamativa se deja en manos de otros procedimientos: retóricos, fónicos (entornos melódicos, intensidad), léxicos (*más, tan, cada, un, de, no...*), sintácticos, discursivos y pragmáticos. Pasemos a la subclasificación de este segundo grupo de exclamativas.

3.2.1. Exclamativas retóricas

Las exclamativas retóricas se caracterizan por designar superlativamente lo contrario de lo que literalmente dicen. Si el significado literal es afirmativo, la designación que hay que extraer es negativa; y si el significado literal es negativo, la designación que se ha de inferir o deducir es la afirmativa. De esta manera, en este tipo de exclamativas la presencia de palabras negativas (*no* y otras como refuerzo), o de algún elemento de disminución como *poco*, afirman con intensidad superlativa; y la ausencia de negación, o presencia de elemento que acreciente, como *mucho*, niega en grado extremo. Recuérdese que en las interrogativas retóricas, para la inferencia declarativa asertiva la presencia de *no* afirma y su ausencia niega: *¿No te dijeron cien veces que descansarás?* ('te lo dijeron') / *¿Acaso te dijeron que lo hicieras?* ('no se lo dijeron'). Expondré algunos ejemplos tanto de inferencia afirmativa como negativa. La afirmativa es la que está marcada con claridad, con refuerzos o no; la negativa hay que extraerla de los contextos lingüísticos y extralingüísticos.

3.2.1.1. Exclamativas con implicatura afirmativa:

(54) *¡No sabe (nada) el pollo este!*

(55) *¡No eres exagerado (ni nada)!*

(56) *¡No soy yo nadie dando cambiazos!*

(57) *¡Ahí es nada lo dicho!*

(58) *¡No da sorpresas la vida (ni nada) - ¡Anda (y) que no da sorpresas la vida!*
- *¡Y (que) no da sorpresas la vida!- ¡Que no da sorpresas la vida!*

(59) *¡Poco que he reído leyendo estas cartitas!* ('muchísimo')

(60) *¡Pues fue chico el disgusto que nos dio!* ('muy grande o malo').

3.2.1.2. Exclamativas con implicatura negativa:

(61) *¡Contento me tienes hoy con lo que has hecho!* ('muy disgustado')

(62) *¡Mucho, pero que muy mucho que me he reído con tus tonterías!* ('nada', con énfasis superlativo)

(63) ¡*De buen humor estoy yo para soportarlos!* ('de muy mal humor')

(64) ¡*Pues sí que empezamos bien!* ('muy mal') - ¡*Sí que empezamos bien!* -
¡*Empezamos bien!*

(65) ¡*Para bromitas estamos ahora!* ('muy mal momento para eso').

Vimos antes la inversión del significado habitual en los operadores exclamativos *menudo*, *valiente*, *buen-bueno*, *bonito*, etc. Digamos ahora que el femenino de indeterminación se muestra en las formas *bueno* y *menuda* seguidas de *la*; el giro se combina con verbos:

(66) ¡*Buena la hemos hecho!*

(67) ¡*Menuda la has armado tú!*

Se establece así un tipo exclamativo un tanto retórico. El retoricismo se expresa con mucho énfasis con *cualquiera*, para ponderar el contenido de 'nadie' por su extrema dificultad. Las secuencias así formadas se distinguen de las aserivas positivas por la entonación, a veces por el orden de palabras y siempre por la situación del coloquio: ¡*Cualquiera es el guapo que entiende esto!*; ¡*Cualquiera le planta cara!* ('nadie, es muy difícil'): frente a *Esto lo entiende cualquiera* y a *Cualquiera le planta cara*.

3.2.2. Exclamativas formadas por supresión contextualizada

El contexto lingüístico y la situación del hablar permiten que un segmento no exclamativo oracional, o una de las oraciones no exclamativas de un enunciado, se configuren como oraciones exclamativas autónomas acogiendo la cuantificación superlativa extraída del contexto lingüístico o inferida del extralingüístico, o de ambos contextos. Se ha hablado de exclamativas truncadas en estos casos. Veamos los tipos más representativos.

3.2.2.1. Exclamativas configuradas por ausencia de proposición subordinada

Son muy expresivas las oraciones conformadas de manera autónoma por truncamiento del segmento regido a partir de estructuras comparativas y consecutivas de intensidad. Perduran en la exclamativa los elementos de intensidad comparativos y consecutivos, desapareciendo el sintagma subordinado que expresaba el resultado de la comparación o de la consecución. Se mantiene la parte

de tensión, se utiliza una entonación de suspensión y tenemos la oración plena exclamativa. En la escritura la inflexión final de la curva fónica de suspensión se puede manifestar con puntos sucesivos, pero no es necesario. El desencadenante de la tensión se deja a expensas del contexto discursivo o, lo que es también muy frecuente, a las suposiciones pragmáticas que envuelven el contexto discursivo. La entonación puede ser distintiva para diferenciar el contenido modal asertivo, por ejemplo, del exclamativo:

(68) ¡*Es (tan) más listo mi niño...!* - ¡*Es más (tan) listo!* - ¡*Es de listo...!* - ¡*Es de un listo...!*

(69) ¡*Come tanto...!* - ¡*Come tan-más poco...!*

(70) ¡*Vive tan-más lejos...!*

(71) ¡*Soltó tal impertinencia...!*

(72) ¡*Tiene cada ocurrencia!*

(73) ¡*Tiene una ironía tan-más irritante!* - ¡*Tiene una ironía...!*

(74) ¡*Tu padre tiene un coche...!* / (frente a la versión no exclamativa: *Tu padre tiene un coche*).

He expuesto ejemplos con *más*, *tan-tanto*, *tal-tales*, *cada*, *de*, *de un*, y *un* variable. Hay contenidos consecutivos de intensidad acogidos por oraciones complejas en las que falta en su parte regente el intensificador: *Toca la guitarra que la hace llorar*. Muchos autores consideran que estas oraciones no son sintácticamente consecutivas, porque el elemento regido no depende de un intensificador que establezca la correlación *tan-más...que*. Sin embargo, también aquí se forman oraciones exclamativas plenas con inflexión final de suspensión:

(75) ¡*Toca la guitarra...!*

(76) ¡*Y eso duele...!*

(77) ¡*Y está...!*

(78) ¡Y se enfadó...!

(79) ¡Come...!

Con futuros y condicionales de probabilidad se consiguen exclamativas, pero sin inflexión final de suspensión, sino descendente más o menos sostenida. Pueden ir encabezadas por *si*, y entonces ese *si* actúa como intensificador consecutivo, lográndose una curva entre descendente y de suspensión, a gusto del hablante que enfatiza. Estas exclamativas tienen características propias y no resulta fácil encajarlas en la clasificación, porque participan de varios criterios clasificatorios:

(80) ¡Será insensato! – ¡Si será insensato!

(81) ¡Tendría cara el tío! – ¡Si tendría cara el tío!

Véanse oraciones complejas de sentido consecutivo, con o sin *si*, del tipo:

(82) (Si) tendrá cara el tío, que se fue sin pagar

(83) (Si) estaría borracho que hasta abrazó a su suegra.

Tal vez las exclamativas resultantes fueran originariamente interrogativas retóricas con inferencia exclamativa en situaciones de amonestación, rechazo, recriminación, repulsa, etc.: ¿Habrà desvergüenza igual? Lo cierto es que hoy admiten las dos entonaciones con su diferencia de actitud informativa:

(84) ¡Habrà desvergüenza igual!

(85) ¿Serà insensato?

3.2.2.2. Exclamativas configuradas por ausencia de parte principal o regente.

Como en el caso anterior, se han contextualizado con plena autonomía, al margen de la hipotética estructura completa que se pueda elaborar en cada situación. Se expresa contrariedad, rechazo o sorpresa, con múltiples matices. Son muy expresivas las exclamativas formadas con infinitivos y subjuntivos de subordinación, ahora núcleos regentes del logro exclamativo. Ante el subjuntivo aparece el *que* de subordinación de una hipotética proposición regente. A partir,

por ejemplo, de oraciones complejas como *Me molesta muchísimo tener que (o que tengas que) seguir soportándolo*, se consigue: ¡*Tener que (o que tengas que) seguir soportándolo!* Y por las contextualizaciones en el hablar se explicarían con precisión estos otros ejemplos:

(86) ¡*Haber trabajado tanto para nada!*

(87) ¡*(Mira que) correr casi desnudo por la calle!*

(88) ¡*Que aguantemos tanta injusticia!*

La afirmación para exclamar recae sobre el miembro regente eliminado, por lo que cabe negar el subordinado:

(89) ¡*No poder (que no pueda) verla hasta el domingo!*

Con gerundio y con participio se registran exclamativas como:

(90) ¡*Tú haciendo esas cosas!*

(91) ¡*Yo burlado!*

La proposición principal de una oración compuesta puede estar representada por una estructura exclamativa. Si se suprime, la proposición subordinada se convierte en oración exclamativa con la ponderación correspondiente: *Cuando se entere, cómo se va a enfadar* - ¡*Cuando se entere!* Y de esta manera: ¡*Si lo veo!*; ¡*Como lo agarre!* Da lo mismo que la proposición principal sea exclamativa o no: *Cuando se entere, se va a enfadar muchísimo*. Son frecuentes estos truncamientos con temporales y condicionales.

3.2.2.3. Exclamativas formadas por ausencia de alguna oración del enunciado

La contextualización lingüística y pragmática opera de una manera u otra en todas las clases de exclamativas. Ahora interesan las exclamativas formadas por ausencia de partes enunciativas discursivas. Un enunciado puede constar de dos oraciones conectadas por coordinación o por yuxtaposición. Son sintácticamente independientes entre sí. Se suprime alguna de ellas en unos contextos discursivos adecuados y se configura un enunciado con una única oración. Si observamos el ejemplo de exclamativa parcial, por llevar el operador

exclamativo, ¡*Con lo fácil que es!*, se observa que también puede formar parte de un período de coordinación, con lo que sería oración y no complemento: *Con lo fácil que es y le salió mal*. Con otros intensificadores, no operadores exclamativos, pueden surgir enunciados del tipo:

(92) *Tan fácil como es y le salió mal*.

(93) *Tantos favores como le has hecho y no te los ha agradecido*, para obtener

(92a) ¡*Tan fácil como es!*

(93a) ¡*Tantos favores como le has hecho!*

Una forma interjectiva (interjección, locución o sintagma) y una oración exclamativas pueden ir coordinadas o yuxtapuestas en un enunciado. Abunda más la yuxtaposición en este caso. Si en el discurso se utiliza solo la forma interjectiva, con los factores de contextualización se interpretará el sentido:

(94) “¡Caramba (caray), cómo se ha enfadado!” – ¡*Caramba (caray)!*

(95) “¡Ay, cuánto sufrimiento!” – ¡*Ay!*

(96) “¡Válgame Dios, qué insistencia!” – ¡*Válgame Dios!*

(97) “¡Vaya con su niño, qué travieso es!” – ¡*Vaya con su niño!* o ¡*Vaya!*

Y así hay que interpretar, por sus contextos oportunos, otras interjecciones y locuciones interjectivas: ¡*Oh!*; ¡*Huy!*; ¡*Por Dios!*; ¡*Toma ya!*; ¡*No veas!*; ¡*Hay que ver!*; ¡*Madre mía!*, etc.

Sintagmas nominales, sobre todo con función de sujeto y determinados por alguna forma demostrativa, pueden adquirir el valor exclamativo, con entonación específica, en circunstancias como estas:

(98) “Estos niños son muy traviesos” – ¡*Estos niños!*

(99) “Esos mecánicos chapuceros han montado el ascensor al revés” – ¡*Esos mecánicos chapuceros!*

(100) “Esta Susana, qué descarada es”- ¡*Esta Susana!*

Otros casos que marcan la frontera, no siempre clara fuera de todo contexto, entre asertos exclamativos y no exclamativos los representan las llamadas exclamativas-eco:

(101) “¡*Desconfianza, espionaje!* ¡Qué palabras tan fuera de ocasión y de fundamento!”

(102) “¡*Un millón de dólares!* ¡Calle usted, hombre, que no sabe lo que dice!”

(103) “¡Está lejos de aquí!” - ¡*Lejos dice!*

(104) “¡Se las da de ingenuo, ese caradura! - ¡*Ingenuo ese!*

Conclusión

El estudio de las estructuras exclamativas ha de ser un capítulo importante en toda gramática. Aún cuesta encajar, precisar y desarrollar su objetivo. Se debe en buena parte a la complejidad que presentan para ser caracterizadas con rigor técnico, y a la heterogeneidad que ofrecen sus múltiples manifestaciones en el hablar para ser clasificadas. Sin embargo, y aun reconociendo las dificultades, todos somos conscientes del interés que este tema tiene para la investigación discursiva, para el contraste o comparación de lenguas, para la traducción, para la enseñanza de una lengua como segunda lengua, y para la enseñanza en general. Un buen análisis comparativo y contrastivo de las exclamativas en las lenguas romances, partiendo del latín y con equipos de investigación coordinados, sería muy deseable. Investigaciones que inciten, rememorando a Miguel de Unamuno, a pensar con el sentimiento y a sentir con el pensamiento. En suma, a explorar el conocimiento y la sensibilidad en el uso de la comunicación y expresividad lingüísticas.

Bibliografía

- Alonso-Cortés, Á. (1999) 'Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas', I. Bosque y V. Demonte (directores), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Madrid: Espasa Calpe, pp. 3993-4050.
- Gérard, J. (1980) *L'exclamation en français*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- González Calvo, J. M. (1997) 'Estructuras exclamativas en español', J. M. González Calvo y J. Terrón (eds.): *IV Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española*, Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 143-177. Artículo incluido en: González Calvo, J. M. (1998) *Variaciones en torno a la gramática española*, Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 121-149.
- González Calvo, J. M (1986-1987) 'Sobre la expresión de lo *superlativo* en español', *Anuario de Estudios Filológicos*, IX, pp. 148-153 y X, pp. 143-177.
- Milner, J.C. (1979) 'De la interpretación exclamativa como valor semántico residual', VV.AA., *La teoría estándar extendida*, Madrid: Cátedra, pp. 117-128 (la versión francesa original es de 1977).
- NGLE (2009) *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros.
- RAE-ASALE (2009) *Nueva gramática de la lengua española*, vol. II, Madrid: Espasa Libros.
- RAE-ASALE (2011) *Nueva gramática BÁSICA de la lengua española*, Madrid: Espasa Libros.

Déictiques « vagues » en roumain

Liana Pop

Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract

Vague deictics in Romanian. The paper examines the behaviour of several Romanian deictics in an oral text, in order to determine their direct and indirect (vague) functions, as well as translation solutions into French. We conclude that lexical equivalents are possible for direct occurrences, but as far as the indirect ones (bearing pragmatic meaning) are concerned, discursive markers with the same function are to be used.

Keywords

direct and indirect deictics, oral text translation, discursive markers, contrastivity

Plusieurs emplois non conventionnels des déictiques semblent pertinents pour une ré-analyse, cette fois tels qu'ils apparaissent dans un texte oral en roumain. Nous avons pensé que leur coprésence dans un seul texte peut confirmer ou peut, au contraire, exiger des ajustements à des considérations antérieures (voir Zafiu 2009 ; Pop 2003, 2006, 2007, 2010 et 2017). À part la description des marques déictiques et pragmatiques en général, nous poursuivons ici des recherches antérieures sur leur traductibilité (Pop 2009, 2011) et nous verrons que les déictiques présents dans ce texte oral demandent une autre vision, pragmatique, de la traduction.

Le corpus que nous nous sommes proposé d'observer est le récit personnel d'un participant à la Révolution de Timișoara (décembre 1989), fait pendant un voyage en train, devant des personnes inconnues, voyageant dans le même compartiment. Le narrateur raconte quelques moments de ces événements, dont : l'arrivée de l'armée appelée à tirer sur les manifestants ; les arrestations effectuées par la Securitate ; le discours injurieux du premier ministre et la réaction des révolutionnaires ; la figure de leur porte-parole ; le démontage des emblèmes et enseignes communistes ; les agents provocateurs de la Securitate ;

le ralliement de l'armée aux manifestants, etc. La traduction d'un récit oral ne pouvant que difficilement rendre toutes les marques d'un discours spontané, nous ne donnons la traduction de ce texte que pour les segments à déictiques donnés dans les exemples.

1. Le corpus

L1. dup-aia₁ → o vinit grosu armatei acolo₁ ↑ și în: în 17 o fost crîncen → în 18 o fost → în 19 → în 20 ↓ în 20 → o început să iasă lumea din întreprinderi ↑ X. era acolo₂ cu mitraliere cu C.A.P.-uri cu tancuri ↑ nu mai lăsa pe nimeni ↑ o-nchis întreprinderea ↑ mințea domnule₁ ↑ lega securitatea unu după altu ↑ xxx de mama dracului ↓ îi bătea de-i nenorocea nu știu ce ↓ ș-o ieșit lumea afară ↑ (xxx domnule₂ cînd ce-o fost acolo₃ la Timișoara ↓) era frig afară ↑ nici nu mai pleca nimeni ↑ că dacă era puțini ne omora pe toți ↑ da lumea zbiera ↑ nu plecăm nu plecăm ↑ noi de aicea₁ nu plecăm nu plecăm acasă / ↓ (cîntă) nu plecăm ↑ pentru că dacă sîntem mulți: mulți vom învinge ↑ și banditu ăla₁ de:: cum îl cheamă → ce era prim ministru →

L2. D. →

L3. M.M. ↓

L1. M. → era ăla₂ :: → era ăla₃ :: → D. ↓ era acol₄ ↓ înjura la microfon acolo₅ ↓ ăștia₁

L2. xxx D. ↓

L1. atunci → nu mai înjura mă₁ ↑ da ↓ nu mai înjura mă₂ ↑ că intrăm înăuntru și-ți scoatem

L2. înjura ↑ auzi tu₁ ↓ xxx

L1. ochii mă₃ / ↓ a fost scandal ↓ era unu S. ăla₄ mi-o plăcut de tot ↓ unu cu barbă așa₁ ↓ zice am mi-s bănățan → am trei copii acasă nu știu ce ↓ dacă mă lăsați aiși₂ ăștia₂ mă omoară ↓ așa₂ vorbea dicție bănățenească →

L2. da cine era ↑ de la de la București ↑

L1. nu ↓ ăsta₃ era bănățean de-a nostru revoluționar ↓ și vorbea acolo₆ avea discuțiile ↓

L2.

a::↑ a::↑ a::↑

L1. deci el era:: → cum să spune purtătorul nostru de cuvînt ↓ ne reprezen-
ta → noi scriam

L2. da da da ↓

L4. da da da ↓

L1. bilete → scriam nu știu ce ce vrem nu știu ce ↓ și eram în fața Consiliului Județean ↓ am văzut acolo₇ cînd s-o dat jos stema României ↓ NU:: ↑ P.C.R.-u s-o dat stema nu s-o dat ↑ deci s-o dat jos P.C.R.-u → aia₅ cu P.C.R.-u → o pus ăia₆ → da zic mă₄ n-o rupeți mă₅ ↑ da ce te pui cu ăia₇ ↓ zic las s-o ducem la muzeu să vadă și strănepoții noștri cine cine ce-L-

L2., L4. ha ha (rîsete)

L1. o făcut↓ he::i ha:: (rîs) și::→ **dup-aia**₂ o dat și stema jos↑ și armata erau **ăștia**₄ trupele de:: â: mi- ministerul de interne→ și erau:: cum îi spune↑ gră: grănicerii→ da

L2. grănicerii erau atunci /↓ xxx

L1. erau **ăștia**₅ piloții↓ veniți de nu știu unde↓ și **ăștia**₆ erau toți cu armele în față↓ ș-atunci am zbierat către ei→ ei or (fost zis) atunci județeană↓ ș-atunci s-or infiltrat→ și făcea diversiune securitatea ca să aibă ei poziție→ â : pretext să pornească la contraatac↓ făceau diverse scheme↓ o dat în geam **mă**₆↑ și l-o prins lumea pe unu/↓ care-o dat în geam→ ș-o spart geamurile la Consiliu Județean de Partid↑ și l-o prins↓ și era xxx

L2. a::↑ ș-**ăsta**₇ era securist

L1. domnule₃↓ oltenii

/↓ era securist securist c-avea xx **d-aia**₈ ceoslovacă armă **din aia**₉ mică→ o femeie când i-o băgat mîinile **domnule**₄ în obraz↑ **așa**₃↑ și i-a tras↑ **așa**₄ era ca și când tragi în pămînt↑ singele curgea pă el **așa**₅↑ și lumea numa-n spate îl bătea/↓

L2. da::↑

L1. și zice→ **domnule**₅ uite aici₃ cine-i comandantul lor↑ uite aici₄ n-am luat arma↑ aici-i₅ dă-i și i-o luat arma↓ și i-o dat în cap una↑ și l-o trîntit **acolo**₈ jos/↓ criminal ce ești↑ pentru **ăsta**₈ ați vrut să trageți↑ voi l-ați trimis↑ cine-i comandantul↑ s-o și uitat nici unul nu zicea că-i comandantul↓ că erau toți fără grade fără nimic↓ **domnule**₆ zice i-o dat

L2. da da↓

L1. arma la unu↑ ține arma↑ știi ș-**ăsta**₉ l-o dat l-o băgat **dup-aia**₃ înăuntru↓ **dup-aia**₄ am zbierat armele la spate↑ o pus armele la spate↓ **dup-aia**₅ încolonea și disparația↓ xxx

L4. ăia₁₀ executau tot/↓

L1. **dup-aia**₆ armata e cu noi↑ era un C.A.P. o ieșit afară locotenentul **ăla**₁₁ major→ trăiască România liberă armata este cu voi/↓ ș-o-nceput să tragă în sus cu mitraliera **p-acolo**₉ **așa**₆ de bucurie↓ e da pînă→ în 26↓ xxx da dar în 20 dimi- cînd o venit lumea deci

L4. asta₁₀ era în 20↓ da da↓

L1. întreprinderile n-o mai putut să-i țină↑ erau încolonați cu bandă frumos→ F. **ăla**₁₂ deja vorbise cu ei ce-aveau programul↑ **ăla**₁₃ o fost bandit **domnule**₇ F./↓ **ăla**₁₄-i bandit **domnule**₈/↓ [...] (*Corpus Pop*)

2. Méthodologie

Notre méthode de travail sera d'observer les fonctions des déictiques présents dans ce texte, et de les confronter à celles déjà mentionnés dans la littérature ou dans nos propres études. Nous avons par exemple observé que, d'un

côté, les dénominations que nous avons données à certaines utilisations des **déictiques** ('non déictiques', 'non conventionnels', 'vagues'), ainsi que, d'un autre côté, leur définition :

Employé aussi bien comme adjectif (« valeur déictique », « élément déictique ») que comme nom ('un déictique »), ce terme désigne un des grands types de référence d'une expression, celle où **le référent est identifié à travers l'énonciation même de cette expression**. (DAD)

exigeraient plus de précision vu les catégories de déictiques et leurs fonctions en usage.

On confrontera chaque occurrence identifiée à ses possibles équivalences en français, observation qui donnera des résultats différents d'une langue à l'autre, vu que le sémantisme de ces expressions n'est pas de type lexical-conceptuel, mais pragmatique-procédural.

3. Concepts

Rappelons que les catégories généralement admises (cf. DAD) sont :

- les déictiques directs / transparents (*je, tu, ici, maintenant...*), référents univoques dans la situation d'énonciation ;
- les déictiques indirects / opaques (*ce cheval, celui-ci...*), à identification médiée.

Quant à la déixis, les catégories suivantes sont généralement invoquées :

- personnelle, spatiale, temporelle
- textuelle : *ci-dessus, au chapitre précédent...*
- mémorielle : « Voici que se dresse dans mon souvenir, brusquement, ce vieux mur croulant et chargé de lierre » (Saint-Exupéry)
- empathique (émotive)
- discursive, référent à la situation pertinente pour un genre de discours. (ibid.)

On peut leur ajouter :

- la déixis symbolique (*symbolic deixis*) – reprise à Bamfort (2004) – définie comme ancrée dans un contexte cognitif commun (« anchored to a shared cognitive context », p. 128) ; et
- la déixis sociale, comprenant des expressions d'adresse, ou
- déixis primaire *vs* déixis secondaire – reprise à Creangă (2008).

4. Déictiques en usage

Il est dès le début intéressant de constater que, dans ce texte, plusieurs catégories de déictiques cohabitent :

- déictiques spatiaux : *aici, acolo*
- déictiques personnels : *domnule, mă*
- démonstratifs de proximité: *ăsta, ăştia*
- démonstratifs de distance : *aia, ăia, d-aia, din aia*
- un déictique modal : *aşa*
- déictiques mixtes, composés : *p-acolo-aşa, auzi tu, uite-aici*

Nous les observons à tour de rôle ci-dessous.

4.1. Déictiques spatiaux : *aici* ['ici'], *acolo* ['là']

4.1.1. *acolo* [là]

Les occurrences de *acolo* [là] sont les premières qui semblent soulever des problèmes de référentialisation et s'éloigner de l'usage prototypique. Précisons que, en tant qu'habitant de Timișoara (T), le narrateur place, d'évidence, son récit dans cette ville-là, car les événements auxquels il a participé personnellement sont censés être moins connus par les voyageurs avec qui il partage le même compartiment. Rappelons que la référence à cette ville est considérée emblématique – symbolique de la Révolution de 1989 en Roumanie.

Un autre espace, plus précis, est indiqué à un moment donné du récit : « devant le Conseil du Département » (CD). Or, on remarque que le déictique *acolo* [là] pointe cette référence de façon alternative, ainsi qu'une troisième, beaucoup plus vague, renvoyant à quelque chose qui s'identifierait au « lieu de la Révolution » (R).

Dans les segments extraits ci-dessous, nous avons signalé entre parenthèses les différents espaces auxquels renvoie *acolo* [là] :

- (1) *o vinit grosu armatei acolo₁* (R)

[le gros de l'armée est venue là]

- (2) *era acolo₂ cu mitraliere* (R)

[il y en avait là avec des mitrailleuses]

- (3) *ș-o ieșit lumea afară↑ (xxx domnule când ce-o fost acolo₃ la Timișoara↓)* (T)

[et les gens sont sortis dans la rue (xxx mon dieu quand ce qui s'est passé là à Timișoara)]

(4) *D.*↓ *era acolo*₄↓ (R)
[D. était là]

(5) *injura la microfon acolo*₅↓ (R)
[il injuriait là au micro]

(6) *ăsta era bănăţean de-a nostru revoluţionar*↓ *şi vorbea acolo*₆ *avea discuţiile*↓
(R)
[celui-ci était un ressortissant de notre Banat et il parlait là il avait des discussions]

(7) *şi eram în faţa Consiliului Judeţean*↓ *am văzut acolo*₇ *cînd s-o dat jos stema României* (CD)
[et on était devant le Conseil du Département j'ai vu là quand on a descendu l'emblème de la Roumanie]

(8) *şi i-o luat arma*↓ *şi i-o dat în cap una*↑ *şi l-o trîntit acolo*₈ (R)
[et on lui a arraché l'arme et on l'a frappé à la tête et on l'a fait tomber là]

(9) *o ieşit afară locotenentul ăla major*→ *trăiască România liberă armata este cu voi*↓ *ş-o-nceput să tragă în sus cu mitraliera p-acolo*₉ *aşa de bucurie* (R)
[ce lieutenant en chef est sorti vive la Roumanie libre l'armée est avec vous et il s'est mis à tirer en l'air (**comme ça**) avec sa mitrailleuse **par là** comme ça de joie (**je crois**)]

Si *acolo*₅₋₆ peuvent renvoyer pour le narrateur à un lieu plus précis où se passaient les événements, ces lieux sont difficilement représentables par les auditeurs.

Par ailleurs, on remarque, pour cet ensemble d'emplois, la dominance d'une référentialisation « vague » : la Révolution (7 occurrences). Or, à côté de ces *usages vagues* d'un mot déictique, une seule expression prend une forme essentiellement *imprécise* : *pe-acolo*₉ (*ş-o-nceput să tragă în sus cu mitraliera p-acolo*₉ *aşa de bucurie*).

4.1.2. *aici* [ici]

Quant à *aici* [ici] – avec ses variantes *aicea* et *aişi* –, il n'est présent que dans le discours rapporté dans ce récit :

(10) *noi de aicea*₁ *nu plecăm nu plecăm acasă*
[nous d'ici nous ne partons pas à la maison]

- (11) *dacă mă lăsați aici₂ ăștia mă omoară*
 [si vous me laissez ici ceux-ci vont me tuer]
- (12) *și zice → domnule uite aici₃ cine-i comandantul lor ↑ uite aici₄ n-am
 luat arma ↑ aici-i₅ dă-i*
 [et il dit regardez-moi bien qui est leur commandant regardez ici je n'ai pas
 pris l'arme elle est ici frappe]

Sur ces 4 occurrences, *de-aicea₁*, indique vaguement l'endroit (la rue) où sont sortis les gens pour manifester ; *aici₂* indique le lieu au milieu des ennemis où se trouve le locuteur, tandis que les emplois *aici₃₋₅* montrent de façon précise le lieu où le narrateur a vu le personnage qu'on vient d'arrêter. Seuls les emplois *aici₃₋₅* sont des déictiques directs, les référents des deux autres (en 10 et 11) restant vagues.

La traduction des formes déictiques directes *aici* (*de-aicea₁* 10, *aici₂* 11 et 12 *aici-i₅*) est acceptable avec leurs équivalents lexicaux, mais les formes figées *uite-aici* (12) peuvent s'éloigner en français de leurs formes roumaines.

4.2. Déictiques personnels : *domnule* [litt. monsieur], *mă* [litt. hé toi]

Il s'agira pour cette catégorie de quelques formes classables dans la déixis sociale et avec une forte spécificité culturelle – des expressions appellatives-interjectives spécifiques du roumain.

4.2.1. *domnule* [litt. monsieur]

La forme *domnule* est une interjection dérivée d'un nom (monsieur) en fonction d'appel, désémantisée, vu qu'elle peut s'utiliser aussi en parlant avec une femme. C'est une marque phatique par excellence, avec un sémantisme supplémentaire de mise en relief, de fait mémorable, inattendu – intraduisible en français par sa forme lexicale directe *monsieur*. Des traductions possibles de ces formes pragmatisées en marqueurs seraient les marqueurs discursifs *vous savez*, *mon Dieu!*, *j'veus jure*, *eh bien*, *j'veus dis (pas)*, *t'imagines?*, *bien*, etc. (cf. aussi Pop 2006, 2010). Massivement présent dans les récits oraux, le marqueur *domnule* pointe très faiblement l'interlocuteur / auditeur, beaucoup moins que sa variante sémantiquement pleine – forme d'appel, celle-ci parfaitement traduisible en français par l'équivalent lexical *monsieur*.

- (13) *mințea domnule₁*
 [il mentait vous savez]

- (14) *xxx domnule₂ cind ce-o fost acolo la Timișoara*↓
[mon dieu quand ce qui s'est passé à Timișoara]
- (15) *și l-o prins*↓ [...] *domnule₃ oltenii*
[et on l'a pris vous savez c'était les Olténiens]
- (16) *o femeie cind i-o băgat mâinile domnule₄ în obraz*↑
[eh bien quand une femme lui a planté ses mains dans le visage]
- (17) *și zice*→ *domnule₅ uite aici cine-i comandantul lor*
[et il dit regarde-moi bien qui est leur commandant]
- (18) *nici unul nu zicea că-i comandantul*↓ *că erau toți fără grade fără nimic*↓
domnule₆
[aucun d'eux ne disait être le commandant car tous étaient sans grades sans rien vous savez]
- (19) *ăla o fost bandit domnule₇ F.*↓ *ăla-i bandit domnule₈*↓
[eh bien il était un bandit celui-là F. celui-là est un bandit j'vous dis]

4.2.2. *mă* [litt. hé toi]

Quant à l'interjection appellative *mă*, elle est intraduisible en français par un vrai appellatif personnel, mais des équivalents possibles seraient les marqueurs d'attention *hé, écoute, hein?*, *tu (m')entends?*, comme dans les traductions que nous proposons de (20) à (22) :

- (20) *nu mai injura mă₁ da*↓ *nu mai injura mă₂*↑ *că intrăm înăuntru și-ți scoatem* [...] *ochii mă₃*↓
[hé cesse les injures oui cesse les injures hein? sinon nous entrons et te creusons les yeux tu entends?]
- (21) *da zic mă₄ n-o rupeți mă₅*↑
[mais je dis hé ne la cassez pas hein?]
- (22) *făceau diverse scheme*↓ *o dat în geam mă₆*↑
[ils faisaient diverses choses ils ont cassé les vitres vous savez]

Même si cet appellatif-interjectif peut avoir un sémantisme empathique, cette marque indique en général un effet de « s'en prendre à l'autre ». Une autre par-

ticularité est sa fréquence, comme on peut aussi le remarquer dans ce texte. Enfin, pour ce qui est du dernier emploi (en 22), il développe un sémantisme proche du fait inattendu ou mémorable, observé pour *domnule*.

Notons au même titre une occurrence de la forme déictique *auzi tu* [tu entends] – marqueur pragmatique dérivé d'un verbe –, avec un sémantisme de même type, plutôt traduisible en *tu imagines?*, *remarque*, etc.

(23) *injura*↑ *auzi tu*₁↓ *xxx*
[il jurait t'imagines?]

4.3. Déictiques de proximité et de distance : *aici* [ici], *acolo* [là], *ăsta*, *ăştia* ; *ăla*, *aia* *ăia* [litt. celui-ci, ceux-ci ; celui-là, celle-là, ceux-là]

Une sous-catégorie des déictiques personnels sont les démonstratifs de proximité et de distance, qui ont souvent, en dehors de leurs sens spatiaux directs, des utilisations qualifiables de symboliques. Mais ils cumulent souvent d'autres sens : empathiques, attracteurs catégoriels, anaphoriques, etc.

4.3.1. Fonctions spatiale et empathique

Un exemple comme (24) met en discours aussi bien des déictiques spatiaux directs – *aici* [ici] et *acolo* [là] – que les démonstratifs personnels *ăştia* [ceux-ci] et *ăia* [ceux-là]. Pour les sens de ces derniers, les états cognitifs et affectifs du narrateur sont plus fréquents que les sens spatiaux de distance.

(24) *da lumea zbiera*↑ *nu plecăm nu plecăm*↑ *noi de aicea nu plecăm nu plecăm*
acasă↓ (*cîntă*) *nu plecăm*↑ *pentru că dacă sîntem mulţi: mulţi vom învinge*↑
*şi banditu ăla*₁ *de:: cum il cheamă*→ *ce era prim ministru*→

L2. D.→

L3. M.M.↓

L1. M.→ *era ăla*₂::→ *era ăla*₃::→ D.↓ *era acol*↓ *injura la microfon acolo*↓
*ăştia*₁

L2. xxx D.↓

L1. *atunci*→*nu mai injura mă*↑ *da*↓ *nu mai injura mă*↑

[mais les gens criaient nous ne partons pas nous d'ici ne partons pas ne partons pas à la maison (il chante) nous ne partons pas car si nous sommes nombreux nombreux nous vainquons et ce bandit-là comment il s'appelle qui était premier ministre / D. M.M./ M. c'était celui-là c'était celui-là D. était là avec ses injures au micro là, ceux-ci [...] alors hé cesse tes injures oui cesse tes injures tu entends?]

Deux camps référentiels dessinent ces marques en (24) : d'un côté, les révolutionnaires – par les nominaux *lumea* [le monde], *noi* [nous] – et, de l'autre, les officiels – par un évaluatif disqualifiant comme *banditu* [le bandit]. Les marqueurs de proximité *de-aici*₁, *ăștia*₁ pointent empathiquement sur le premier groupe, les marqueurs de distance *ăla*₁₋₂₋₃ et *acol(o)*₄₋₅, sur le second.

4.3.2. Fonction dénominative

Pour ces mêmes marques, un emploi intéressant en roumain est de type cognitif, avec un travail mémoriel, qui se met souvent en place pour trouver les noms des personnes dont on parle. Les démonstratifs en sont les marques les plus courantes. Ainsi, si le nom d'une personne ne vient pas tout de suite à l'esprit, une recherche lexicale est déclenchée, comme en (24') ci-dessous :

(24') *banditu ăla*₁ *de:: cum îl cheamă* → *ce era prim ministru* →

L2. *D.* →

L3. *M.M.* ↓

L1. *M.* → *era ăla*₂ → *era ăla*₃ → *D*

[ce bandit-là de comment il s'appelle qui était premier ministre / D. ? M.M.
/ M. c'était celui-là c'était celui-là D.]

Remarquons pour cette activité de recherche identitaire l'emploi d'un démonstratif distal (3 occurrences de *ăla* [celui-là]), avec un effet de rejet affectif (antipathie). Par rapport à cette non-adhésion, le camp auquel appartient le narrateur est repris par le démonstratif proche *ăștia* [ceux-ci]. Il s'agit en fait d'une stratégie déictique assez homogène, si on considère les autres formes coprésentes dans cette séquence, censées, elles, renforcer la représentation antithétique des « personnages » : *noi de aicea* [nous d'ici], *D. era acol(o)* [D. était là], *injură la microfon acolo* [il injuriait au micro là]. Leur sémantisme complexe est empathique et dénominatif à la fois. On voit bien que, si pour *ăla*₁ l'équivalent direct est possible en français, pour *ăla*₂₋₃, les solutions directes ne sont pas naturelles, et on préférerait l'expression plus explicite *comment il s'appelle*.

4.3.3. Fonction catégorielle (attracteur)

D'autres emplois de ces démonstratifs sont de type catégoriel. De la même façon que la recherche du nom ci-dessus, le roumain utilise une construction spécialisée pour approximer une catégorie : *din aia*, *de-aia* [de celle-ci], *din ăla*, *de-ăla* [de celui-ci], comme dans l'extrait (33), où le locuteur cherche le nom d'une arme. Le français préfère pour cette difficulté catégorielle les substan-

tifs passe-partout *machin, truc, une sorte de, comment ça s'appelle*, etc., toutes, selon Channell (1994), des « tag constructions » (vague category identifiers) – identificateurs catégoriels vagues.

- (33) *era securist securist c-avea xx d-aia₈ ceoslovacă armă din aia₉ mică*
[il était de la Securitate puisqu'il avait xx **ce truc** tchécoslovaque une arme **de**
celle-là petite]

Pour l'exemple (34), les occurrences du distal *ăștia₄₋₅* fonctionnent comme des attracteurs (recherche de la bonne catégorie) :

- (34) *și armata erau ăștia₄ trupele de:: ă: mi- ministerul de interne → și erau::*
cum îi spune↑ gră: grănicerii → da
L2. grănicerii erau atunci / ↓ xxx
L1. erau ăștia₅ piloții ↓ veniți de nu știu unde ↓ și ăștia₆ erau toți cu armele
în față ↓
[et l'armée c'était **comment ça s'appelle** les troupes de euh mi- le ministère de l'intérieur et ils étaient comment on les appelle les garde-frontières oui / c'était les garde-frontière à ce moment-là / il y avait **qui encore** les pilotes venus d'on sait pas où et **ceux-ci** était tous placé devant avec leurs armes]

Le travail de recherche catégorielle est plus ample – avec les étapes (a), (b), (c) détaillées ci-dessous, où l'on observe aussi la forme explicite de recherche lexicale *cum îi spune* [comment ça s'appelle] :

- (a) *armata erau ăștia₄ trupele de:: ă: mi- ministerul de interne*
[l'armée c'était **comment ça s'appelle** les troupes de euh mi- le ministère de l'intérieur]
- (b) *erau:: cum îi spune↑ gră: grănicerii → da / L2. grănicerii erau atunci / ↓ xxx*
[et ils étaient **comment on les appelle** les garde-frontières oui / c'était les garde-frontière à ce moment-là]
- (c) *erau ăștia₅ piloții ↓ veniți de nu știu unde ↓*
[il y avait **qui encore** les pilotes venus d'on sait pas où]

Seul *ăștia₆* est anaphorique (reprise des substantifs *grănicerii* et *piloții*), et traduisible par l'équivalent direct *ceux-là* en français. Malgré sa forme proximale, un effet de mépris semble s'ajouter à cette occurrence, qui est d'un emploi très fréquent en roumain.

4.3.4. Fonction anaphorique

Plusieurs emplois sont anaphoriques – comme on peut bien s’attendre dans un récit – et, souvent, très complexes. Ainsi, les sens des démonstratifs distal et proximal en (25) et (26) ne sont pas affectifs : en (25) le sens ajouté est temporel – *ăla*₄ renvoie à une distance temporelle (le passé du récit) –, alors qu’en (26)-(28), *ăsta* est anaphorique, avec un sens supplémentaire différentiel (opposé à *ăla*, antérieurement exprimé) :

(25) *era unu S. ăla*₄ *mi-o plăcut de tot*
[il y avait un nommé S. **celui-là** m’a beaucoup plu]

(26) L2. *da cine era*↑ *de la de la București*↑
L1. *nu* ↓ *ăsta*₃ *era bănăţean de-a nostru revoluţionar*↓
[mais qui était de de Bucarest non **celui-ci** était du Banat des nôtres révolutionnaire]

(27) *l-o prins lumea pe unu*↓ *care-o dat în geam*→ *ş-o spart geamurile la Consiliu Judeţean de Partid*↑ *şi l-o prins*↓ *şi era xxx*
L2. *a::*↑ *ş-ăsta*₇ *era securist*
şi l-o trîntit acolo jos↓ *criminal ce eşti*↑ *pentru ăsta*₈ *aţi vrut să trageţi*↑ *voi l-aţi trimis*↑
[les gens en ont attrapé un qui a lancé des pierres dans les vitres et a brisé les vitres du Conseil Départemental du Parti et on l’a attrapé et il était / ah **celui-ci** était aussi de la Securitate]

(28) *i-o dat*
L2. *da da*↓
L1. *arma la unu*↑ *fine arma*↑ *ştii ş-ăsta*₉ *l-o dat l-o băgat după-aia*₃ *înăuntru*↓
[il a donné / oui oui / l’arme à un autre tiens l’arme tu sais et **celui-ci** l’a donnée l’a fait entrer]

Les occurrences en (29), nous les interprétons comme catégoriels anaphoriques (*aia*₅) avec, pour *ăia*₆ et *ăia*₇, un ajout empathique et un degré important d’imprécision. La traduction de *aia*₅ par une enclosure (*machin*) semble plus naturelle.

- (29) *deci s-o dat jos P.C.R.-u → aia₅ cu P.C.R.-u → o pus ăia₆ → da zic mă n-o rupeți mă↑ da ce te pui cu ăia₇↓ zic las s-o ducem la muzeu să vadă și strănepoții noștri*

[donc on a descendu le P.C.R. le **machin** avec le P.C.R. **ceux-là** ont mis mais je dis hé ne l'abîmez pas pourquoi s'en prendre à **ceux-là** je dis laisse-là qu'on la mette au musée pour que nos arrière-petits-enfants la voient aussi]

La référence vague existe aussi pour d'autres emplois, que ce soit pour les démonstratifs de proximité ou de distance. C'est le cas dans l'exemple (30) ci-dessous, où l'identification du référent est problématique avec un démonstratif proximal:

- (30) *dacă mă lăsați aici ăștia₂ mă omoară↓*
[si vous me laissez ici **ceux-ci** vont me tuer]

On peut observer que la traduction avec des équivalents démonstratifs n'est pas naturelle en français : *ășta₉*, *ăștia₂* et *aia₆* devraient plutôt se traduire par le personnel *il(s)* ; *ăia₅*, par *machin*, ce qui laisse conclure à une préférence pour les anaphoriques démonstratifs en roumain.

Ajoutons que les mêmes démonstratifs fonctionnent aussi comme anaphoriques temporels et factuels. *Dup-aia* [après ça] est un adverbial temporel (v. *dupa-aia₁* au début du texte, *dup-aia₃* en 28 et *dup-aia₂* 31), utilisés pour des enchaînements narratifs:

- (31) *dup-aia₂ o dat și stema jos↑*
[après ça ils ont également descendu l'emblème]

Pour ce qui est de l'exemple (32), *asta₁₀* y reprend tout l'événement *cînd o venit lumea* [quand les gens sont arrivés] antérieurement exprimé – un anaphorique neutre :

- (32) *dar în 20 dimi- cînd o venit lumea deci*
L4. *asta₁₀ era în 20↓ da da↓*
L1. *întreprinderile n-o mai putut să-i țină↑*
[mais le 20 le mat- quand les gens sont donc venus / ça c'était le 20 oui oui / les entreprises n'ont plus pu les empêcher]

On peut facilement conclure sur les emplois des déictiques spatiaux de proximité et de distance que leur sémantisme si complexe demande des investigations supplémentaires, aussi bien pour une seule langue (le roumain), que pour leurs équivalences interlinguistiques.

4.4. Déictique modal: *aşa* [comme ça]

Nous avons ailleurs donné un aperçu des emplois possibles de ce démonstratif (Pop 2003, 2007). Sur l'ensemble de ces emplois, dans notre récit ci-dessus nous avons distingué trois types de fonctions : déictique direct, marqueur de choix catégoriel et ponctuant.

4.4.1. Déictique direct

L'emploi direct de *aşa* [comme ça] est dans l'occurrence en (33) de nature méta-discursive, le narrateur qualifiant de régionale, dans son récit, la façon de parler d'un de ses personnages :

- (33) *dacă mă lăsați aiși ăștia mă omoară*↓ *aşa*₂ *vorbea dicție bănăţenească*→
[si vous me laissez ici ceux-ci vont me tuer c'est **comme ça** qu'il parlait diction du Banat]

La traduction lexicale en est possible.

4.4.2. Déictique catégoriel (attracteur)

Une des occurrences de *aşa* est d'approximer une catégorie. C'est le cas dans l'exemple (34), où le narrateur essaye de décrire l'aspect du personnage (*unu cu barbă* [un type barbu]):

- (34) *ăla mi-o plăcut de tot*↓ *unu cu barbă* *aşa*₁↓
[celui-là m'a beaucoup plu un [type] barbu **comme ça**]

La traduction littérale que nous avons donnée est possible, mais d'autres solutions pour cet exemple seraient des marqueurs comme *tu sais/vous savez*.

Mais si dans l'exemple (34) le référent est clairement une personne, dans l'exemple (35) la catégorie en cause est plus difficile à déterminer : ce serait ou bien celle qui précède l'adverbial (*să tragă în sus cu mitraliera p-acolo* [et il a commencé à tirer dans l'air avec sa mitrailleuse par là]), ou bien celle qui suit : *de bucurie* [de joie].

- (35) *ș-o-nceput să tragă în sus cu mitraliera p-acolo așa₆ de bucurie*↓
 [et il a commencé à tirer (**comme ça**) dans l'air avec sa mitrailleuse par là de joie (**je crois**)]

La traduction de *așa* marqueur en français est de nouveau problématique, car si la position initiale peut accepter une traduction littérale en *comme ça*, la position finale exigerait des expressions avec un sémantisme d'incertitude (*je crois, peut-être*).

4.4.3. Ponctuant

L'emploi de ce mot comme ponctuant est lui aussi difficilement traduisible en français sans la prise en considération de sa place concrète et de sa fonction dans le discours. On remarque dans le fragment (36) que le locuteur segmente son élaboration narrative-descriptive en 6 « étapes » (v. les contours intonatifs) avant de clore son « mouvement discursif » :

- (36) *o femeie cînd i-o băgat mîinile domnule în obraz*↑ *așa*₃↑ *și i-a tras*↑ *așa*₄
era ca și cînd tragi în pămînt↑ *sîngele curgea pă el așa*₅↑ *și lumea numa-*
n spate îl bătea↓
 [une femme quand elle lui a planté les mains dans le visage **hein** et l'a frappé c'était **comme** quand on tape dans la terre le sang coulait sur lui **quoi** et les gens frappaient sur son dos]

Deux des étapes sont délimitées par *așa* + contour intonatif montant – *așa*₃ et *așa*₅ – dont le premier correspond sûrement à une fonction délimitative de ponctuant (traductions par *hein* et *quoi*). *Așa*₅ peut s'interpréter plutôt comme marque d'approximation catégorielle, mais n'exclut pas un effet ponctuant (traductions par *quoi*). Seule l'occurrence *așa*₄ semble en usage direct, référentiel – déictique de manière, montrant, par comparaison, une manière de frapper – et a été traduite par un *comme* comparatif.

Conclusion

L'examen de ce récit oral montre le fonctionnement réel de plusieurs marques déictiques en roumain. On constate d'abord que leurs sens déictiques directs sont plus rarement utilisés, et que les emplois indirects – que nous avons génériquement appelés *vagues* – sont très variés. C'est aussi la raison pour laquelle,

comme pour d'autres marqueurs pragmatiques, ces mots indiciaux sont le plus souvent intraduisibles par leurs équivalents lexicaux, leurs équivalents en français devant s'établir à partir de leur fonction effective dans le discours. Ce n'est que pour le sémantisme direct que leur traduction littérale semble possible.

Références

- Bamfort, I. (2004) "Gestural and symbolic uses of the deictic *here* in academic lectures", in: *Discourse Patterns in Spoken and Written Corpora*, Edited by Karin Aijmer and Anna-Brita Stenström [Pragmatics & Beyond New Series 120], p. 113–138.
- Channell, J. (1994) *Vague Language*, Oxford: Oxford University Press.
- Creangă, Oxana (2008) « Deixa primară și deixa secundară », *Studia Universitatis, Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova*, nr.10 (20), p. 98–100.
- DAD – Charaudeau, P. & D. Maingueneau (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- Pop, Liana (2003) « *Așa-i, nu-i așa ?* De la adverb la marcă discursivă : un caz de gramaticalizare », in L. Dascălu Jinga, L. Pop, (eds) *Dialogul în română vorbită*, Volum omagial Sorin Stati la 70 de ani, București : Oscar Print, p. 239–261.
- Pop, Liana (2006) « Peut-on parler de style pragmatique interjectif? Le cas du roumain », *Langages* 161, p. 24–36.
- Pop, Liana (2007) « *Așa* et ses équivalents en français (étude de pragma-sémantique contrastive) », in *Actes du XXIVe Congrès de linguistique romane*, Tübingen : Max Niemeyer Verlag, p. 409–422.
- Pop, Liana (2009) « Sens procédural et contrastivité », *Studii și cercetări lingvistice* 2, p. 249–292.
- Pop, Liana (2010) « Quelle définition pour le flou interpellatif ? », revue électronique *Corela*, Numéro thématique « L'interpellation », <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1811>
- Pop, Liana (2011) « Traduire l'oral spontané : difficultés, enjeux », *Studii de lingvistică*, vol. 1(1), Oradea : Ed. Universității din Oradea, p. 179–196.
- Pop, Liana (2017) « De quelques emplois non déictiques de *acolo* ('là') en roumain », in Maria Helena Araújo Carreira, Andreea Teletin (éds) *La deixis et son expression dans les langues romanes, Travaux et documents*, n° 62, Vincennes Saint-Denis, p. 235–246
- Zafiu, Rodica (2009) « Evoluția adverbilor de timp *atunci, acum, apoi* către statutul de mărci discursive », in Rodica Zafiu, Gabriela Stoica, Mihaela, N. Constantinescu (eds.), *Limba română. Teme actuale. Actele celui de-al 8-lea Colocviu al Catedrei de limba română*, București : Editura Universității din București, p. 779–793.
- Corpus**
- Pop, L. (ed.) (2004) *Verba volant*, Cluj : Ed. Echinox.

Enquête sur la parenthéticité en roumain et en français. Étude de cas : ştiu et je sais

Ana Zisman

Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract

The present paper aims to give an overview of the so-called parenthetical verbs, as perceived in a pro-drop language like Romanian and based upon the emergence of *a şti*, 1st person singular, form: *ştiu*, that will be compared to its equivalent from French: *je sais*. Examining the impact of a mobile subject that precedes, follows or is missing from the surface structure in Romanian, as opposed to French, where the latter is always required, our study also investigates the density of and the pragmatic role played by weak subordination in oral corpora, without rejecting the ‘main verb’ quality of both *a şti* and *savoir*.

Keywords

Parenthetical, transitive verbs, discourse, pragmatics

1. Introduction

Dans le présent article, nous revisitons la notion de parenthéticité pour un verbe transitif comme *a şti* [fr. ‘savoir’] du roumain, que nous mettons en parallèle avec son correspondant français, *savoir*.

Investigué, surtout dans la littérature occidentale, à la première et à la deuxième personne, et plutôt dans des corpus oraux – v. Fischer (2007), Keevallik (2010, 81-101), entre autres –, un verbe de ce calibre, qu’Urmson (1952) appelle *parenthétique*, est d’autant plus susceptible d’offrir des résultats intéressants si examiné dans une langue *pro-drop*, comme le roumain. À ce titre, en partant de corpus de langue parlée, nous évaluons la tendance des deux verbes de survenir, à l’oral, à la première personne : en ce sens, nous

vérifions, pour *știu* [fr. '(je) sais'] et *je sais* la proportion des cas de subordination *via* conjonction *că/să* [fr. 'que'] et *que*, du type : P *că/să/que* Q, sans ignorer celle des nominaux : COD/ COI ou des interrogatives indirectes.

Nous rappelons, pour le système d'annotation : COD – complément d'objet direct ; COI – complément d'objet indirect ; V – verbe ; S – sujet.

Les valeurs qu'enregistreront *a ști* [fr. 'savoir'] et *savoir*, notamment pour ce que Blanche-Benveniste appelle *rection forte*, seront confrontées au pourcentage des occurrences où le même [P *que* Q] peut survenir sous une forme comprimée, voire parenthétique : [P, Q], ou encore [Q, P]. En ce sens, nous nous intéressons, d'un côté, aux effets que suscite la position de rection faible pour ce genre de verbes transitifs, avec le déplacement d'une position figée, précédant la complétive, à une position finale, la suppression du subordonnant et la nature du rapport verbe-ancienne complétive. De l'autre côté, nous nous attaquons au rôle que joue la tripartition du sujet en roumain. Cela veut dire établir, le cas échéant, quelle peut être l'influence des trois orientations du sujet – SV, V, ou VS –, par rapport au français, lequel fonctionne majoritairement avec un sujet s'antéposant au verbe: SV.

2. Méthodologie

Nous sommes convaincue qu'enquêter le statut de verbe régent de tout verbe qui sature sa transitivité à travers une complétive, sans que la connexité entre les deux soit assurée par une conjonction, risque de s'avérer difficile.

En ce qui nous concerne, nous considérons pertinent de retenir, dans un premier temps, l'approche pragmatique proposée, entre autres, par Brown & Levinson (1978), Östman (1981), Biber *et al.* (1997), ou Pop (2006, 2009), en postulant que la perte de la conjonction *que* dans [Je sais *qu'il* vient] à [Il vient, je sais] est susceptible d'entraîner pour *a ști* [fr. 'savoir'], respectivement pour *savoir*, une contribution dans le discours, et non pas une contribution de nature purement grammaticale.

Cependant, si les linguistes sont d'avis que l'affaiblissement du lien syntaxique entre le verbe et la complétive est la seule cause à l'origine de ce rôle pragmatique – c'est-à-dire que ce rôle vient substituer le rapport syntaxique lorsque ce rapport subit une altération –, nous jugeons utile de rappeler qu'une telle observation ne garantit pas une applicabilité à 100% dans n'importe quel système ou n'importe quelle langue. Pour affirmer cela, nous nous appuyons

sur le fait que la plupart des études sur le phénomène de la parenthéticité ont été effectuées dans des langues qui exhibent l'obligativité du sujet (voir l'anglais *I know*, ou encore *Je sais* du français).

2.1.1. Quelques observations adjacentes

2.1.1.1. Interprétation discursive pour [P, q] et rôle du sujet en roumain

A cet égard, une langue *pro-drop* comme le roumain nous impose de revenir sur la source du rôle pragmatique garanti par *a ști* [fr.'savoir']. Avançons qu'en roumain, la coexistence des trois positions du sujet annonce tout d'abord un *locuteur*, donc un cadre empiriquement établi *a priori* comme *pragmatique*, et, plus que cela, un *choix* de la part de ce locuteur pour une position ou une autre de ce sujet, en fonction d'une certaine *finalité pragmatique* : cela veut dire que nous, en tant que locuteurs nous envisageons, pour un choix ou un autre, une intention et un effet discursif ou une fonction pragmatique différent(e) à chaque fois. Cela nous oblige de reconsidérer la problématique de la parenthéticité, en admettant que ces effets pragmatico-discursifs ne sont pas exclusivement assurés par la rupture du lien grammatical entre le verbe et sa complétive, comme c'est le cas pour d'autres langues, mais, en égale mesure, par le choix du sujet (majoritairement pronominal) et sa position: précédant, suivant ou même manquant de la structure de surface.

2.1.2.1. *Emploi parenthétique versus verbe parenthétique*

De même, nous trouvons impératif d'opérer avec quelques modifications d'ordre terminologique pour ce que la littérature appelle *verbe parenthétique*. À ce titre, nous proposons une alternative à cette notion, *usage/ emploi parenthétique*, vu que la parenthéticité est un trait occasionnel, lequel ne présuppose pas l'exclusion des cas de subordination.

2.1.3. Description et procédés d'exploration du corpus

En affirmant donc que certains verbes transitifs, dont *a ști* [fr.'savoir'] et son ou ses équivalents en d'autres langues, peuvent assurer une qualité parenthétique, sans que cette qualité révoque celle de verbe recteur fort, nous nous trouvons dans l'impossibilité d'examiner l'une sans inventorier en égale mesure l'autre. Et vu qu'à notre avis le taux d'émergence de la rection faible s'observe de manière plus claire en parallèle avec la rection forte, nous avons dressé le bilan de *chacune* des manifestations de *a ști* [fr.'savoir'] et de *savoir* à la première personne. Plus encore, nous ne nous contentons pas d'évaluer la parenthéticité seulement en corrélation avec la subordination *via* conjonction, mais nous

proposons, en revanche, un profil complet du comportement des deux verbes, à savoir : rection des nominaux et des interrogatives indirectes, sans oublier les usages ambigus. En ce qui concerne les éventuelles différences entre ces manifestations dans le passage d'une langue à l'autre, nous comptons faire, pour le roumain, des observations par rapport au paramètre *Ordre des constituants*. Cela donne une recherche sur *je sais* du français et sur *știu* [fr.'(je) sais'], *știu eu* [fr._{litt.}'sais-je'], respectivement *eu știu* [fr.'je sais'] du roumain.

L'architecture de ces deux verbes, avec les variables que nous venons d'exposer, va offrir des indices sur la fréquence et la prédilection d'un emploi ou d'un autre, dont le transfert peut être responsable des possibles effets discursifs. Notons que le calcul numérique que comprennent les occurrences en *a ști* [fr.'savoir'] et *savoir* est rapporté à une proportion globale, c'est-à-dire à la totalité des mots de nos corpus oraux, que nous reprenons dans ce qui suit.

Pour le français, nous utiliserons le *Corpus du français parlé parisien des années 2000* (désormais CFPP), dont nous retenons, de façon aléatoire, 6 conversations, réunissant 346 pages de transcriptions en Word et un total de 135.418 mots. D'autre part, nous utilisons, pour le roumain, les deux bases de données disponibles en ligne : *Româna vorbită actuală* [fr.'Roumain parlé actuel'] (désormais ROVA), avec 72.895 mots, et *Interacțiunea verbală în limba română actuală. Corpus selectiv. Schiță de tipologie* [fr.'Interaction verbale en langue roumaine actuelle. Corpus sélectif. Esquisse de typologie'] (désormais IVLRA), lequel comporte 63.330 mots. Notre choix du rapport 1:2 pour les corpus répond à notre objectif d'obtenir à peu près le même dénombrement dans les deux langues et en soulignons l'utilité : vu que ROVA et IVLRA comprennent eux aussi un bilan numérique similaire, cela nous permet d'extraire des deux un possible prototype d'utilisation de *a ști* [fr.'savoir'] à la première personne en roumain oral.

3. Résultats

3.1. Remarques sur *știu* [fr.'(je) sais'] en roumain parlé

Nous commençons la présentation de nos résultats avec les données sur *a ști* [fr.'savoir'] dans nos deux corpus oraux du roumain, que nous mettons ensuite en parallèle avec les observations sur *savoir* dans CFPP. Pour une meilleure représentation de la proportion de chaque emploi, nous inscrivons les valeurs dans des tableaux, comme suit :

Corpus IVLRA Recherche sur <i>știu</i>	Valeurs inscrites	Total occurrences	Total mots corpus
Subordination <i>via</i> conjonction	10	207 + 2 Ille pl.	63.330 mots
Emploi parenthétique	83		
Ordre constituants	179 V		
	23 SV		
	5 VS		

Tableau 1. Distribution du verbe *a ști* [fr.'savoir'] à la première personne, corpus IVLRA

Corpus ROVA Recherche sur <i>știu</i>	Valeurs inscrites	Total occurrences	Total mots corpus
Subordination <i>via</i> conjonction	18	254 + 2 Ille pl.	72.895 mots
Emploi parenthétique	68		
Ordre constituants	235 V		
	16 SV		
	3 VS		

Tableau 2. Distribution du verbe *a ști* [fr.'savoir'] à la première personne, corpus ROVA

À ce sujet, et indépendamment de la position du sujet, en IVLRA et en ROVA, l'enquête sur *știu* [fr.'(je) sais'] indique, dans les tableaux (1) et (2), une fréquence similaire : 209 manifestations dans l'IVLRA et 256 dans le ROVA ; nous rappelons pourtant la coïncidence des formes fléchies à la première personne du singulier et à la troisième du pluriel pour le même *știu* [fr.'(je) sais' / (ils) savent'], dont nous retirons 2 occurrences, pour chacun des corpus.

3.1.1. Disposition de *știu* [fr.'(je) sais'] à l'oral

En ce qui concerne ses emplois, nous avons constaté un comportement syntaxique similaire, avec un choix très pauvre de la subordination *via* conjonction : seulement 10/207 dans l'IVLRA, respectivement 18/254 dans le ROVA, avec, d'autre part, une croissance numérique pour ce qui tient de l'usage parenthétique : 83, respectivement 68. Quant à l'ordre des constituants, nous trouvons importante la distribution considérable de l'ordre V, c'est-à-dire à sujet

inclus, autant en ROVA qu'en IVLRA, avec 235/254 et 179/207, suivi des cas où le sujet précède le verbe, pour un ordre SV : 16 et 23 fois, alors que l'ordre VS n'enregistre que 3, respectivement 5 apparitions.

3.1.2. Mobilité du sujet de *știu* [fr. '(je) sais'] + subordonnée. Quel rôle ?

S'agissant du rôle que joue ce sujet mobile, nos données ont montré que, lorsqu'il régit une complétive *via* la conjonction *că* [fr. 'que'] et avec un sujet antéposé, donc pour un ordre SV – 2 fois dans le ROVA et 2 fois dans l'IVLRA –, V prend le sémantisme de *a ține minte*, marquant en même temps un degré de certitude de la part du locuteur par rapport au contenu compris dans la complétive. Nous nous arrêtons en ce sens sur les exemples (1) et (2) :

- (1) A: da↓ și: eu am găSIT o dată↑ da n-am luat↑ și-am zis că mă duc la (xx) în domeni (= „Domenii”) (sic!) era un din ăsta↓ și io știu c-am luat de-acolo gaz. # (ROVA 90)

A : oui↓ et : moi j'ai trouvé une fois↑ mais (je) n'en ai pas pris↑ et (j') ai dit que (j')irais chez (xx) aux domaines c'était l'un comme ça↓ et (moi) je sais *que* (j') en ai pris du gaz.#

- (2) B: păi e bine↓ da-n situația când io știu că dacă-l mai fac p-al doilea OCHI↓ risc de-a# orBI↑ mai degrabă-l accept pe unul↓ măcar să (xxx) de mâncare (xxx) (ROVA, 30)

[fr.'B: ben ça va↓ mais dans la situation où (moi) je sais *que* si je fais encore un deuxième œil↓ (je) risque d'aller aveugle↑ plutôt (j') accepte un↓ au moins que (xxx) à manger']

Le même sémantisme en *a ține minte* est 5 fois présent dans l'IVLRA, cette fois avec un sujet inclus, auquel s'ajoute un cas singulier où le verbe sature deux fois sa transitivité *via* COD et *via* complétive, pour un exemple comme (3).

- (3) +A: multe variante↑ # # <P a:șa:↑> asta știu că↓ # # aicea țin minte că eu ÎNsămi m-am corectat când am ajuns la școală↑ (ROVA, 29)

+A : plusieurs variantes↑ # # <P co :mme ca↑ ca (je) sais *que*↓ # # la (je) me rappelle que moi-même je me suis corrigé lorsque (je) suis arrivé à l'école↑

Pour la même interprétation en *a-și aminti* [fr. 'se rappeler'], nous proposons l'exemple (4), où *știu* [fr. '(je) sais'] occasionne une subordination *via* *să* [fr. 'que'] et apparaît restreint à la forme négative :

(4) A: <J NU țin minte. > #ă: adică **nu știu să** vă spun. <îmi pare rău că n-am venit cu ultimele rețete. > (ROVA 54)

A :< J (Je) NE me rappelle pas.. > #ă : c'est-à-dire (je) **ne sais pas** litt. *que*-(je)-vous-dise < désolé de ne pas avoir apporté les dernières recettes. >

3.1.3. Mobilité du sujet de *știu* [fr.'(je) sais'] en emploi parenthétique

3.1.3.1. Parenthéticité pour l'ordre V

D'autre part, pour ce qui est de l'usage parenthétique, nos résultats attestent une présence majoritaire de l'ordre V au négatif, avec 68/83, respectivement 57/ 68 des cas de parenthéticité, $V_{\text{nég.}}$ ne connaissant aucune restriction côté position, et fonctionnant majoritairement comme *atténuateur* ou comme *marqueur d'approximation*. Observons-le dans (5), pour le statut d'*atténuateur*, et impliquant que le locuteur évite d'assumer la responsabilité de ses propos. Cela par rapport à l'exemple (6), où le même *nu știu* [fr.'(je) ne sais pas'] comprend un statut *estimatif*, servant à indiquer l'*approximation*.

(5) D: o chestiune absolut marginală↑ eram curioasă dacă↑ <R materialele sânt foarte bune > de exemplu pentru genu acesta de analiză↑ cred că undeva e totuși o mică: **nu știu↓** prudență filologică apropo de statutul lor↑ pentru că **NU [știu↓]** (ROVA, 32)

[fr.'D: une question absolument marginale↑ (j') étais curieuse si↑ <r les matériaux sont très bons> par exemple pour ce genre d'analyse↑ (je) crois que par ailleurs est pourtant une petite: (je) **sais pas↓** prudence philologique à propos de leur statut↑ parce que (je) **sais PAS↓**']

(6) C: cam CÂT e distanța asta dintre străzi.

D: dintre străzi? **nu știu↓** cinzeci de metri ↑ șaizeci↑ nici nu mai știu// (ROVA, 113)

[fr.'C: quelle serait cette distance entre les rues.

D : de quelles rues? (je) **sais pas↓** 50 mètres↑ 60↑ je n'en sais plus//']

Au cas où *nu știu* [fr.'(je) ne sais pas'] parenthétique apparaît en position initiale et qu'il se fasse suivre par une conjonction adversative sans que la subordination soit complète, *nu știu* [fr.'(je) ne sais pas'] s'impose comme *attitudinal* et signale une réaction dépréciative de la part du locuteur par rapport à un évènement/ individu, comme dans (7) :

(7) B: și după părerea mea la FEL↓ da:r se pare că are efect. dinu CUM de↓ dinu-i așa un tip tolerant?

A: nu știu↓ da:r # (IVLRA. 62)

[fr.'B↓ mais (il) semble que ça marche. dinu pourquoi dinu est-il comme ça un type tolérant?

A : (je) sais pas↓ mais #']

3.1.3.2 SV parenthétique

Nous passons de la parenthéticité en V_{neg.}, à l'ordre SV, avec une proportion de 12, respectivement 11 manifestations, dont seulement 2 apparitions au négatif, ce qui fait que V agit, en position médiane, comme *marqueur d'approximation*, dans (8), ou comme expression d'une *conclusion négative* dans (9), du genre *eu știu* [fr.'je sais'] = *nu știu* [fr.'(je) ne sais pas']. Cela s'applique même lorsque V s'impose comme *atténuateur*, notamment en position finale. Retenons l'exemple (10), où SV annonce une certaine prudence discursive de la part du locuteur, conscient que le contenu qu'il propose peut être contesté.

(8) A : deci ajunsese în partea cealaltă că# dacă toți pantalonii erau: eu știu↓ patruzeci_și_șase patrușcinci ultima mărime ă: nu mai avea ce să fa[că (IVLRA, 83)

[fr.'A: donc (il) était arrivé à l'autre côté car# si tous les pantalons étaient: je sais ↓46-45 la dernière taille ă: (il) n'avait plus que faire']

(9) A: NU↓ da nu cre_că e nu cre_că e adevăRAT. io știu↑ [...] (ROVA, 27)

[fr.'A: NON↓ mais (je) ne pense pas que c'est (je) crois pas que ce soit vrai. Je sais↑']

(10) C: [și poate s-aranjează altfel cînd le tragi dunga aia aicea # # eu știu? (IVLRA, 127)

[fr.'C: et peut-être que (ça) s'arrange différemment lorsqu'on tire cette ligne-là ici# #je sais?']

3.1.3.3. VS et l'usage parenthétique

Finalement, nous donnons le profil de l'ordre syntaxique le moins utilisé dans nos données, c'est-à-dire le sujet qui suit le verbe – ordre VS –, lorsque ce verbe est en emploi parenthétique (3 occurrences). Nous nous arrêtons sur l'exemple (11), en précisant que, dans tous les cas, VS est bloqué, dans nos cor-

pus oraux, en position finale. Cela lui octroie, tout d'abord par rapport à *eu ştiu* [fr. '(je) sais'], une finalité discursive moins « négative » : dans nos exemples, VS semble réduire la subjectivité et le souci d'une prudence discursive pour des propos que le locuteur jugeait auparavant comme susceptibles d'être mis en doute. De même, *ştiu eu* [fr. 'sais-je'] en position finale peut s'assimiler à un *de exemplu* [fr. 'par exemple']. Cela n'empêche, nous rappelons, que le même *ştiu eu* [fr. 'sais-je'] puisse également occuper en roumain contemporain une place médiane, agissant comme *marqueur d'approximation*.

- (11) B: nu↓ păi ştiam că aveţi maşină↓ î: nu m-am gândit că vreţi o maşină::
la mîna doua↓ ştiu eu↑ (IVLRA, 41)
[fr. 'B : non↓ ben (je) savais que (vous) avez une voiture↓ î :: (je) ne me suis
jamais dit que (vous) désirez une voiture:: d'occasion↓ sais-je↑']

3.1.4. Autres emplois de *ştiu* [fr. '(je) sais']

Nous avons traité de l'emploi parenthétique – 83/ 207 dans l'IVLRA, 68/254 dans le ROVA –, que nous avons opposé à la subordination *via* conjonction – 10/ 207 dans l'IVLRA, et 17/ 254 dans le ROVA. Le nombre total des occurrences en *ştiu* [fr. '(je) sais'] – 207 – signale pour autant qu'il doit y avoir des emplois restants. Sans détailler, nous les incluons dans une catégorie générale *Autres emplois*, dont la proportion est de 117 cas dans l'IVLRA, et de 168 dans le ROVA. De ces autres emplois, l'examen de *a şti* [fr. 'savoir'] à la première personne a montré, pour les deux corpus, une prédilection pour la rection des interrogatives indirectes : 68 dans l'IVLRA et 114 dans le ROVA, avec un V au négatif, comportant presque sans exception un sujet inclus, pour la forme en *nu ştiu* [fr. '(je) ne sais pas']. A cela s'ajoutent 12 et 21 manifestations de V, cette fois à l'affirmatif et comprenant un statut *confirmatif*, sans que s'y adjoignent d'autres constituants, du type: Q. *Ştiu.* [fr. 'Q. (Je) sais']. En revanche, au négatif, 15, respectivement 20 autres occurrences font l'objet de la subordination en *dacă* [fr. 'si']. Quant à la rection des COD/COI, elle aussi est rare à l'oral : seulement 10 et 4 apparitions.

3.2. Quelques considérations sur *je sais* par rapport à *ştiu* [fr. '(je) sais']

Avec la classe *Autres emplois*, nous avons complété le profil de *ştiu* [fr. '(je) sais'], tel que révélé par l'exploration de nos deux corpus roumains, et le mettons en parallèle avec l'enquête sur le correspondant français *je sais*.

Nous affirmons la nécessité de travailler avec un seul bilan numérique pour le ROVA et pour l'IVLRA, et d'en faire un seul corpus pour le roumain. À cela nous ajoutons les informations issues du corpus français CFPP, premièrement le rapport rection forte *via* conj. *versus* emploi parenthétique, dont nous excluons le trait *Ordre des constituants* (v. Tableau 3).

Recherche sur		Valeurs inscrites		Total occurrences		Total mots corpus	
<i>Je sais</i>	<i>Știu</i>	CFPP	ROVA+IVLRA	CFPP	ROVA + IVLRA	CFPP	ROVA + IVLRA
Subordination							
<i>via</i>		19	28				
conjonction				161	461	136.225	135.418
Emploi parenthétique		79	151			mots	mots

Tableau 3. Rection forte versus emploi parenthétique pour *je sais* et *știu* [fr. '(je) sais'] en français et en roumain

Ce que nous trouvons important dans la mise en parallèle de *a ști* [fr. 'savoir'] et de *savoir* est qu'ils semblent développer un prototype d'émergence à l'oral, indépendamment du choix d'une langue ou d'une autre. À ce titre, comme en roumain, en français les résultats de *je sais* des 6 transcriptions du CFPP indiquent des valeurs minimales pour la rection forte : seulement 19 sur un total de 161, et ce, à complémentiseur unique *que*, pour un ordre SV. Quant à la rection faible, les 79 occurrences comportent toutes un SV au négatif, et V est soit *atténuateur*, soit *marqueur d'approximation*, comme en (12) :

- (12) spk3 [3514.132] : et donc je vais euh + à la piscine au gymnase club à + place d'Italie + c'est pas très loin ++ si j'y vais euh + **je sais pas** un quart d'heure pour y aller + même pas + dix minutes un quart d'heure
(Transcription CFPP2000 [05-01] CHRISTOPHE_ANDRE_H_62_MARIE_ ANNE_ANDRE_F_63_5^E)

De même, tout comme en roumain, la rection forte est moins significative que la rection faible, mais les deux n'épuisent pas la distribution du verbe : nous avons compté 23 cas de subordination d'interrogatives indirectes, 14 cas *via si*, alors que les 11 fois où le verbe contrôle des COD, le verbe survient toujours au négatif.

4. Conclusions

La présente étude s'est donné pour but d'offrir un bref regard sur la problématique de la parenthéticité en roumain et en français, pour l'un de leurs verbes transitifs les plus communs: *a ști* [fr. 'savoir'] et *savoir*. Dans le contexte de la mobilité du sujet dans une langue *pro-drop* comme le roumain, par rapport au français, où ce sujet est majoritairement obligatoire, les deux verbes ont généré à l'oral, à la première personne du singulier, des résultats intéressants : à savoir que le transfert d'une langue à l'autre n'entraîne aucune différence dans la distribution des emplois des verbes, la rection forte étant peu favorisée à l'oral, par rapport à l'emploi parenthétique. Nous avons, en égale mesure, observé que ce dernier ne réussit pas à épuiser la totalité des usages qu'affichent *știu* [fr. '(je) sais'] et *je sais* dans le ROVA et l'IVLRA, respectivement dans le CFPP, dont la plupart des manifestations s'adresse plutôt à ce que nous appelons génériquement *Autres emplois* : rection des nominaux, des interrogatives indirectes, et ainsi de suite.

D'autre part, pour ce qui est du roumain seul, nous avons retenu une contribution très limitée du changement de place du sujet, lorsque le verbe s'impose comme recteur fort pour des subordonnées *via* conjonction, ce dernier assurant massivement un sémantisme en *a-și aduce aminte* [fr. 'se rappeler']. En revanche, les rapports changent si le verbe fonctionne comme parenthétique, l'ante-, la postposition ou même l'absence du sujet en structure de surface affectant l'interprétation sémantico-pragmatique de *știu* [fr. '(je) sais'].

Références

- Biber, D. *et al.* (1999) *Grammar of spoken and written English*, Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, Longman.
- Biber, D. (1999) « A register perspective on grammar and discourse: variability in the form and use of English complement clauses », *Discourse Studies*, 1(2) London: SAGE Publications, p. 131-150.
- Blanche-Benveniste, C. (1989) « Constructions verbales 'en incise' et rection faible des verbes », *Recherches sur le français parlé*, 9, p. 53-73.
- Blanche-Benveniste, C. & Willems, D. (2007) « Un nouveau regard sur les verbes faibles », *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, 102(1), p. 217-254.
- Fischer, O. (2010) « On problem areas in grammaticalization: Lehmann's parameters and the issue of scope », in *Typological Studies in Language* 94, An van Linden, Jean-Christophe Verstraete, Kristin Davidse (eds.), *Formal Evidence in Grammaticalization Research*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 17-43.

- Östman, J.-O. (1981) *You Know. A discourse-functional study*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Keevallik, L. (2010) « Clauses emerging as epistemic adverbs in estonian conversation », *Linguistica Uralica* XLVI(2), p. 81-101.
- Pop, L. (2009) « Mărci lingvistice și orientare discursivă », in *Colocviul Catedrei de română Limba română. Controverse, delimitări, noi ipoteze*, București, s.p.
- Pop, L. (2009) « Quelles informations se pragmatisent? », *Revue roumaine de linguistique, Gramaticalizare și pragmaticalizare în limba română*, 1-2, p. 161-172.
- Urmson, J. O. (1952) « Parenthetical verbs », *Mind*, 61 (244), p. 480-496.

Construção do discurso de autoridade em revistas do Estado Novo

Isabel Margarida Duarte

Universidade do Porto

Abstract

Based on a corpus of 15 issues of 3 Portuguese magazines from the historical period of the dictatorship in Portugal, the Estado Novo (*Mundo Gráfico*, *Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina* and *Portugal Colonial*), this text studies the construction of an authoritarian discourse and of an authority discourse. The analysis takes into account linguistic-discursive elements, but also the relation of the texts with the historical context and with the specific characteristics of each of the magazines, with similar objectives but different target audiences. Authority discourse is not built in the same way in the three journals.

Keywords

Estado Novo, authority, linguistic construction.

1. O regime totalitário salazarista

Estado Novo é o nome do regime autoritário vigente em Portugal desde 1926 - quando um golpe militar derrubou a Primeira República -, até ao 25 de Abril de 1974, o início da democracia. Este período ficou marcado por um forte autoritarismo e repressão decorrentes, entre outros motivos, da censura na imprensa, da suspensão das liberdades e da difusão de órgãos propagandísticos do regime. A autoridade do poder político era inquestionável. Foi sobretudo o ditador António de Oliveira Salazar quem endureceu o regime, depois de ter sido Ministro das Finanças da Ditadura e de ter passado a Presidente do Conselho, isto é, a Primeiro Ministro, cargo que ocupou até 1968. Apesar de Portugal se ter mantido neutral durante a Segunda Guerra Mundial, o regime que Salazar construiu assemelhava-se ao de Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália ou Franco em Espanha. No dia 5 de outubro de 1910, foi implantada, em Portugal, a República. A Primeira República, como é conhecida, embora

com intenções assumidas de democratizar a vida nacional, foi um regime marcado por enorme instabilidade política e crise social permanente, as quais deram origem a um ambiente de caos que favoreceu o triunfo de um golpe militar. Em 1926, instaurou-se uma ditadura que iria durar 48 anos. Essa ditadura sustentou-se em grupos paramilitares, como a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa mas, também, numa censura violenta na Imprensa e num poderoso aparelho de propaganda do regime o SPN (Secretariado de Propaganda Nacional, criado em 1933) bem como em órgãos repressivos, como a polícia política, a PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado).

2. Pressupostos teóricos

Partimos do pressuposto de que os discursos devem ser estudados na sua relação com os seus contextos de produção e receção e das vantagens de uma perspectiva enunciativo-pragmática para analisar os discursos.

Neste texto, vamos tomar “autoridade” em dois sentidos: no sentido argumentativo de voz que credibiliza, que faz acreditar na argumentação produzida e no sentido de voz autoritária, a dos próprios órgãos que detêm o poder, “as autoridades”. Como veremos de seguida, o *ethos* discursivo dos enunciadores das revistas analisadas é fortemente autoritário, no sentido em que esses enunciadores produzem asserções fortes que se pretendem verdades indiscutíveis e, por outro lado, na medida em que, desses enunciadores, emanam atos injuntivos muitas vezes impositivos (Haverkate, 1979), aos quais, devido à sua origem e à posição interativa alta dos respetivos locutores, o alocutário deve obedecer.

O *corpus* por nós analisado é constituído por 15 exemplares de revistas da época (5 números de 3 revistas diferentes: *Mundo Gráfico*, *Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina*, e *Portugal Colonial*), identificadas no quadro seguinte:

<i>Mundo Gráfico</i>	<i>Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina</i>	<i>Portugal Colonial</i>
Números 1 (15 de outubro de 1940), 2 (30 outubro 1940), 3 (15 novembro 1940), 4 (30 novembro 1940) e 5 (15 dezembro 1940).	Números 1 (13 de maio de 1939), 2 (junho de 1939), 3 (julho de 1939), 4 (agosto de 1939), e 5 (setembro de 1939).	Números 25 (março de 1933), 26 (abril de 1933), 27 (maio de 1933), 28 (junho de 1933) e 29 (julho de 1933).

Quadro 1: corpus analisado

Dentro dos objetivos do projeto Memitã, *Memory, Identity, Integration To Identify Analysis Models in Media Communication*¹ no qual este trabalho se integra,

- a. identificaremos e analisaremos marcas linguísticas da construção de um discurso de autoridade;
- b. relacionaremos essas marcas com as características da época histórica e as da revista concreta em que existem.

3. Mecanismos linguísticos de construção de autoridade

No caso da imprensa escrita, vários mecanismos linguísticos concorrem para a instauração de uma autoridade forte nos textos, nomeadamente: (1) abundância de atos diretivos, de caráter impositivo e (2) de atos diretivos de sugestão, menos impositivos (3) de modalidade deôntica; (4) fenómenos linguísticos de intensificação e reforço, na construção positiva da imagem dos membros do poder político e na construção negativa da imagem de quem se lhe opõe (o inimigo, o colonizado, os liberais, o outro).

3.1. No que diz respeito à revista *Portugal Colonial*, vejamos a informação explícita e assumida que o próprio periódico fornece: “*Portugal Colonial* - “Revista mensal, de **propaganda** e expansão do Império Português” -, publicada de março de 1931 a fevereiro de 1937.

Com efeito, nesta revista, a construção da imagem dos verdadeiros portugueses faz-se por contraposição com os outros (os indígenas (“a barbárie”) e, sobretudo, os “traidores” que, em 1820, instauraram o Liberalismo em Portugal, os principais inimigos identificados na revista, como Ferreira (2017)² já notou. A este respeito leia-se, por ser paradigmática, a conferência do Sr. Brigadeiro João de Almeida, intitulada “O ressurgimento ultramarino. Grandeza e romantismo de uma geração”, de onde retiramos o seguinte excerto:

- (1) *Em 1820 começa a noite negra da nossa história colonial - a decadência. A vida oficial portuguesa concentrou-se tôda em volta das ideologias novas e, sobre os objectivos nacionais, baixou a névoa opaca de uma falsa grandeza e dum falso ideal. Revista Portugal Colonial, nº28, p. 11.*

1. <http://www.memita-net.com/>

2. Ferreira, Joana (2017). *A Construção da Imagem do Colonizador na Revista Portugal Colonial*. Trabalho de projeto de Ciências da Linguagem, orientação Isabel Margarida Duarte.

3.1.1. A revista produz um discurso de autoridade, em primeiro lugar, porque nela colaboram autoridades, isto é, os mais altos responsáveis pela política colonial, a começar pelo próprio Ministro das Colónias, presença assídua nas páginas da publicação. Os seus textos são programáticos, na defesa acérrima do colonialismo português e, como veremos, neles abundam mecanismos linguístico-discursivos que acentuam esse lado de afirmação autoritária. O Ministro, típico representante do Governo da Ditadura, explica de que modo e por que motivo tenta evitar a crítica, assim mostrando como se fortalece a autoridade do Estado: “Ora eu, mais desejoso de fazer obra útil do que aparatosa, quis que as nossas reuniões pudessem decorrer em plena tranquilidade, longe dos desordenados movimentos da crítica geral” (*Revista Portugal Colonial*, nº 29, p. 2). Ao mesmo tempo que silencia assumidamente as vozes críticas e os seus “desordenados movimentos”, o Ministro anuncia punições severas para quem não cumprir as suas ordens:

- (2) *O ministro tem de ser implacavelmente rigoroso a este respeito. Não há razões que possam desculpar a não observância da lei de contabilidade. Vou ordenar, sucessivamente, inspecções a todas as Direcções de fazenda das colónias e quero aplicar sanções severas a todos os seus dirigentes que não cumprirem a lei neste ponto com a mais estrita pontualidade. Revista Portugal Colonial, nº 29, p. 3*

Outra forma de ouvirmos a voz onnipresente do Ministro é através de entrevistas, como acontece no nº 27 (maio de 1933): “Fomento Colonial - A «Portugal Colonial» Entrevista o Sr. Ministro das Colónias Sobre o Momentoso Assunto”. Nesse mesmo número, no entanto, também é transcrito um discurso do Ministro e, no nº 28, um outro.

Nos discursos do Ministro, como nos dos responsáveis por setores da vida das colónias, incluindo o diretor da revista e os seus colaboradores, são frequentes atos injuntivos que utilizam (a) o *futuro com valor modal de comprometimento*, de intencionalidade e de ordem:

- (3) *Todos os departamentos do Império funcionarão segundo um mesmo ritmo, guiados pelo mesmo espírito obedecendo ao impulso duma direcção superior. A lei administrativa colonial ficará concentrada praticamente em dois diplomas, em toda a parte aplicáveis. Revista Portugal Colonial, nº 29, p. 4*

- (4) *Por elas o Império manterá e acrescerá talvez a consciência da sua importância, grandeza e unidade. Revista Portugal Colonial, nº 29, p. 4*

3.1.2. Mas, na revista, escrevem também outras autoridades coloniais menores: o Secretário da Associação dos Comerciantes de Angola, o Presidente da Associação dos Comerciantes de Angola, Residentes na Metrópole, ou o Presidente da Direcção da Associação dos Agricultores de Angola, por exemplo.

Muitos textos de *Portugal Colonial* são, portanto, recomendações explícitas às autoridades políticas, sendo conjuntos de propostas feitas por responsáveis locais ou “especialistas” (por exemplo: *Criação dum organismo de crédito, para financiamento da agricultura e indústria, em Angola* Coronel António Brandão de Melo e Henrique Galvão, *Portugal Colonial*, nº 29, p. 6).

Estas propostas são concretizadas através de atos diretivos impositivos de sugestão, com força ilocutiva forte. De um texto assinado pelo Presidente da Direcção da Associação dos Agricultores de Angola, no mesmo número, destacamos, como exemplos:

- (5) *É indispensável e urgente remediar e resolver a situação acima exposta, evitando que ela se agrave arrastando para a ruína a economia da Colónia. É essencial remover as causas do receio que afugentam os capitalistas do exterior, tanto nacionais como estrangeiros, para que de novo eles se animem a colocar em Angola o seu dinheiro. É preciso, antes de mais nada levantar-lhe o moral, e fazer tudo o que fôr possível para a robustecer. É mister que os rapazes ao saír da escola, que para a maior parte é a única que frequentam, tragam dela alguns conhecimentos teóricos e práticos de agricultura.*

Estamos, nestas ocorrências, perante a modalização enfática, segundo palavras de Corbari (2016: 126):

A negociação enfática se configura como uma estratégia de interpelação [...], pois o produtor – avalizado por um suposto conhecimento que tem dos fatos abordados no texto, ainda que tal conhecimento seja discursivamente criado, e pela assunção de uma suposta autoridade que lhe consente asseverar e impor uma interpretação acerca do tema trazido para debate – impõe ao leitor um determinado ponto de vista, que é apresentado como uma verdade à qual o leitor deve se sentir compelido, persuadido a aderir.

3.1.3. Os atos diretivos, fazendo parte da modalidade deontica mais ou menos forte, recorrem, com frequência, a (b) *verbos modais* do domínio do dever, presentes nestes textos e por intermédio dos quais se fazem sugestões ao poder, às vezes sob forma de simples proposta:

(6) *A ajuda do Governo deveria ser a seguinte: a) Uma garantia de juro mínimo às acções.*

A Sociedade Financeira de Angola, sociedade anónima projectada devia ter um capital de 1 50.000 contos, de início, com a garantia de juro mínimo de 7,5 % durante 20 anos. O Estado poderia subscrever uma parte importante do capital que mais tarde recuperaria se quisesse lançando as suas acções no mercado.

Deve contar este todos os anos com cerca de mês e meio de absorvente trabalho, dedicado exclusivamente à revisão dos orçamentos coloniais. Tem de antecipar-se a época de aprovação, para que esta se dê no fim de Maio e não no fim de Junho. Ao longe, separados pelas distâncias, todos poderão trabalhar para este fim, não como simples executantes intérpretes que no complexo das ordens jurídicas têm de procurar a seu modo a ideia profunda que as anima – mas como criadores da própria alma nova da administração do nosso ultramar.

[...] com todas as normas que devem guiar a sua execução. Portugal Colonial, nº 29, Ministro das Colónias.

Estes atos injuntivos de sugestão são frequentemente enunciados no (c) *infinitivo*, o que os torna mais impessoais e, portanto, faz com que as propostas pareçam óbvias como se decorressem, naturalmente, do estado de coisas conhecido, sem ter tido ninguém por trás delas, como no excerto do mesmo número 29 da revista, página 7:

(7) *Auxiliar pequenos colonos e pequenas empresas que dentro de determinado auxílio, pudessem ver progredir e dar resultados, as obras e trabalhos iniciados.*

Aumentar largamente a exportação da Colónia assegurando a actual e desenvolvendo-a.

3.1.4. O facto de *Portugal Colonial* apresentar frequentemente gráficos, números, contas e balanços comerciais, constitui mais um mecanismo ao serviço da criação de autoridade, porque os números e os restantes instrumentos referidos

são usados como factos indesmentíveis para a justificação de certos argumentos e posições dos enunciadores.

Quantidades e valores dos principais produtos exportados por Angola nos anos de 1930, 1931 e 1932								
Anos	Quantidades	Valores	Quantidade	Valores	Quantidade	Valores	Quantidades	Valores
	Café		Coconote		Cera		Óleo de palma	
1930	11.838.....	36.093	5.968.....	8.080	914.....	8.712	3.368.....	7.931
1931	11.838.....	32.110	5.562.....	5.217	1.396.....	10.536	4.481.....	6.132
1932	9.477.....	47.890	5.994.....	6.404	1.156.....	8.587	4.082.....	5.821
	Couros		Milho		Algodão		Açúcar	
1930	601.....	3.359	71.249.....	38.734	780.....	4.801	11.994.....	12.769
1931	472.....	2.192	55.335.....	23.185	—.....	—	21.798.....	22.146
1932	662.....	3.845	54.447.....	34.312	444.....	2.480	15.987.....	19.603
	Trigo		Feijão		Peixe seco		Gado vacum	
1930	4.517.....	6.548	3.009.....	2.118	10.890.....	11.807	cab. 7.901	3.285
1931	4.637.....	5.869	—.....	—	9.988.....	7.223	" 8.977	6.947
1932	5.462.....	7.339	1.452.....	895	10.237.....	6.971	" 4.587	3.623
	Diamantes		Peixe em conserva					
1930	car. 318.634...	74.639	—.....	—				
1931	" 357.525...	65.884	555.....	2.213				
1932	" 257.724...	37.061	302.....	1.192				

Quadro 2: Quantidades e valores dos principais produtos exportados por Angola nos anos de 1930, 1931 e 1932; fonte: Portugal Colonial, n.29

Os artigos mais técnicos, mas em que se fazem, depois de incursões no género científico, recomendações e sugestões aos governantes, são assinados por especialistas (com os títulos académicos ou militares a seguir aos nomes), que apresentam, como se diz no número 27, “opiniões que têm a recomendá-las uma experiência, um estudo e uma competência.” Isto é, a experiência, o estudo e a competência constituem-se em verdadeiros argumentos de autoridade.

3.2. A Mocidade Portuguesa Feminina é uma instituição da organização Obra das Mães para a Educação Nacional (OMEN, criada em Setembro de 1936), uma iniciativa de algumas mulheres da alta sociedade (Kuin 1993: 555), que decidem colaborar na obra da ditadura. O *Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina*³, cujo primeiro número sai a 13 de maio de 1939, vai ser publicado mensalmente, até abril de 1947, ao número 96, durante 8 anos. Em todos os números por nós analisados, havia fotografias de jovens raparigas fazendo a saudação nazi. No *Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina*, a voz autoritá-

3. A revista *Mundo Gráfico* e o *Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina* estão disponíveis online, na hemeroteca de Lisboa.

ria é a das autoridades femininas responsáveis pela instituição, a OMEN, que se dirigem às raparigas, tratando-as permanentemente por “vós” e dando-lhes conselhos com os quais pretendem formar uma mulher submissa, que seja boa mãe, boa esposa obediente e boa dona de casa: daí a abundância de atos diretivos, de modalidade deôntica e o facto de muitos textos da revista terem, como notou Ana Sofia Pinto (2016)⁴, a estrutura de uma receita, com ingredientes e sequências instrucionais que deveriam ser seguidas e respeitadas pelas jovens leitoras a quem a revista se dirige. Essa estrutura ocorre nas verdadeiras receitas culinárias, em sugestões sobre como limpar o pó, como arejar uma casa, o que fazer nas férias, o que vestir na praia, como se comportar, num baile, como fazer casaquinhos ou roupinhas para os pobres.

Mundo Gráfico foi fundada em outubro de 1940 e publicada, com periodicidade quinzenal, durante oito anos. Nos números da revista analisados, o bom exemplo a seguir vem-nos sempre dos nossos mais velhos aliados, os ingleses (que, aliás, pagam a revista, como os alemães pagam *A Esfera*, no contexto da muito frágil neutralidade portuguesa durante a Segunda Guerra Mundial). No que não diz diretamente respeito ao conflito armado, a revista alinha, inequivocamente, pelos ditames da Ditadura salazarista, como se afirma, aliás, no número inaugural:

(8) *O nosso ideário é o dos superiores destinos da Pátria na defenição de Salazar, a quem Portugal deve a sua paz interna e a sua paz externa. Não esqueçamos as nossas amizades tradicionais nem o que devemos ao espírito cristão com o qual nasceu a nossa independência e se formou o nosso império, repartido pelas cinco partes do mundo.*

Ou seja, *Mundo Gráfico* é pró-aliado, melhor dito, pró-Inglaterra, mas não é pró-democracia. A ideologia anti-semita está presente claramente na revista, por exemplo, num texto da primeira página do nº 15, de 15 de maio 41, ano 1, intitulado “Cronica alegre”, em que, sob o pseudónimo de Marçal Saldanha (trocadilho com Marechal Saldanha, homem de Estado do período da monarquia constitucional portuguesa, portanto, ridicularizado no período histórico da ditadura), se traça um retrato muito depreciativo e injurioso de dois judeus.

4. *Mecanismos Linguísticos na construção da imagem da mulher na Mocidade Portuguesa Feminina*. 2016. Projeto de Ciência da Linguagem da estudante Ana Sofia Pinto, orientado por Isabel Margarida Duarte.

Não é, no entanto, uma revista em que a endoutrinação se faça de forma direta, por meio de atos diretivos, mas antes pelo exemplo e a glorificação dos heróis e da política do *Estado Novo*. Portugal é apresentado, como já dissemos noutro texto (Duarte, Marques & Pinto 2016), como a luz, a estrela brilhante, o farol que ilumina e guia uma Europa decadente. Por outro lado, a metáfora do “jardim” simples e florido, usada pelo regime para ajudar a construir uma imagem idílica do país, está presente em *Mundo Gráfico*, contribuindo para a formação da identidade portuguesa, de acordo com o discurso oficial.

4. Conclusão

Os mecanismos discursivo-linguísticos ao serviço do discurso autoritário em *Portugal Colonial* e *Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina* são diferentes entre si e, sobretudo, diversos dos que identificamos em *Mundo Gráfico*. Nas duas primeiras revistas, o discurso autoritário é, sobretudo, o discurso que emana das autoridades: do Ministro das Colónias e demais autoridades coloniais no caso da primeira, e da chefe da OMEN, ou de quem escreve em seu nome, no da segunda. Se o primeiro é um discurso mais técnico e, ao mesmo tempo, mais institucional, o segundo é vincadamente paternalista, sobrecarregado de instruções e ordens que dizem como a rapariga portuguesa deve ser, como se deve vestir, como deve ocupar os tempos livres e as férias. Isto decorre, sobretudo, quer do teor das revistas quer, sobretudo, do respetivo público-alvo: por um lado, um público exclusivamente masculino, de interessados nas questões técnicas da colonização, mormente da administração colonial, na primeira; por outro, um público jovem e feminino, que é preciso moldar e formar do ponto de vista ideológico e doutrinário, na segunda.

Já *Mundo Gráfico* se situa num equilíbrio precário entre o apoio de e a Inglaterra, na Segunda Guerra Mundial e, por outro lado, o alinhamento assumido pelas opções ideológicas e políticas da Ditadura portuguesa. A revista pretende condicionar, mas, simultaneamente, entreter e distrair (o que se vê, também, pela qualidade gráfica e pelas imagens abundantes) e o seu público, da classe média, é misto (como confirma a publicidade nela inserida, dirigida tanto a homens como a mulheres, embora a estas em menor quantidade). É um público que pretende talvez informar-se, mas também entreter-se. Daqui decorrem diferenças notórias em relação às duas revistas anteriormente refe-

ridas e um menor grau de assunção direta e explícita da doutrinação ideológica.

No futuro, além de alargarmos o *corpus* analisado a mais números destas publicações, pretendemos também estendê-lo à revista *Esfera*, de orientação pró-Eixo.

Referências

- Corbari, A. T. (2016) “Modalizadores: a negociação em artigo de opinião”. *Linguagem em (Dis)curso* 16(1), p. 117-131.
- Duarte, I.M. Marques, A. e Pinto, A. (2016) “La seconda guerra mondiale e la costruzione dell’identità portoghese nelle riviste dell’Estado Novo” in Carla Prestigiacomo (a cura di), *Identità, totalitarismi e stampa. Ricodifica linguistico-culturale dei media di regime*, Palermo: UniPa Press (Palermo University Press), p. 83-100.
- Haverkate, H. (1979) *Impositive Sentences in Spanish: Theory and Description in Linguistic Pragmatics*, Amsterdam: North-Holland Pub. Co.
- Kuin, Simon (1993) “A Mocidade Portuguesa nos anos 30: anteprojectos e instauração de uma organização paramilitar da juventude” *Análise Social*, XXVIII(3), p. 555-588.
- Oliveira, F. e Mendes, A. (2013) “Modalidade”, in Raposo, E. P. *et alii*. *Gramática do Português*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 623-693.

Yo y nosotros: *autoridad y traspaso de responsabilidad en los discursos de investidura españoles*

Mioara Adelina Angheluță
Universitatea din București

Abstract

The article aims at comparing investiture speeches of the Spanish prime ministers after 1979 and the investiture debate pronounced by Pedro Sánchez, who failed to become head of the government. It will also show to what extent this debate meets the discursive requirements outlined in the speeches delivered by predecessors of the PSOE and the PP in terms of the alternation *yo* / *nosotros* (I / We), the vagueness of the entity called *nosotros* and other aspects, such as the attitude towards the political adversary.

Keywords

political discourse, nomination, pronouns

Introducción: el discurso de Pedro Sánchez entre los discursos de investidura españoles

A continuación nos proponemos centrarnos en el uso de los pronombres *yo* y *nosotros* y de los verbos en primera persona del singular y del plural utilizados en los debates de investidura de los presidentes de gobierno españoles que desempeñaron este cargo desde 1979 hasta el presente. Además se harán algunas observaciones sobre los discursos de los presidentes de gobierno españoles y también se hará hincapié sobre el de Pedro Sánchez, secretario del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) que no llegó a desempeñar este cargo. Las razones por no ser elegido presidente de gobierno son de índole política y en menos medida de índole discursiva, ya que implican no sólo a la persona de Pedro Sánchez y sus cualidades de orador, sino al partido que éste representa, a su visión política, a su proyecto gubernamental, a sus alianzas y al con-

texto político nacional. Es fácil de suponer que en este entramado de factores, las estrategias retóricas no son suficientes para convencer un público altamente preparado como lo es el Congreso de los Diputados. Sin embargo, lo que llama la atención en el caso del discurso de Pedro Sánchez, al compararlo con los presentados hasta aquella fecha desde 1979, es el hecho de no respetar ciertas pautas que incluyen el respeto del adversario, es decir la conservación de la imagen pública del otro que implica la manutención de su propia imagen, igual que una constante solicitud de la benevolencia de los demás como votantes del proyecto gubernamental, ya que sin la aceptación incluso de una parte de los partidos de la oposición, difícilmente se puede obtener el número de votos necesarios para que uno pueda desempeñar el cargo de presidente de gobierno.

Los discursos de investidura se llaman también debates de investidura porque, según el sistema político español, el orador que pronuncia dicha alegación, aunque es propuesto por el rey después de consultarse con el Congreso de los Diputados, tal y como se menciona en la Constitución Española¹ en el Artículo 99 (BOE número 311, del 29 de diciembre de 1978) no tiene ninguna garantía de que vaya a ser elegido por los miembros del parlamento como presidente del gobierno, tanto su candidatura como su discurso siendo sometidos a debate. Su intervención que representa, de hecho, un programa gubernamental, tiene que ser debatido y votado por los miembros del Parlamento. El primero en utilizar el sintagma *debate de investidura* en su discurso fue Leopoldo Calvo-Sotelo² en 1981 seguido por Felipe González en 1986³ y José María Aznar en 1996⁴.

En los discursos de investidura se solicita también la confianza de la Cámara, que es, de hecho, una cesión de poder de manos de los parlamentarios que no lo podrían ejercer todos a la vez en manos de un jefe de gobierno que tampoco podrían ejercerlo individualmente ya que correspondería a un régimen dictatorial (para que esta cesión de poderes sea posible, antes siendo necesaria una transferencia del poderes de manos de pueblo a los diputados). Por lo tanto, la solicitud del apoyo de la Cámara es una afirmación de los principios democráticos según los cuales se rige el representante de un partido. Los oradores suelen solicitar la confianza reiteradamente desde el principio de su intervención para captar la benevolencia de los votantes.

1. <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>.

2. <http://www.lamoncloa.gob.es/presidente/presidentes/Paginas/InvestiduraCalvoSotelo1981.aspx>.

3. <http://www.lamoncloa.gob.es/presidente/presidentes/Paginas/InvestiduraGonzalez1986.aspx>.

4. <http://www.lamoncloa.gob.es/presidente/presidentes/Paginas/InvestiduraAznar1996.aspx>.

El presente artículo es una continuación de un análisis más amplio de las modalidades epistémica y deóntica de los discursos de investidura españoles pronunciados entre 1979 y 2011 (Angheluță 2016), qué implicaban 11 discursos de parte de 6 presidentes de gobierno, dos de Unión de Centro Democrático (Adolfo Suárez y Leopoldo Calvo-Sotelo), dos del PSOE (Felipe González y José Luis Rodríguez Zapatero) y dos del Partido Popular (José María Aznar y Mariano Rajoy). Dicho análisis nos ha permitido hacer también algunas observaciones en cuanto a la estructura de los discursos de investidura, a las ideas recurrentes indiferentemente de la ideología política de los oradores, a la frecuencia de los pronombres o de verbos modales en primera persona plural, más numerosos que los de primera persona singular, mostrando que el orador alude más a menudo a un plural ambiguo, pero protector, garante de la autoridad, que puede ser sea el partido, sea el pueblo, sea el Parlamento, sin diferencia de partidos políticos. Aunque los oradores pertenecen a partidos políticos diferentes y aunque no exista un guía de construcción de discursos de investidura, a lo largo de las décadas del posfranquismo se han fraguado unas pautas a las que han contribuido todos los presidentes de gobierno que se han sucedido, según los principios de la intertextualidad mencionados por Angenot (1983: 101).

Desde 2014, se pronunciaron otros tres discursos de investidura, dos pertenecientes a Mariano Rajoy, en 2015 y 2016, y el de Pedro Sánchez también en 2016, pero pronunciado antes el de Mariano Rajoy, en un momento de crisis política. Pero la página del gobierno, la Moncloa⁵, no guarda el discurso de Pedro Sánchez, sino sólo el de Rajoy y de los demás presidentes que le precedieron, ya que su candidatura fue rechazada dos veces por la mayoría de los diputados del Congreso (hecho único en la historia posfranquista), lo que le impedía asumir el cargo, según reza la Constitución. Sin embargo, su discurso, tanto la variante escrita como la oral, fue transmitido por los medios de comunicación.

Justamente el comentario periodístico de *El País* que acompaña el discurso de Sánchez representa una segunda razón, porque implica también la declaración del PSOE, que se puede interpretar desde la perspectiva del binomio autoridad / autorialidad. Esto porque, de hecho, el periódico comunica dos discursos: por un lado, el transmitido por el mismo partido en forma escrita, y la variante audio pronunciada por el candidato, la última siendo una versión ligeramente modificada de la primera:

5. <http://www.lamoncloa.gob.es/presidente/presidentes/Paginas/index.aspx>.

- (1) *Este es el texto del discurso de investidura de Pedro Sánchez remitido por el PSOE. Durante su lectura, el candidato a la Presidencia del Gobierno ha hecho algunas alteraciones, añadidos y omisiones. Este es el texto remitido por los socialistas, que incluía la siguiente aclaración: “Solo serán válidas las palabras pronunciadas”⁶.*

A continuación nos proponemos desplegar una serie de razones en cuanto a la construcción del discurso que llevaron al rechazo de la candidatura además de las consideraciones estrictamente políticas y a la falta de acuerdo o a la insuficiencia de la alianza con Ciudadanos y Coalición Canaria. Además se observará cómo se manifiestan las entidades discursivas, el *yo* y el *nosotros*, el *yo* siendo el que desempeña el papel del orador / representante del partido, mientras que *nosotros* el del partido y / o pueblo representado.

Las entidades *yo* / *nosotros* en los discursos políticos

Tanto en cuanto a los pronombres como en cuanto al discurso se percibe una dificultad de definición. Si Alcaraz y Martínez (2004: 213) ofrecen dos acepciones principales del discurso (una como equivalente del texto, sea el discurso hablado o escrito, y otra centrada exclusivamente en las manifestaciones orales, opuestas al término texto), Fairclough (1989: 11) recalca la necesidad de la interdisciplinariedad (implicando, además de las ramas de la lingüística, la sociología, psicología y antropología) en el análisis de discurso.

En cuanto a los pronombres personales, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1161) afirma que estos son elementos faltos “en cierta medida de contenido propiamente léxico”, lo que “los convierte en categorías deícticas”.

De todas las personas, sólo dos participan directamente en el acto verbal: la primera y la segunda (*La nueva gramática de la lengua española* 2009: 1162), aspecto explotado en el discurso político. Si nosotros puede incluir también al público, esto supone que el público, aunque investido con el papel de oyente y sin poder expresarse directamente, participa en el discurso mediante sus representantes y organiza a su vez el discurso mediante sus reacciones.

El *yo* y el *tú* no son sólo participantes, sino también creadores del discurso: el *yo* es el emisor de las ideas según las expectativas que intenta cumplir y

6. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

también influir en el oyente, es el organizador del lenguaje “desde su hic et nunc” (Enríquez 1984: 32).

Los pronombres personales *yo* y *nosotros* representan elementos deícticos utilizados en el habla diaria, en textos y discursos con el propósito de actualizar la presencia del hablante. A diferencia del *yo* que alude a la identidad del emisor, el pronombre *nosotros* representa el concepto de pluralidad, de unidad y, a la vez, de identificación de un grupo con el emisor. Al ser un elemento deíctico, el referente de los pronombres puede cambiar según cambia el hablante o el enfoque del hablante (el pronombre *nosotros*), lo que tiene una explicación a la vez antropológica y filosófica: “El nosotros es un horizonte imaginado que debe ser pactado, construido, reconocido” (Garcés 2011: 107).

El hecho de tener que *pactarse* y *construirse* permanentemente explica el contorno movedizo de la entidad *nosotros* en los discursos políticos.

En cuanto al orden jerárquico de las personas que participan y controlan la deixis del discurso, Cruse (2000: 320) habla de la dominancia de la primera persona sobre las otras dos, y de la dominancia de la segunda sobre la tercera.

Cuando se utiliza el pronombre *nosotros*, en realidad es sólo un hablante el que selecciona continuamente al referente, ya que se puede utilizar varias veces en un discurso con referentes diferentes que sólo comparten un elemento - el emisor del discurso.

Según *La Nueva gramática de la lengua española*, los pronombres de primera persona se caracterizan por “usos más abarcadores”, ya que “puede incluir en su designación a todos los miembros de una comunidad, un continente, una civilización o un planeta, entre otras agrupaciones imaginables” (2009: 1174).

En las lenguas románicas, un orador puede usar el pronombre *nosotros* aunque los referentes no presencien el acto de comunicación y además puede aludir a un número no especificado de personas (*La Nueva Gramática de la Lengua Española* 2009: 1174).

El pronombre *nosotros* no supone una multiplicación del *yo* y no implica una repetición de seres absolutamente iguales, pero implica rasgos comunes que permiten considerar un grupo como un conjunto y la intención del emisor de homogeneizarlo para mejor integrarse en el mencionado grupo, pero también para ocultar o disminuir su identidad o simular modestia:

Nosotros no tiene habla. Nosotros es un yo camuflado, un fantasma hecho de yo, tú, él, ella, fantasma con el que muchas veces se pretende sea aumentar la valencia del propio discurso en la postulación de un hablante plural o colecti-

vo, sea refugiarse en esa fermentada pluralidad para evitar el relieve de la propia persona o para diluir la responsabilidad irrenunciable sobre el propio hablar. Nosotros, pues, es un plural bien singular (Rivarola 1984: 206).

En los discursos de investidura españoles, tal y como hemos mencionado anteriormente, predomina el *nosotros* ante el *yo*, confirmando la afirmación de Núñez Cabezas y Guerrero Salazar (2006: 35) en cuanto al uso de los pronombres por los políticos españoles en general:

Los políticos de nuestro tiempo, sin embargo, no suelen hablar en nombre propio ni manifestar su estado, sino que declaran en nombre de su partido o de su gobierno. La referencia al yo habitualmente se pierde y se recurre a soluciones más impersonales, como usar la primera persona del plural o hablar de uno mismo en tercera persona.

Acudir a este pronombre puede ser un recurso retórico involuntario incluso en la comunicación entre los ciudadanos comunes y corrientes, sin ánimo de ocupar un cargo político, que acuden de este modo a la fuerza del argumento de la *cantidad* – la opinión de la mayoría:

C'est le lieu de la quantité, la supériorité de ce qui est admis par le plus grand nombre, qui fonde certaines conceptions de la démocratie, et aussi les conceptions de la raison qui assimilent celle-ci au sens commun. Même quand certains philosophes, tel Platon, opposent la vérité à l'opinion du grand nombre, c'est néanmoins à l'aide d'un lieu de la quantité, qu'ils valorisent la vérité, en faisant d'elle un élément d'accord de tous les dieux, et qui devrait susciter celui de tous les hommes (Perelman 2008: 116).

La imagen de una comunidad solidaria, identificada con el orador, es decir la apariencia de un gobierno *en plural* es frecuente en los discursos políticos de la democracia española, lo que puede atraer, por un lado, el apoyo del público, pero también la etiqueta de populista.

Además, el *nosotros* es el símbolo de una inteligencia colectiva, que se expresa y toma decisiones en común, como afirma Bally (1926: 37): “Les opérations du langage supposent une intelligence collective; ce consensus est la marque propre d'une communauté linguistique”.

Los políticos explotan la necesidad de camaradería, camaradería (“desire of fellowship” - Datta 2010: 40) que se manifiesta no sólo en un discurso solemne y en la doctrina política, sino también en el habla diaria, a través de

pronombres y verbos en primera persona plural, que crean a nivel semántico la idea de comunidad. Además, así como el pronombre nosotros supone cierto intento de homogeneización, que destaca los rasgos comunes de los referentes, el compañerismo supone igualdad entre sus miembros, aspecto recalcado sobre todo en la doctrina socialista.

Según Garcés (2011: 106), el nosotros alude a una “fuerza emancipadora”, invocada sobre todo por categorías como el proletariado (lo que se puede constatar en los discursos comunistas), los grupos revolucionarios, las mujeres, y también a una “fuerza de separación” (o también la podríamos llamar de individualización), utilizada por los grupos políticos, étnicos o religiosos.

Si el orador usara constantemente el pronombre yo o sólo verbos en primera persona singular, sin hacer referencia a la comunidad con la que se supone que se debería identificar, el efecto perlocutivo se vería sensiblemente perjudicado. Si el orador acude a menudo al pronombre nosotros, su identidad se diluye en la comunidad, pero también adquiere más fuerza persuasiva si bien, según la perspectiva, se le podría acusar de manipulación o populismo.

Por lo tanto, los discursos políticos alternan el uso de yo y de formas verbales en primera persona singular con el de nosotros y de formas verbales en primera persona plural para expresar tanto la identidad del hablante, como la capacidad de representar e identificarse con la comunidad.

La autoridad y la autorialidad en los debates de investidura españoles

La toma del poder y los discursos que la acompañan son una manifestación de la autoridad, pero también de la autorialidad que vamos a comentar a continuación.

En cuanto a los conceptos de autoridad y autorialidad, el emisor sigue siendo el “eje del discurso” (Moignet, apud Enríquez 1984: 62), “el punto cero”, designando “a quien habla en el acto comunicativo”, “el sujeto de la enunciación” (Benveniste, apud Rivarola 1984: 203).

El binomio autoridad / autorialidad se adecua a los discursos en general y a los políticos en especial, ya que a través de estos se afirma tanto la autoridad como la autorialidad del orador. Hay varias formas de autoridad: la toma del poder en el acto de la investidura, la conservación del poder durante la gobernación, el cese del poder conforme a la constitución y la sanción dirigi-

da al poder gobernante – desde los bancos de la oposición, posible en las sociedades democráticas – en que existe oposición).

Sin embargo, estos rasgos están sometidos a debate en la actualidad, ya que la autoridad se debe poner en entredicho en relación con la democracia, cuyo propósito debería ser no permitir el abuso de poder. Por lo tanto, en el presente, la autoridad implicaría más bien la observación de las leyes y de la constitución.

En los discursos pronunciados por los políticos, la autoridad es puesta en entredicho por la existencia de un equipo de consejeros que intentan anticipar los efectos de la alegación sobre electores y adversarios, por lo cual se considera que ninguna afirmación de un orador es casual, espontánea u original.

El tema de la alternancia *yo / nosotros* se puede aplicar a todos los discursos políticos, igual que el análisis de la relación *yo / partido / pueblo*, pero nos vamos a limitar a los discursos de investidura de los presidentes de gobierno españoles, que son unos contratos entre los representantes del partido y los miembros del parlamento como representantes del pueblo.

La autoridad del *nosotros* es más fuerte que la autoridad del *yo* si tenemos en cuenta el argumento de la cantidad (un número más importante de personas que comparten las mismas ideas y que pueden imponer, por la fuerza, unas ciertas reglas).

La autoridad del *yo* es más importante que la autoridad del *nosotros* si tenemos en cuenta el argumento de la cantidad, ya que el *yo* es un representante del grupo que habla, por lo tanto, investido por éste con cierta confianza y autoridad.

En los discursos de investidura, es importante desde el punto de vista legal (para que el acto sea válido) que el *yo* forme parte de un *nosotros* referente al partido porque es el partido al que le corresponde un determinado número de escaños en el parlamento según / tras la votación.

La autoridad del *yo* supone afirmar la identidad, mientras que la identidad del *nosotros* es más difusa y por lo general se expresa a través de un único representante, aunque este pronuncia los nombres de los demás o cada persona llega a pronunciar su nombre.

También, la autoridad del *yo* no sería posible sin la identidad o identificación del *yo*, es decir sin su autorialidad.

El *yo* se manifiesta en los tres modos de la persuasión – *ethos*, *pathos*, *logos* – y también como núcleo de nosotros que, de hecho, lo protege y le confiere más autoridad. De las tres formas de persuasión, el *ethos* es posiblemente el más vinculado a la autoridad por el hecho de que la palabra de la autoridad

es la que es más digna de confiar, mientras que la autoridad necesita inspirar confianza para poder ser reconocida como tal.

La pronunciación de un discurso en sí implica cierta autoridad porque una persona fue investida con este poder por una comunidad, pero también implica autorialidad porque se supone que la persona que habla es también la creadora y emisora de un discurso.

Si un presidente de gobierno es propuesto por una segunda vez o, como en el caso de Felipe González, una cuarta vez, esto supone la autoridad de la experiencia de la que no pueden gozar los candidatos que proponen el cambio (es decir, candidatos por primera vez), aunque también es cierto que en el caso de una segunda o tercera o cuarta candidatura, la imagen del político propuesto sufre un proceso de erosión (Ionescu-Ruxăndoiu 2011: 209).

Los discursos de investidura presentan una serie de rasgos comunes en cuanto a su estructura:

- en la introducción se hace referencia al hecho de que se trata de unas elecciones democráticas, lo que valida la elección del partido representado por el orador;
- se especifica el hecho de que la elección de un determinado partido representa la voluntad del pueblo;
- se recalca la presencia del rey como elector del candidato a la presidencia del gobierno y garante de la autenticidad del proceso;
- si se trata de un partido hallado hasta entonces en la oposición, el orador manifiesta una actitud conciliadora hacia el partido vencido, totalmente diferente de la manifestada en la campaña electoral.

Después de analizar los discursos de investidura pronunciados entre 1979 y 2011, se ha observado que tanto el pronombre *yo* como los verbos en primera persona singular están menos presentes que el *nosotros*, la diferencia siendo aún más patente si el candidato llega a pronunciar un segundo discurso de investidura. Por lo tanto, el orador es consciente de su papel de representante y deja en segundo plano su individualidad. También, la entidad *nosotros* es bastante difusa, porque no siempre está claro si se refiere al pueblo o al partido, pero de este modo se intenta inculcar la idea de que el verdadero gobernante es el pueblo.

La autoridad y la autorialidad en el debate de investidura de Pedro Sánchez

El discurso de Pedro Sánchez cumple parcialmente con estos requisitos.

Su discurso fue publicado en el periódico *El País* con el siguiente comentario que muestra la relación entre autoridad y autorialidad:

Este es el texto del discurso de investidura de Pedro Sánchez remitido por el PSOE. Durante su lectura, el candidato a la Presidencia del Gobierno ha hecho algunas alteraciones, añadidos y omisiones. Este es el texto remitido por los socialistas, que incluía la siguiente aclaración: “Solo serán válidas las palabras pronunciadas”⁷.

Pedro Sánchez manifiesta la autoridad por el hecho de leer el discurso y de operar los cambios que consideró convenientes. Los mismos cambios erigen a Pedro Sánchez en autor del discurso que reformula la información adaptándose al contexto (reacciones del público, eventos socio-políticos recientes).

Además, el partido reconoce su autoridad por el hecho de declarar como final la variante leída por él. Pero de este modo también se muestra que el discurso de Sánchez es una forma aceptada por el partido, por lo tanto, éste ejerce cierta autoridad sobre el autor (al dar su visto bueno) y es igualmente partícipe a la elaboración del discurso.

Por lo tanto se puede observar que no se trata de una autoridad dirigida hacia una sola dirección – que el secretario general o el representante en el pleno del parlamento ejerce sobre el partido – sino de una autoridad compartida: el partido ejerce el control sobre su representante del mismo modo en que el representante ejerce el control sobre las decisiones del partido.

La influencia del partido (y, por consiguiente, la autorialidad y autoridad del partido) es visible porque el discurso de Sánchez está jalonado con motivos recurrentes de la marca PSOE, como el papel de la mujer – ejemplos 2, 3, 4, 5, (ya que se registran 13 ocurrencias de este sustantivo, de las cuales 12 en plural y uno en singular), a diferencia de los 3 discursos de Rajoy en los últimos 6 años (3 discursos de investidura – 2011, 2015, 2016) en que se usa el sustantivo *mujer*, pero sólo 2 veces en cada una (2011 – 2 veces sólo en plural, en estructuras hombres y mujeres, mujeres y hombres, recalcando por

7. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

lo tanto la idea de igualdad de género, 2015 una vez en singular y otra en plural, en un discurso en que el sustantivo *hombre* está ausente, como si la mujer representara un género aparte, de por sí destinado a la vulnerabilidad y la desigualdad). En 2016 (ejemplo 6), el sustantivo *mujer* tiene 2 ocurrencias, una en plural, en la estructura *hombres y mujeres*, enfocada de nuevo en la igualdad de género, y otra en singular.

- (2) *Nos encontramos aquí reunidos 350 mujeres y hombres a los que los españoles nos han encargado que busquemos una solución política. Nos han pedido que hagamos nuestro trabajo. Nos han confiado la responsabilidad de hacer frente a los problemas del país. Nos han encargado que, democráticamente, busquemos un acuerdo mayoritario que nos haga partícipes de la necesaria solución...*⁸.
- (3) *Los familiares de personas dependientes, en su mayoría mujeres, han llegado a renunciar a su empleo para ayudar a su ser querido, mientras su Gobierno recortaba sus prestaciones o les negaba la Seguridad Social*⁹.
- (4) *España también es líder en la desigualdad entre hombres y mujeres. Con una brecha salarial que lejos de reducirse aumenta cada año, hoy una mujer tiene que trabajar 79 días más al año para ganar lo mismo que un hombre con un trabajo similar*¹⁰.
- (5) *Garantizaremos de manera plena el derecho de las mujeres a decidir sobre su maternidad*¹¹.
- (6) *Se abre ante nosotros la oportunidad de dar una solución compartida y estable a grandes retos como los que suscitan el envejecimiento de la población, el futuro de nuestros jóvenes, la gestión de las migraciones, la plena igualdad entre hombres y mujeres, incluida la conciliación y la erradicación de cualquier forma de violencia contra la mujer, el cambio climático o la incorporación de los nuevos avances científicos y tecnológicos*¹².

8. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

9. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

10. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

11. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

12. Discurso de investidura de Mariano Rajoy pronunciado el 26 de octubre de 2016: <http://www.lamoncloa.gob.es/presidente/intervenciones/Paginas/2016/prsp20161026.aspx>.

En el discurso de Pedro Sánchez, el sustantivo *hombre* tiene 4 ocurrencias en plural, 3 estructuras siendo del tipo *hombres y mujeres*, mientras que la cuarta se refiere a la igualdad de sueldo entre hombres y mujeres.

Otra palabra específica sobre todo de PSOE es *cambio*, ya que el partido representó en los años 80 realmente un gran cambio político después de que durante la época de Franco se encontró en la clandestinidad. En el discurso de Pedro Sánchez tiene 59 ocurrencias, 2 de ellas siendo en plural:

- (7) *Para nosotros es una evidencia palmaria que la voluntad mayoritaria de la sociedad española es una voluntad de cambio. Lo que no significa que debamos olvidar a los más de siete millones de electores que votaron al Partido Popular, ni a sus representantes. Todo lo contrario. Con el Partido Popular no podemos promover un cambio de Gobierno y, mucho menos, un Gobierno de cambio*¹³.

En cuanto a la presencia de los pronombres *yo* y *nosotros* en el discurso, el español es una de las lenguas en que no es obligatorio que el pronombre acompañe el verbo porque la desinencia verbal muestra de qué persona se trata. A pesar de esto, el pronombre se sigue utilizando, sea en respuestas elípticas a la pregunta *¿quién?* / *¿quiénes?*, sea para recalcar la autoridad y la autorialidad de una acción.

Pedro Sánchez utiliza sólo una vez el pronombre *yo*:

- (8) *Sin embargo, sí es la primera vez que el segundo partido en votos y escaños ha tenido que asumir la responsabilidad de proponer un Gobierno al Congreso de los Diputados. Una tarea por la que el Grupo Socialista, y yo personalmente como candidato a la Presidencia del Gobierno, nos sentimos responsabilizados, agradecidos y honrados*¹⁴.

En cambio, el pronombre *nosotros* cuenta con 7 ocurrencias en que, más que referirse al pueblo como partícipe al posible acto de gobernación o a utilizarse un referente más bien vago (ejemplo 11, 14), se alude al partido o a la coalición, como se puede constatar en los 7 contextos siguientes, ya que incluso se hace una distinción neta entre el pueblo y sus representantes (como se puede constatar en los ejemplos 9, 10, 12, 13, 15):

13. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

14. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

- (9) *Es más, los españoles nos han delegado la responsabilidad de reunirnos aquí para evitar precisamente una nueva campaña electoral. Esperan de nosotros que seamos capaces de investir un nuevo Presidente del Gobierno que reactive un período de CAMBIO de la vida política basado en el entendimiento entre diferentes partidos y distintas ideologías*¹⁵.
- (10) *Para nosotros es una evidencia palmaria que la voluntad mayoritaria de la sociedad española es una voluntad de CAMBIO*¹⁶.
- (11) *Tenemos ante nosotros la posibilidad de alcanzar un Gobierno del CAMBIO, que cambien el fondo y las formas de gobernar*¹⁷.
- (12) *Nosotros apostamos por un CAMBIO que una a la sociedad en torno a un proyecto político que resulte aceptable más allá de los límites de cada uno de nuestros electorados*¹⁸.
- (13) *Nosotros creemos en este Estado del Bienestar, y nuestra preocupación es recuperarlo, hacerlo económicamente sostenible y, sobre todo, mejorarlo*¹⁹.
- (14) *Nuestro Estado necesita remodelarse para alumbrar un periodo tan largo y fructífero como el que nos precede, una reforma del pacto generacional que deje un legado a las generaciones futuras tan digno o más del que nos dejaron a nosotros*²⁰.
- (15) *Trabajaré por devolver con creces la confianza que se deposite en nosotros, desde la moderación, la transparencia y la ejemplaridad*²¹.

En cuanto a los verbos en primera persona singular, su presencia es escasa, aludiendo al proceso de investidura (*obtengo la confianza, pido la confianza*²²) o implican procesos mentales, como es el caso del verbo *creo* con 7 ocurrencias (ejemplo 16):

15. https://politica.elpais.com/politica/2016/02/29/actualidad/1456742372_529046.html.

16. https://politica.elpais.com/politica/2016/02/29/actualidad/1456742372_529046.html.

17. https://politica.elpais.com/politica/2016/02/29/actualidad/1456742372_529046.html.

18. https://politica.elpais.com/politica/2016/02/29/actualidad/1456742372_529046.html.

19. https://politica.elpais.com/politica/2016/02/29/actualidad/1456742372_529046.html.

20. https://politica.elpais.com/politica/2016/02/29/actualidad/1456742372_529046.html.

21. https://politica.elpais.com/politica/2016/02/29/actualidad/1456742372_529046.html.

22. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

(16) *Creo que no debemos olvidar en ningún momento que salir de esta sesión sin un acuerdo significará que hemos hecho mal nuestro trabajo*²³.

La primera persona plural incluye sobre todo al grupo socialista:

(17) *Señorías, cuando nadie tiene la mayoría por sí solo, únicamente hay un camino: el del entendimiento. Estoy convencido de que, desde ahora, y durante mucho tiempo, no habrá otra victoria política posible que el acuerdo. Por lograr ese acuerdo venimos trabajando desde que hace un mes aceptamos la solicitud del Jefe del Estado.*

*Ese día, los socialistas resolvimos una disyuntiva. Teníamos dos únicas alternativas: o declinar el ofrecimiento del Rey escapando de toda responsabilidad; o asumir el reto de comprometernos a hacer todo lo que esté en nuestras manos por conseguir un acuerdo mayoritario entre diferentes partidos. En otras palabras, o mantener la situación de bloqueo de nuestras instituciones o asumir la responsabilidad de volver a poner en marcha el funcionamiento de nuestro sistema democrático*²⁴.

En este ejemplo también se puede observar el paso de un *nosotros* vago que podría incluir a cualquiera a un *nosotros* exclusivista, aunque llamado socialista.

Pero a diferencia de la marca PSOE y del modelo instituido, por ejemplo, por José Luis Rodríguez Zapatero, Pedro Sánchez no es partidario de la reconciliación con el principal partido adversario, aunque lo aparenta mediante declaraciones como las del ejemplo 18 y 19:

(18) *Es tiempo de cambio, de diálogo y, ojalá, también de acuerdo. Hoy no estamos en campaña electoral. Es más, los españoles nos han delegado la responsabilidad de reunirnos aquí para evitar precisamente una nueva campaña electoral*²⁵.

(19) *No es necesario hacer tabla rasa de nuestro sistema político. Basta con restaurar algunas cosas que la crisis y ciertas políticas equivocadas han roto.*

23. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

24. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

25. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

Y transformar y adecuar otras para que nuestro Estado del Bienestar se adapte a la España del siglo XXI²⁶.

Aparentemente, también se propone fomentar el diálogo, como lo muestra el ejemplo 20, pero este mismo diálogo se le niega representante del PP, como se puede constatar en el ejemplo 21:

(20) *La diferencia, en democracia, debe ser objeto de debate, de diálogo, pero nunca de confrontación. Nunca de ruptura. En democracia, cuando se está de acuerdo se vota conjuntamente. Cuando hay desacuerdo se debate, se discute, se negocia y se acuerda²⁷.*

(21) *Desde el Gobierno en funciones se nos pide una gran coalición. Y hemos dicho que con el Sr. Rajoy y con las políticas que defiende el PP no podemos pactar²⁸.*

Sánchez acusa al PP y a su líder de huir de la responsabilidad (ejemplo 22), acudiendo incluso a una ironía por la diferencia de valoraciones entre el estatuto de primera fuerza política y el comportamiento huidizo:

(22) *Ocorre así porque la primera fuerza política declinó la responsabilidad que el Jefe del Estado, le había encomendado. Consideró de antemano que no iba a ser capaz de conseguir reunir los votos suficientes. Lo cierto es que en las elecciones ninguno de los partidos los hemos obtenido, si tenemos en cuenta los escaños alcanzados²⁹.*

El orador acude aparentemente a una atenuación, dado que no menciona el nombre del partido político que, según Sánchez, infringió las reglas de la democracia:

(23) *Hace cuatro años, las urnas dieron una mayoría absoluta a un partido. Entonces, esa fue la apuesta de buena parte de los ciudadanos para resolver los problemas a los que nos enfrentábamos. Quien recibió esa confianza*

26. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

27. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

28. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

29. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

*de los ciudadanos, decidió gobernar imponiendo su absoluta mayoría hasta convertir su toma de decisiones en absolutista*³⁰.

Sin embargo, en uno de los párrafos siguientes se aclara la identidad del acusado, donde además se recalca que el *nosotros* excluye al PP:

(24) *Abandonemos las políticas del Sr. Rajoy y del PP*³¹.

Conclusión

Aunque Pedro Sánchez respetó en gran parte las pautas de un discurso de investidura, el hecho de no incluir el principio de la reconciliación probablemente represente una de las causas de su fracaso. La razón podría residir en la contradicción presente a lo largo de su discurso: por un lado, culpó a Mariano Rajoy y al PP de autoridad absoluta y abusiva, pero el hecho de rechazar iteradamente una coalición con PP representó igualmente el escenario de un abuso de poder.

En los de sus predecesores, a pesar de la frecuencia del pronombre y del verbo en primera persona plural, Pedro Sánchez no acepta que el *nosotros* debe incluir también al adversario.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, Enrique, María Antonia Martínez Linares (2004) *Diccionario de Lingüística Moderna*, Barcelona: Ariel Lingüística, segunda edición ampliada y actualizada.
- Angenot, Marc (1984) «EXTE: revue de critique et de théorie littéraire – L'intertextualité : inter-texte, autotexte, intratexte», 2, Toronto, p. 101-112.
- Angheleuță, Mioara Adelina (2016) *Los discursos de investidura de la democracia española desde la perspectiva de la modalidad: un análisis semántico-pragmático*, Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Bally, Charles (1926) *Le langage et la vie*, Paris : Payot.
- Cruse, Alan (2000) *Meaning in Language : an introduction to Semantics and Pragmatics*, Oxford linguistics - Oxford: Oxford University Press.
- Datta, Amlan (2010) *Socialism, democracy and industrialization – A collection of essays*, London: Routledge Library Editions.

30. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

31. https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.

- Enríquez, Emilia Victoria (1984) *El pronombre personal sujeto en la lengua española hablada en Madrid*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas – CSIC, Instituto “Miguel de Cervantes”.
- Fairclough, Norman (1989) *Language and power*, Harlow Longman.
- Garcés, Marina (2011) «Nosotros – la pregunta por un mundo común», in Cruz, Manuel (ed.), *Las personas del verbo (filosófico)*, Barcelona: Herder Editorial, p. 105-125.
- Ionescu-Ruxândoiu, Liliana (2011) «Identitate și imagine în dezbateră electorală», *Studii de lingvistică - Omagiu doamnei profesoare Angela Bidu-Vrânceanu*, Nedelcu, Isabela, Alexandru Nicolae, Alice Toma, Rodica Zafiu (ed.), București: Editura Universității din București, p. 207-213.
- Núñez Cabezas, Emilio Alejandro, Susana Guerrero Salazar (2002) *El lenguaje político español*, Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).
- Perelman, Chaïm, Lucie Olbrechts-Tyteca (2008) *Traité de l'argumentation*, Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Real Academia Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española. Morfología Sintaxis I*, Madrid: Asociación de Academias Españolas, Espasa Libros.
- Rivarola, José Luis (1984) «¿Quién es nosotros?» *Estudios de Lingüística* 2, Universidad de Alicante, p. 201-206.

Páginas de Internet consultadas:

- <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>.
- https://politica.elpais.com/politica/2016/03/01/actualidad/1456847140_329618.html.
- <http://www.lamoncloa.gob.es/presidente/presidentes/Paginas/index.aspx>.
- <http://www.lamoncloa.gob.es/presidente/intervenciones/Paginas/2016/prsp20161026.aspx>.

La norma lingüística y el lenguaje de los jóvenes en las redes sociales

Carmen-Valentina Candale

Universidad de Bucarest

Abstract

Language used by the young generation on social networks is one of the richest resources of linguistic creativity available to sociolinguistics research about the variables typical for this social group. Given young people's wish to express themselves in an original fashion, and to show their belonging to this social group, one must mention their preference for defying the authority of the standard language in written language. Thus, the aim of this paper is to identify and analyse communicative situations in which young people choose to transgress linguistic norms.

Keywords

social networks, young people, virtual community, sociolinguistics.

Introducción

La lengua estándar representa la modalidad uniforme y homogénea de expresión de los hablantes de una lengua histórica, que destaca por su carácter abstracto, por el estatuto privilegiado que ha alcanzado frente a otros dialectos, y por el hecho de constituir un referente para todos los usuarios. Cabe mencionar, sin embargo, que

Se busca una homogeneización ficticia, idealizada, contraria a la evolución natural de las lenguas y al uso que hacen de estas las diversas comunidades lingüísticas. Dado que la estandarización lingüística promueve el empleo de una variedad uniforme e idealizada, que no se corresponde con la heterogeneidad dialectal característica de toda comunidad de habla, se constata la imposibilidad de lograr la estandarización absoluta, sobre todo en lo que concierne al plano oral (Amorós Negre 2008: 126-127).

La sociolingüística es la que tiene como objeto de estudio la variación lingüística determinada por factores externos o sociales y, por consiguiente, la variable lingüística, que se define como “el elemento, rasgo o unidad lingüística que puede manifestarse de modos diversos” (Moreno Fernández 1998: 18). El objetivo de nuestra investigación es el de estudiar las variables lingüísticas propias de una de las variedades especiales con las que trabaja la sociolingüística, es decir la jerga juvenil característica de las redes sociales virtuales, remitiéndonos a la relación que se establece entre esta y la norma de la lengua estándar. Aunque el término de *jerga* no es el más usual para denominar este tipo de lenguaje ya que su intención no suele ser críptica, tampoco se ubica lejos de este si tomamos en cuenta la definición proporcionada por Moreno Fernández:

...un conjunto de caracteres lingüísticos específicos de un grupo de hablantes dedicado a una actividad determinada: el uso de una jerga siempre es un modo de marcar una identidad sociolingüística o la pertenencia a un grupo (1998: 103).

La comunicación mediada por el ordenador ha conocido un desarrollo notable con la aparición de la Web 2.0., que consiste en una nueva generación de páginas Web creadas sobre la arquitectura de Internet, que han facilitado el surgimiento de una variedad de plataformas que permiten y promueven la interacción constante entre los hablantes. Los medios sociales favorecen la formación de comunidades virtuales que, aunque sean diferentes de las comunidades de habla del espacio físico, poseen su propia modalidad de expresión regida por sus costumbres lingüísticas y caracterizada por la evitación de la modalidad estándar de organización de las oraciones y del discurso. En consecuencia, analizaremos a lo largo de las páginas siguientes, basándonos en varios estudios relevantes para el dominio como también en nuestro corpus de muestras de habla, por qué y de qué manera las plataformas determinan la comunicación de los internautas y el desvío de la norma lingüística.

La lengua estándar y la comunidad virtual

El lenguaje de los jóvenes es una variedad del vernáculo que presenta una conducta lingüística opuesta a la estándar, y esa “diferenciación es posible desde la conciencia de una norma que define la práctica de una comunidad” (Catalá Torres 2002: 128). Aun así, puesto que la variedad virtual del lenguaje juve-

nil “exhibits patterns that vary according to technological and situational contexts” (Herring 2012: 1) y que todavía no ha llegado a fijar su propia serie de normas -como muy a menudo ocurre en el caso de los grupos reales-, sus prácticas no representan de momento una amenaza para la norma culta, aunque ciertas particularidades de esta hayan traspasado ya al habla coloquial.

La comunidad virtual y el deseo de establecer una interacción con los demás representa el centro de cada red social, dado que los usuarios no siempre se implican en las conversaciones que se inician en este marco para comunicar sobre un tema en concreto, sino que muchos lo hacen solamente para iniciar y estrechar lazos sociales, para hacer notar su presencia o para expresar su identidad de una manera creativa. Este tipo de comunidad se basa en una interacción marcada por distanciamiento físico, por falta de lenguaje corporal y por el hecho de poderse realizar en cualquier momento y desde varios dispositivos (ordenador, *smartphone*, tablet) conectados a una red.

La generación más abierta hacia el hecho de formar parte de esta comunidad es la de los *Millennials* (*Gen Y*), es decir la de los jóvenes nacidos entre los años 1980 y 2000. Esta representa la primera generación que ha crecido utilizando las herramientas ofrecidas por Internet, principalmente las redes sociales, contribuyendo juntos a la creación de un lenguaje novedoso y original, que presenta tanto elementos propios del lenguaje escrito y del lenguaje oral, como también características específicas, ajenas a los dos ámbitos de comunicación. Aunque las opiniones sobre las comunidades virtuales son bastante contradictorias, se cree que estas son reales y que, aunque se organicen de manera diferente frente a las comunidades físicas, su función no se puede negar, a pesar de la inestabilidad del número de miembros que las forman, del menor grado de compromiso mostrado por esos, de la no existencia de un espacio ni de un período de tiempo necesarios para la interacción y de su posible falta de longevidad. De la misma forma, el desvío de la norma lingüística parece ser una de las constantes de la interacción virtual de los jóvenes, tanto en los grupos menos estables, como en las comunidades virtuales con un sentimiento de comunidad de habla más intenso. Este fenómeno desde luego que no goza de la categoría de “norma” en la mayoría de los grupos en cuestión, pero se difunde gracias a la costumbre ya fortalecida a lo largo de los últimos años. Dado que

... el caso español sigue la regla según la cual un estándar es un koiné, una variedad común a un conjunto de dialectos, donde se elimina aquello que sea demasiado peculiar, particularmente en el terreno de la pronunciación, y se bus-

can formas léxicas y morfológicas transparentes y de consenso (Demonte 2003, apud Amorós Negre 2008: 146),

resulta patente la observación de Klaus Zimmermann (2002) según la cual, para identificarse las características del lenguaje de los jóvenes, muchos investigadores lo pasan por el filtro de la lengua estándar dada por la gramática. No se puede ignorar que

...the use of social networks has made everybody a potential author, so the language is now closer to the user than to any prescribed norms [Beverungen and Kalita, 2011, Zhou and Hovy, 2006] (Farzindar 2015: 31).

La metodología

La intención de este estudio es, como ya hemos mencionado anteriormente, la de presentar una parte de los rasgos ortográficos, léxicos, sintácticos y de puntuación del lenguaje juvenil virtual (jóvenes españoles con edades comprendidas entre 17 y 30 años), con tal de destacar la oposición de este frente a la lengua estándar. Puesto que hemos preferido no utilizar un cuestionario para la recogida de datos, las muestras de habla que forman parte de nuestro corpus son producto de realizaciones libres de los hablantes, que identificamos en grupos y perfiles privados de *Facebook*, páginas de *Twitter*, perfiles de *Instagram* y *Tumblr*, conversaciones de grupos de *foros*, comentarios de distintos artículos de *blogs* y comentarios de *YouTube*. Nuestros archivos albergan 819 entradas, aunque mencionamos que, teniendo en cuenta el hecho de que nuestro análisis es uno cualitativo y no cuantitativo, en numerosos casos le hemos consagrado más de una entrada a una muestra de habla, con la intención de poner de relieve varios aspectos lingüísticos.

¿Cómo favorece la configuración de las plataformas virtuales el desvío de la norma estándar de la lengua?

Cada red social presenta sus propias constricciones que se proyectan sobre la organización del discurso de los hablantes. Estas varían en función de la configuración de la plataforma, como también del propósito de esta. Por consiguiente, la comunicación mediada por el ordenador adquiere varios *modos* o

formas (Herring, Androutsopoulos 2015: 130), como por ejemplo *el correo electrónico*, los grupos de *chat*, *la mensajería privada*, *los mundos virtuales*, *los blogs*, *los microblogs*, *los foros*, etc. Algunas de las plataformas propias de la Web 2.0. que engloban uno o dos de los *modos* de comunicación mencionados son: *Facebook* (*chat*, *mensajería privada*, *microblog*), *Twitter* (*microblog*, *chat*), *Instagram* y *Tumblr* (plataformas de *photo sharing*; *Tumblr* incluye también *chat* privado), *YouTube* (plataforma de *video sharing*).

Un elemento sumamente importante que puede determinar la mayor o la menor conformidad del lenguaje con la norma lingüística es el carácter *sincrónico* o *asincrónico* de la comunicación impuesto por el tipo de página o plataforma utilizada (aunque las plataformas actuales hacen que esta distinción sea cada vez menos firme). En consecuencia, el usuario dispone de más tiempo para la planificación del texto cuando publica mensajes en *foros* y *blogs*, prestando más atención a la estructura y a la complejidad de estos, que cuando interviene con comentarios en conversaciones de grupo o privadas, que ocurren en tiempo real y requieren una contribución inmediata:

...not only must they type, which is slower and requires more conscious attention than talking, but they must type quickly, leaving little time for message planning (Herring 2001: 6).

Este último caso, el de la comunicación *sincrónica*, es el que puede determinar más seriamente la longitud de las intervenciones, la complejidad sintáctica y léxica de esas, como también la posible falta de las reglas de ortografía y de puntuación. Muchas de la intervenciones pueden resultar redundantes cuando una pregunta recibe varias veces la misma respuesta o, al contrario, algunas de ellas determinan digresiones de la conversación que se alejan del tema principal. De la misma forma, se puede notar el aspecto general de fragmentación de este tipo de conversación debido a la falta de linealidad de los turnos y la intercalación de las intervenciones de varios participantes, aunque el solapamiento no llegue a ser igual que el del habla oral. Este fenómeno puede llevar a incoherencia y a confusiones relacionadas con el contenido del mensaje como también con la identidad de la persona a la que ese le es dirigido. Para evitarse esta última confusión, varios foros y numerosas aplicaciones le permiten al usuario citar el mensaje exacto al que se refiere o utilizar el nombre de usuario de la persona en cuestión, opción llamada *tag* o *etiqueta*. Aún así, el uso excesivo de este recurso confiere la impresión de redundancia del texto, dado que en una conversación presencial las personas

no se llamarían por su nombre con tanta frecuencia. Otro rasgo que contribuye a la fragmentación de las oraciones de los usuarios es la llamada *multi-modalidad* (Eisenlauer 2013: 76), que permite la inserción de videos, fotos, materiales audio o elementos gráficos (*emoticonos*, *emojis*, *gijs*, etc.) en el mensaje redactado, en la mayoría de los casos a través de hipervínculos que incluso pueden llegar a formar parte de la oración. De esta manera, la oración ya no representa la unidad básica de organización del discurso, ya que este puede ser consituído por intervenciones que no cumplen con los requisitos fundamentales de una oración (Herring, Androutsopoulos 2015: 131). Por tanto, la lengua estándar se ve fuertemente afectada en el ámbito de comunicación de Internet, dada la combinación de los elementos del lenguaje informal, con la intención del hablante de expresar por escrito la oralidad propia de las conversaciones presenciales, y con los recursos tecnológicos que las plataformas ponen a la disposición del usuario.

Rasgos de la comunicación mediada por el ordenador que infringen la lengua estándar

Susan Herring se refiere a la gramática del ámbito electrónico como al *e-grammar* (2012: 1), un tipo de gramática que incluye la morfología y la sintaxis, pero no la fonología, ya que esa es irrelevante y sus funciones las cumplen la tipografía y la ortografía. Para reemplazar el habla oral, los usuarios suelen emplear repeticiones de letras (1), de signos de puntuación (2) y mayúsculas (3) con tal de mostrar la intensidad de lo expresado, pero también elementos paraverbales, como palabras onomatopéyas (4) y reducciones de grupos de sonidos, como es el caso de numerosos ejemplos cuando *que* queda reducido a los grafemas *q* o *k* (5):

(1) *Joooo yo quiero iiiiiir , otra vez jijijiji*¹

(2) *Muy chulas Inés y muy guapetones!!!*²

1. Instagram [Online] Disponible en: https://www.instagram.com/p/BSOkf_JA53O/?taken-by=leticia_a_d [Consultado el 24.04.2017].

2. Facebook, Publicado el 08.01.2017 [Online] Disponible en: https://www.facebook.com/inees.inesytaa?hc_location=ufi [Consultado el 27.04.2017].

Pasando al tema de la puntuación, cabe mencionar la falta muy habitual de los signos de puntuación adecuados, pudiéndose notar con mucha frecuencia situaciones en que el autor presenta sus pensamientos en forma de flujo continuo, como en el ejemplo de abajo (9):

- (9) *Mejor ser simple y ser como es Que no fingir ser mas Soy eva con esa cuenta nueva quien quiera conozirme que me hable A soc catalana de puigcerda⁹.*

Este fenómeno afecta también a la estructura sintáctica de la frase, cosa que determina la conexión atípica de sus oraciones, que se suelen entrelazar solamente a través de comas o de los tres puntos (10), y que desemboca a veces en dificultades de entendimiento del mensaje desde la primera lectura (11):

- (10) *guapa, me encantas como cantas y tus canciones, que tengas exito, aquí tienes una seguidora valenciana que te quiere¹⁰*
- (11) *aun dice... si rompes pagas jajaja la bmw es demasiado blanda pero la dirección notarias mejor la mía para mi gusto...¹¹.*

No se pueden pasar desapercibidos ni los numerosos casos de elipsis, de los cuales mencionaremos solo el ejemplo (12), cuando el usuario evita el empleo del verbo antes del sintagma “mg o comentario”, basándose en la suposición de que los leyentes no tendrán ningún problema a la hora de entenderla. Como se puede notar, el mensaje contiene también otros desvíos de la norma que ya hemos mencionado, como la falta de los signos de puntuación adecuados, de la mayúscula, la tilde y la repetición de letras.

- (12) *Buscoo compí de piso para este curso, el piso esta al lado de la facultad de veterinariaa si os interesa mg o comentario¹².*

9. Instagram [Online] Disponible en: <https://www.instagram.com/meyaevagimenez/> [Consultado el 21.06.2017].

10. Twitter, Publicado el 17.06.2017 [Online] Disponible en: <https://twitter.com/beatrizvil-larg1/status/876194465056161792> [Consultado el 21.06.2017].

11. Facebook, Publicado el 24.04.2017 [Online] Disponible en: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10209659671193485&set=a.1471909802640.2061705.1380484129&type=3&theater> [Consultado el 25.07.2017].

12. Facebook: Informer: Universidad de Zaragoza, Publicado el 25.07.2017 [Online] Disponible en: <https://www.facebook.com/informeruniversidadzaragoza/> [Consultado el 25.07.2017].

En el plano del léxico podemos observar el predominio de las palabras y de las estructuras coloquiales y a veces vulgares (13), idiomáticas (14), que denotan el carácter totalmente informal, no convencional de las conversaciones, alejándolas de la variedad culta de la lengua:

(13) *Enrollarse, currar, cacho, pillar, ponerlo algo, follar, chulo, cabrearse, ligar, maricón, cagarla, liarla, cabrón, hijo de puta, joder, pajas, hostias, putada, cachondo, postureo, molar, etc.*

(14) *Partir peras, ser una pasada, ser amor, como le sale del higo, hacer la gracia, pegar un vistazo, etc.*

Dos de los elementos que reflejan la creatividad lingüística de los internautas jóvenes es el uso de unidades léxicas del inglés (15) y de acortamientos (16), con la intención de aportar originalidad a sus intervenciones:

(15) *Parking, tupper, glamour, low cost, leggings, frikis, bitch, post, match, link, gym, retarded, etc.*

(16) *bst (< besito), pa (< para), tfg (< trabajo de fin de grado), Xq.s.xa.mtrlo (< porque es para matarlo), biblio (< biblioteca), pofra (< por favor), uni (< universidad), insta (< Instagram), cumple (< cumpleaños), prefes (< preferidos), mg (< mensaje), zgz (< Zaragoza), chiki (< chiquito), compis (< compañeros), tb, tmb (< también), tkcl (< te quiero con locura), etc.*

Conclusiones

No hemos pretendido realizar un estudio exhaustivo sobre todos los rasgos del lenguaje virtual que, como bien lo hemos notado al recoger nuestro corpus, abarca muchos más elementos que hemos podido mencionar aquí. Nuestra intención ha sido más bien la de presentar las condiciones en las que el lenguaje virtual se forma, para destacar de qué manera estas pueden determinar su alejamiento de la norma estándar de la lengua. Las nuevas y distintas plataformas online le ofrecen al usuario joven la posibilidad de afirmar su personalidad constantemente y de adaptarse a nuevas situaciones comunicativas y, por consiguiente, la norma lingüística no solo que no se puede emplear debi-

damente en ese marco, sino que, en nuestra opinión, no debe frenar este proceso creativo que está en pleno desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Amorós Negre, Carla (2008) *Norma y estandarización*, Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Catalá Torres, Natalia (2002) “Consideraciones acerca de la pobreza expresiva de los jóvenes”, in Félix Rodríguez González (coord.) *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona: Ariel Social, p. 123-136.
- Eisenlauer, Volker (2013) *Hypertext Analysis of Social Media: The True Colours of Facebook*, London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Farzindar, Atefeh, Inkpen, Diana (2015) *Natural Language Processing for Social Media*, Morgan & Claypool Publishers.
- Herring, Susan C. (2001) “Computer-Mediated Discourse”, *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford: Blackwell, p. 612-634.
- Herring, Susan C. (2012) “Grammar and Electronic Communication”, *Encyclopedia of applied linguistics*, London: Wiley-Blackwell, p. 1-11.
- Herring, Susan C., Androutsopoulos, Jannis (2015) “Computer-Mediated Discourse 2.0”, *The Handbook of Discourse Analysis*, London: John Wiley & Sons, Second Edition, p. 1-25.
- Moreno Fernández, Francisco (1998) *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Zimmerann, Klaus (2002) “La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes”, in Félix Rodríguez González (coord.) *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona: Ariel Social, p. 137-164.

Fuentes electrónicas

Facebook:

El Informer UPV: <https://www.facebook.com/InformerUV/>

El Informer de la UA: <https://www.facebook.com/ElInformerUA/>

Informer: Universidad de Zaragoza: <https://www.facebook.com/informeruniversidadzaragoza/>

El Informer de la UB: Facultat de Filologia: <https://www.facebook.com/elinformerubfilologia/>

Informer UAH: <https://www.facebook.com/informeruah/>

Filósofos del Tinder: <https://www.facebook.com/Fil%C3%B3sofos-del-Tinder-1178466408909709/>

Twitter:

David Bisbal: <https://twitter.com/davidbisbal>

DVICIO: <https://twitter.com/dvicioficial>

Maluma: <https://twitter.com/maluma>

Daniel Martín: https://twitter.com/_danielmartin_

Enrique Iglesias: <https://twitter.com/enriqueiglesias>

Pablo Alborán: <https://twitter.com/pabloalboran>

Manuel Carrasco: https://twitter.com/manuelcarrasco_

Ana Mena: <https://twitter.com/AnaMenaMusic>

Instagram:

La Oreja de Van Gogh: <https://www.instagram.com/laorejadevangogh/>

Melendi Oficial: https://www.instagram.com/_melendioficial_/

Estopa Oficial: <https://www.instagram.com/estopaoficial/>

Maluma: <https://www.instagram.com/maluma/>

Tumblr: Welele: <https://welele.es/>

Foros:

Foro Patatabrava: <http://www.patatabrava.com/>

USALU: El foro NO OFICIAL de la Universidad de Salamanca: <http://usalu.foro.es.org/>

Blogs:

Objetivo Cupcake Perfecto: <http://www.objetivocupcake.com/>

La Reina del Low Cost: <https://lareinadelowcost.com/>

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=RP3NifZkTJ8&xt=236s>

Analyse pragmatique des agonèmes (non)verbaux sur le plateau de 24/60, Radio Canada

Vlad Dobroiu

Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract

In this paper I intend to analyze the interaction between Anne-Marie Dussault and Marine Le Pen which was filmed in the studios of Radio Canada on the 21st of March 2016. During this interview, both participants criticize each other. The journalist suggests that the French politician is racist, xenophobe and in general verbally violent, whereas Marine Le Pen accuses the host of being unprofessional.

Keywords

verbal violence, Face Threatening Acts, agonèmes, mocking smile

*Parler n'est pas communiquer. Parler n'est pas s'échanger et troquer – des idées, des objets –, parler n'est pas s'exprimer, désigner, tendre une tête bavarde vers les choses, doubler le monde d'un écho, d'une ombre parlée ; parler c'est d'abord ouvrir la bouche et attaquer le monde avec, savoir mordre. Le monde est par nous troué, mis à l'envers, changé en parlant. (Valère Novarina, *Devant la parole*)*

Les entrevues télévisées se transforment souvent en véritables guerres verbales dont l'enjeu est de révéler au grand public les écarts commis par les invités ou leurs gaffes politiques. Comme le suggère Valère Novarina dans *Devant la parole*, une fonction importante du langage est de changer le monde. Il n'est pas surprenant, par conséquent, que certaines personnes veuillent faire perdre la face à leur allocutaire, autrement dit le discréditer à cause des erreurs commises.

À la fin du mois de mars de 2016, Marine Le Pen visite le Canada et accepte l'invitation de l'équipe du programme 24/60 de Radio Canada à participer

à un entretien avec la journaliste Anne-Marie Dussault. Lors de cette rencontre, qui a été également filmée, les deux participantes s'engagent dans une féroce guerre verbale dont l'enjeu est finalement de révéler certaines vérités politiques.

Nous nous proposons d'étudier dans cet article plusieurs formes d'agressions verbales qui ont lieu entre les deux participantes francophones, ainsi que quelques gestes à visée blessante. Nous présentons également un cas à part de *Face Threatening Act* qui est récurrent chez les politiciens d'aujourd'hui, il s'agit plus exactement du FTA à effet boomerang. Il nous semble important d'analyser ce type d'actes de langage afin de mieux déceler les intentions des politiciens lors de diverses entrevues avec les journalistes.

Le contexte de l'entrevue Dussault – Le Pen

Le 21 mars 2016, Anne-Marie Dussault accueille Marine Le Pen dans les studios de Radio Canada pour une entrevue filmée, qui a été mise en ligne, deux jours plus tard, sur le site Internet Radio-Canada.ca.

Anne-Marie Dussault est avocate, animatrice de télévision et journaliste. Elle est à la barre de l'émission *24/60* depuis une dizaine d'années. Quant au parcours professionnel de Marine Le Pen, elle a également bénéficié d'une formation professionnelle en Droit et a occupé les dernières années plusieurs fonctions au sein du parti co-fondé par son père, le *Front National*.

En ce qui concerne l'agencement du studio, il faut préciser que les deux participantes au discours se trouvent face à face, assises autour d'une table en verre. L'organisation de l'espace a une importance majeure pour le déroulement des discussions en général, qu'elles soient des rencontres politiques ou non. Dans ce cas, la table, qui est d'ailleurs transparente, a une forme plutôt particulière (voir image 1) : si l'hôte se trouve à l'abri, car elle est presque entourée par la table, l'invitée est exposée, donc potentiellement plus vulnérable¹.

En outre, la distance qui sépare les deux locuteurs est inférieure à 125 cm. Pour la calculer nous nous sommes servi des feuilles qui se trouvent devant l'animatrice du programme *24/60*. Étant donné que la taille standard d'une feuille d'impression A4 est 210 mm X 297 mm, on peut se rendre compte que

1. Pour les captures d'écran, nous avons utilisé l'enregistrement disponible sur la page Youtube *Radio-Canada Info*, car cette vidéo est d'une meilleure qualité que la variante mise en ligne sur le site Internet de Radio-Canada (https://www.youtube.com/watch?v=2Ocpd6856_U).



(image 1)

les deux personnes se trouvent à une distance inférieure à 125 cm l'une par rapport à l'autre. Cette information est essentielle pour notre analyse puisque nous pouvons ainsi savoir si les interactants préservent ou non leur sphère protectrice.

Selon Edward T. Hall (1971), le rapport de places entre les locuteurs peut être déterminé par la distance qui les sépare et vice-versa. Conformément à ses recherches, il existe quatre distances qui concernent les interactions humaines, chacune comportant deux modalités : proche et lointaine. Si le système perceptif est (presque) le même chez la plupart des individus, les impacts cognitifs sur celui-ci peuvent varier d'une société à l'autre. Compte tenu des spécificités culturelles des sociétés auxquelles Edward T. Hall fait régulièrement référence afin d'élaborer ses recherches sur la dynamique de l'espace, ses conclusions nous semblent pertinentes pour notre étude de cas.

D'après l'anthropologue américain, la frontière entre le mode proche de la distance sociale et le mode lointain de la distance personnelle dépend des rapports de places qui se construisent entre les participants au discours. À environ 120 cm, les deux individus ne peuvent pas se toucher, sauf s'ils étendent simultanément les bras. Cette distance leur permet d'avoir tantôt des conversations informelles, tantôt des discussions formelles sans devoir hausser la voix.

Dans de telles conditions, les participants ont en général la possibilité de garder leur sphère protectrice pourvu que la conversation ne prenne pas de tournure conflictuelle. Dans le cas contraire, les actes de langage à visée bles-

sante déterminent l'allocutaire à chercher des moyens pour élargir encore plus les frontières de son espace personnel, ce qui lui permettra de diminuer l'impact des attaques à recevoir.

C'est justement ce que fait Marine Le Pen, au début de l'entrevue, au moment où l'animatrice laisse de côté le ton aimable et la questionne indirectement sur le but de son voyage au Canada. Perçue comme une menace, la question ne plaît pas à la politicienne, qui étend immédiatement son bras gauche (v. image 1) pour élargir son espace personnel. Elle trace les limites de son territoire et essaie d'agrandir son apparence physique. Cette position dite de pouvoir permet d'habitude à l'allocutaire de s'imposer visuellement. C'est également une façon de *prendre son élan* pour riposter si nécessaire.

L'animatrice adopte à son tour le même langage corporel que son invitée, et prend elle-même tout de suite une position d'attaque. Quelques secondes après que la politicienne a redéfini son espace personnel, la journaliste fait la même chose afin de pouvoir défendre plus facilement son image de soi, si des attaques à la personne avaient lieu. Lorsqu'un participant au dialogue reprend les gestes de son interlocuteur pour réaliser (in)volontairement une image en miroir de celui-ci, on assiste à une situation de mimétisme gestuel, ce qui se passe d'ailleurs dans ce cas.

La politicienne a l'impression que l'animatrice du programme *24/60* touche à des sujets qui la mettent dans une position inconfortable, et lui reproche d'avoir dressé un réquisitoire contre elle². Il faut préciser que les journalistes ont le droit, voire le devoir, de faire révéler au grand public les intentions

2. Marine Le Pen reproche fréquemment aux journalistes qui posent des questions inconfortables d'être des militants politiques. Quoique cela puisse être vrai dans certains cas, il ne faut pas ignorer le fait que les journalistes doivent poser parfois des questions moins confortables concernant les idées et les actions politiques de leurs invités pour révéler au grand public des aspects qui lui sont volontairement cachés. Dans l'entrevue pour Radio Canada, Marine Le Pen reproche à la journaliste d'avoir pris le rôle du « procureur » puisqu'elle lui a demandé des explications concernant ses actions politiques, mal reçues par les Canadiens. Il faut mentionner que ce type de reproche apparaît souvent dans ses rencontres avec les journalistes. Lors de l'entrevue avec Alice Iacobesco pour la chaîne de télévision roumaine d'information nationale *Digi 24*, Marine Le Pen reproche à la journaliste d'avoir l'intention de la soumettre à un « vertes par l'Etat français qui la visent directement. Alice Iacobesco lui donne en fait l'occasion de justifier ses actions et de défendre ses idées politiques, même après que la politicienne a ouvertement déclaré qu'elle reconnaissait l'annexion de la Crimée par la Russie, malgré la position de la communauté internationale. Pour avoir accès à l'intégralité de cette dernière entrevue, consulter : <http://www.digi24.ro/Stiri/Digi24/Extern/Europa/EXCLUSIV+Marine+Le+Pen+interviu+integral>.

cachées des politiciens et d'obtenir de leur part des réponses claires et pertinentes concernant leurs actions politiques.

Suite à cette entrevue, Radio Canada a reçu quelques plaintes visant le comportement de la journaliste envers son invitée française. La direction de l'information de Radio Canada a répondu à ces plaintes et a mis également en ligne ses normes et pratiques journalistiques, qui ressemblent d'ailleurs aux pratiques journalistiques connues et promues par les professionnels de bon nombre de pays du monde entier.

C'est à cette occasion que l'ombudsman de Radio Canada souligne que les entrevues avec des personnes politiques et pas seulement, mises en ligne ou diffusées en direct sur ce site Internet, peuvent parfois prendre des allures de confrontation, mais que cette dynamique conflictuelle de la rencontre ne doit pas être perçue comme un manque de respect de la part de l'intervieweur envers son invité :

Une entrevue est un exercice dont la dynamique dépend de l'attitude des deux parties et il arrive parfois qu'elle prenne des allures de confrontation ; ce genre d'entrevue, contradictoire, ne signifie pas que l'intervieweur manque pour autant de respect envers l'intervu³.

Toujours dans ce rappel des normes et pratiques journalistiques des professionnels de Radio Canada, on mentionne que les hôtes des émissions d'actualité ne sont pas de relationnistes et qu'ils ne doivent pas nécessairement être complaisants avec leurs invités, surtout si ces derniers sont des acteurs de l'actualité. En outre, les journalistes ont le droit d'insister auprès de leurs invités pour recevoir des réponses claires et précises à leurs questions.

Le cycle agonal de la rencontre Dussault – Le Pen

1. Nous nous proposons ici de reprendre un fragment de l'entrevue d'Anne-Marie Dussault avec Marine Le Pen qui a eu lieu à la fin du mois de mars 2016 et qui a été mise en ligne sur le site Internet de Radio Canada pour étudier d'un point de vue pragmatique la dynamique conflictuelle de leur ren-

3. Pour consulter l'analyse de l'ombudsman Radio Canada des quelques plaintes reçues suite à cette entrevue, consulter le site Internet : <http://www.ombudsman.cbc.radio-canada.ca/fr/revision-des-plaintes/2016/l-entrevue-avec-marine-le-pen-une-attitude-impartiale-et-equitable-24-60/>.

contre. L'analyse du fragment choisi sera effectuée tout en tenant compte du cycle agonale de l'entrevue.

À propos des marqueurs discursifs de *bonne* et de *mauvaise* volonté interactionnelle, Catherine Kerbrat-Orecchioni affirme (1992 : 141-145) que les locuteurs qui participent à une rencontre, qu'elle soit formelle ou informelle, peuvent avoir un échange de répliques fait sur un mode belliqueux, c'est-à-dire *agonal* ou, au contraire, sur un mode pacifique, autrement dit irénique. Selon elle, si les agonèmes sont disséminés tout au long du discours, on a affaire à un cycle agonale qui s'apparente parfois à une guerre verbale. Dans un tel cas, il faut envisager non seulement le déclenchement des hostilités et le processus d'escalade, mais aussi la fin de la rencontre, qu'elle se réalise sous la forme de la réconciliation des participants ou de l'arrêt de leur dispute verbale, qui peut dégénérer d'ailleurs dans un affrontement corporel.

Il faut mettre en évidence que dans le cas des rencontres entre les journalistes et les politiciens, les échanges de répliques peuvent prendre parfois l'allure d'une dispute verbale sans que cela signifie cependant que l'intervieweur ait des affaires personnelles à régler avec l'interviewé. Comme il est mentionné d'ailleurs dans les normes et les pratiques journalistiques de Radio Canada, disponibles en ligne, il arrive que l'intervieweur se fasse l'« avocat du diable pour obtenir des réponses qui vont plus loin que le discours entendu et attendu ».

2. Au début de l'entrevue, Anne-Marie Dussault invite Marine Le Pen à regarder quelques déclarations du Ministre de Québec, Philippe Couillard, et du réalisateur canadien d'origine chilienne Patricio Henriquez à propos de sa visite au Canada. Ce dernier avait suggéré lors de l'édition de 2016 du Gala du Cinéma Québécois que la culture canadienne n'avait pas besoin d'être défendue par des politiciens qui passaient pour des extrémistes⁴.

Après avoir regardé ensemble ces déclarations, la journaliste demande à la politicienne d'origine française quel est le but de son séjour au Canada. Cette question peut être considérée comme le facteur qui a déclenché les hostilités entre les deux participantes de cette entrevue.

Suite à ces remarques, la politicienne essaie de minimiser l'importance de la déclaration du cinéaste Patricio Henriquez et de diminuer également la

4. De nombreux journalistes d'EurActiv considèrent, eux aussi, que Marine Le Pen est une politicienne d'extrême-droite (voir, par exemple, l'article de Cécile Barbière « Marine Le Pen under fire for absenteeism and untruths », publié sur le site Internet d'EurActiv le 15 avril 2014 et réédité le 8 janvier 2015; URL : <https://www.euractiv.com/section/eu-elections-2014/news/marine-le-pen-under-fire-for-absenteeism-and-untruths/>).

valeur des points de vue des artistes en général : « C'est un fait commun que les acteurs, les cinéastes, les chanteurs se mêlent de politique ». Elle prend une position de défense qui cache en fait une attaque. En expliquant à la journaliste ce qu'est une démocratie « mature », elle lui donne des leçons. L'animatrice de l'interview se rend compte de l'attaque implicite de ces explications et, avant de passer au sujet de discussion suivant, elle tire la conclusion des affirmations à visée blessante lancées par son invitée en déclarant ironiquement : « Alors nous [les Canadiens] sommes immatures, nous sommes une démocratie immature ». La politicienne ne nie pas l'affirmation de la journaliste, par conséquent elle laisse entendre que la conclusion tirée d'après ses propos n'est pas complètement fausse.

Il serait possible de considérer comme facteur déclencheur des hostilités entre ces deux locuteurs le changement de ton de l'animatrice de l'émission télévisée. Plus exactement, si au début de l'interview sa tonalité est plutôt aimable, elle devient neutre après avoir regardé l'extrait vidéo avec Patricio Henriquez. Néanmoins, les politiciens n'ont pas en général une image de soi tellement fragile pour trouver offensif ce type de changement de ton. Par conséquent, dans ce cas, la tonalité plutôt neutre de la journaliste ne devrait pas être analysée comme un véritable agonème, même si la politicienne a pris le rôle de victime. L'animatrice saisit immédiatement le rapport que son invitée veut établir et la sanctionne sans délai : « vous vous nourrissez peut-être de cette victimisation, vous évoquez la démocratie, vous arrivez ici, vous avez l'insulte au bout des lèvres à chaque moment ». En effet, la politicienne adopte la position de la victime pour forcer la journaliste à être plus complaisante envers elle. Toutefois, celle-ci s'en rend compte et met en évidence que l'eurodéputée a prononcé à plusieurs reprises des accusations assez graves à l'adresse des hommes politiques canadiens.

Dans un grand nombre de cas, les agressions verbales sont accompagnées par des agressions non verbales. Mateiu et Florea (2014) soulignent d'ailleurs que les insultes ne sont pas seulement verbales, mais elles peuvent relever même du paraverbal et du non verbal. Au cas où les locuteurs se servent de gestes pour blesser la dignité d'autrui, nous avons affaire à des insultes gestuelles.

Alors que les injures sont une forme d'agression éminemment verbale, les insultes peuvent relever du verbal ou du paraverbal, voire du non verbal. [...] Lorsque les mots ne suffisent plus à dire ses sentiments envers l'autre, on peut utiliser d'autres moyens : des insultes gestuelles, dont certaines sont plus proches de la

violence physique que de [la violence] verbale. (Mateiu et Florea 2014 : 595-599)

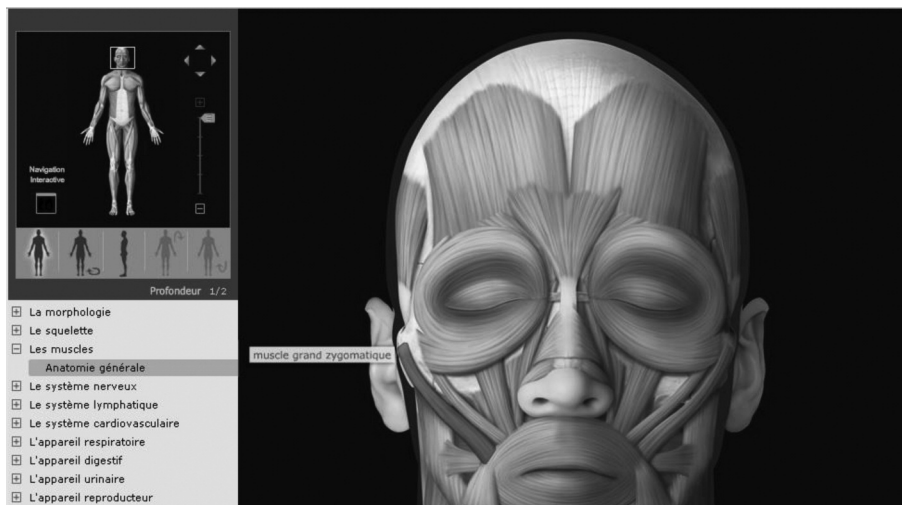
On pourrait évoquer ici le *sourire moqueur* ou *méprisant* de certains politiciens⁵ qui, après avoir réalisé des actes de langage à visée blessante, s'approprient un sourire faux et ostentatoire pour marquer leur pouvoir relationnel. Ce type de sourire est presque toujours perçu par l'allocutaire comme un agonème non verbal, autrement dit comme un marqueur discursif d'hostilité.

Expert en l'analyse du langage non verbal, Paul Ekman a étudié de près les gestes et les expressions faciales des êtres humains en prêtant une attention spéciale aux micro-expressions du visage. Selon ses recherches, les personnes peuvent adopter différents types de sourire pour transmettre leurs émotions. Outre le sourire éprouvé, le psychologue américain a identifié une dizaine d'autres types de sourire, parmi lesquels le sourire de peur, atténué, malheureux, séducteur, embarrassé, etc. Si le sourire est sincère et non contrôlé, c'est le muscle grand zygomatique (voir image 2⁶) qui est contracté. Au cas où on a affaire à ce qu'il appelle un *sourire méprisant*, il existe une contraction forcée du muscle du coin des lèvres, qui est d'ailleurs absente lorsque le sourire est sincère. De plus, le sourire méprisant peut être réalisé en contractant un seul côté des lèvres en obtenant ainsi une expression faciale asymétrique (cf. Ekman 2010 : 169).

Les actes de langage à visée blessante se multiplient à une très grande vitesse lors de cet entretien. Nous assistons à une escalade des agressions qui conduit à une véritable guerre verbale. Si Marine Le Pen reproche à la journaliste d'avoir de la complaisance envers les personnes qui sont en désaccord avec sa politique, Anne-Marie Dussault met en doute la justesse des décisions de la politicienne visant surtout l'immigration.

Anne-Marie Dussault. alors est-ce c'est pour cela que dans votre programme que j'ai devant moi (...) sur l'immigration sur l'application de la priorité nationale c'est qu'à compétence égale des personnes qui auraient la nationalité française doivent avoir préséance sur les immigrants que (...) ils ont la même priorité pour ce qui est du logement social et qu'un étranger qui ne trouve pas de travail un étranger en situation

5. Bien qu'il soit très intéressant d'analyser plus en détail les expressions faciales de Marine Le Pen lors de ses entrevues avec différents journalistes francophones, ce n'est pas le but de notre article. À cette occasion, on pourrait mieux analyser ce qu'elle veut dire quand elle affirme avoir l'habitude de répondre « avec grand plaisir et le sourire » aux questions des journalistes.
6. Pour colorer en rouge le muscle grand zygomatique, nous avons utilisé le programme interactif mis en ligne par Ikonet.com, portail encyclopédique créé par QAI.



(image 2)

LÉGALE qui ne trouve pas de la ga- de travail en temps d'un an seront INCITÉS à retourner dans leur pays au bout d'un an d'inactivité ↓

Marine Le Pen. tout à fait ↓

AMD. ça c'est comme deux classes de [citoyens] → [est-ce] que les immigrants sont des citoyens de seconde zone pour vous /↓

MLP. sont des ↑

AMD. CITOYENS de seconde zone pour vous ↓

MLP. oui ↓ non mais madame pardon (...) toutes les constitutions au monde admettent que (...) entre ceux qui ont la nationalité et ceux qui n'ont pas la nationalité il y a évidemment des différences-

AMD. mais pas au canada avec les chartes québécoises et canadiennes des libertés → les citoyens sont tous égaux ↓

MLP. mais (...) non mais madame c'est très bien → non mais c'est parfait → c'est très bien → j'suis très heureuse pour vous j'suis pas sûre que tous les québécois sont très heureux ↓ oui → à compétence égale-

AMD. pourquoi parlez-vous au nom des québécois ↑

MLP. OUI: → à compétence égale (...) JE PENSE que (...) il est tout à fait normal qu'un national puisse avoir une priorité d'accès à l'emploi → je trouve ça (...) mais d'un bon sens ABSOLU ↓ voilà-

AMD. qu'est-ce que vous-

MLP. d'un bon sens absolu → pourquoi ↑ parce que (...) le français il a qu'un seul pays donc s'il peut pas travailler dans son pays eh bien il est difficile pour lui de l'obliger à s'expatrier-

AMD. c'est pas du racisme ↑

MLP. alors que l'étranger-

AMD. c'est pas du racisme ça ↑

Dans le fragment ci-dessus, tiré de la même entrevue pour le programme 24/60 de Radio Canada, Anne-Marie Dussault pose des questions à Marine Le Pen autour de l'immigration et pour traiter quelques points précis du projet politique du *Front National*. La journaliste pense que les idées de la politicienne risquent de passer pour des propositions plutôt racistes, tandis que cette dernière ne trouve pas que son projet soit discriminatoire.

De plus, Marine Le Pen croit que les Canadiens ne sont pas tous en faveur des politiques actuelles de leurs élus, ce qui suscite l'indignation de l'animatrice qui lui demande de ne plus parler au nom des autres peuples. Il s'agit ici d'un enchaînement d'actes de langage à visée conflictuelle, c'est-à-dire des *Face Threatening Acts* (FTAs), dont le but est de signaler à autrui que ses affirmations sont perçues comme inappropriées.

Suite aux travaux d'Erving Goffman, repris par Penelope Brown et Stephen Levinson, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992 : 169) affirme que les participants à une discussion peuvent faire, volontairement ou non, des actes menaçant leur image de soi ou celle de leur interlocuteur. Dans certains cas, ils permettent même à autrui de récupérer sa face en lui donnant la possibilité de réparer ses erreurs pour qu'ils retrouvent l'équilibre relationnel.

Cette théorie [de la politesse linguistique] repose sur l'idée que tout individu est mû par le désir de voir préserver son « territoire » (corporel, matériel, spatial, temporel ou mental) et sa « face » (on dit souvent qu'il cherche à faire « bonne figure » dans l'interaction), le territoire et la face étant rebaptisés respectivement par Brown et Levinson face négative et face positive. Or ce « désir de face » est souvent contrarié dans la vie de tous les jours, car il se trouve que la plupart des actes de langage que l'on est amené à accomplir dans la vie quotidienne sont potentiellement « menaçants » pour telle ou telle des faces en présence [...] actes qui sont à ce titre des FTAs (*Face Threatening Acts*). (Kerbrat-Orecchioni 2010 : 72)

Par l'intermédiaire de certains *Face Threatening Acts* (FTAs), tels que l'interpellation, le locuteur peut redéfinir le rapport de places qui existe entre celui-ci et son allocutaire. Comme on peut le voir dans la transcription, la journaliste interpelle et sanctionne la politicienne pour s'être autorisée de parler au nom des Québécois.

Il faut également mentionner qu'elle n'insiste pas sur cet aspect afin de permettre à l'invitée de garder sa face. Bien que cette dernière ne donne pas une réponse précise à la question posée par l'hôte de l'émission télévisée (« Pourquoi parlez-vous au nom des Québécois ? »), elle la prend en compte et reformule son point de vue pour donner à ses affirmations une allure moins péremptoire.

En utilisant le verbe opérateur « penser » (cf. Kerbrat-Orecchioni 1992 : 221), le locuteur essaie d'atténuer l'impact que son acte de langage pourrait avoir sur l'allocutaire. C'est justement ce que fait Marine Le Pen lorsqu'elle reformule ses idées visant l'immigration et l'accès à l'emploi en France : elle essaie de rendre ses énoncés moins absolus, en redonnant la liberté à la journaliste (et au grand public parce que le destinataire principal de ses propos est, en fin de compte, l'auditoire canadien et pas seulement) de former ses propres opinions concernant les sociétés qui accueillent des migrants et des réfugiés. À travers cette reformulation des idées, elle réalise en effet un acte de figuration (permis par la journaliste) pour sauver sa face.

Toujours dans cette séquence, nous pouvons identifier d'autres procédés de figuration, tels que la présentation de fausses excuses. Au moment où l'invitée demande pardon à l'hôte, elle se prépare en fait de la contredire, donc de l'attaquer. La politicienne lui présente un argument qui pourrait passer pour irréfutable, mais la journaliste lui donne immédiatement un contre-exemple. C'est ainsi que l'acte de langage de demander pardon, qui devait valoriser l'image de soi de l'émetteur, se transforme dans un acte menaçant sa propre face, et cela à cause de l'instabilité des arguments présentés.

On a affaire ici à un FTA à part, à effet de boomerang⁷, car il a été réalisé par l'invitée apparemment pour se mettre dans une position de défense, tout en préparant un argument pour contredire l'hôte, mais l'acte de langage n'arrive pas à accomplir sa mission principale puisque l'argument présenté n'est pas valide. De cette façon, la politicienne perd sa face, mais grâce à la bienveillance de la journaliste elle a l'occasion de la récupérer quelques secondes plus tard.

Comme nous l'avons déjà mentionné, lors de l'analyse d'un cycle agonale, il est nécessaire de prendre en compte la manière dont les participants à la dispute quittent le lieu de rencontre pour savoir s'ils restent en bons ou en mauvais termes. Cet aspect déterminera le plus probablement le déroulement de leurs prochaines

7. Ce type de FTA apparaît plusieurs fois lors de cet entretien et dans certains cas sous la même forme de fausses excuses.

discussions. Dans ce cas, l'entrevue se termine avec des remerciements, bien que le ton des participantes au discours laisse entendre le contraire.

Conclusions

Dans cet article, nous nous sommes proposé d'analyser d'un point de vue pragmatique la discussion entre la journaliste Anne-Marie Dussault et la présidente du *Front National*, Marine Le Pen qui a eu lieu le 21 mars 2016 dans le studio de Radio Canada pour le programme *24/60*.

Avant d'étudier le cycle agonal de cet entretien, nous avons présenté en grandes lignes le parcours professionnel de l'invitée, ainsi que les normes et les pratiques journalistiques approuvées par Radio Canada. Après avoir établi le contexte de l'entretien, nous nous sommes penché sur l'analyse en détail de l'espace de la rencontre en accordant une attention particulière à ce que Edward T. Hall appelle « la distance personnelle » des participants au discours.

À partir des affirmations de l'invitée à cette émission filmée, nous avons pu observer certaines utilisations à part des FTAs, en l'occurrence le FTA à effet de boomerang. Dans un tel cas, la politicienne se met volontairement dans une position plus vulnérable pour mieux attaquer la journaliste, mais elle arrive à perdre sa face à cause des arguments invalides avancés. Elle retrouvera quand même sa face quelques secondes plus tard grâce à l'indulgence de l'animatrice qui n'insiste pas à démontrer toutes les erreurs de son invitée. Outre les agonèmes verbaux, nous avons également pris en compte des marqueurs discursifs non verbaux à visée conflictuelle, comme le « sourire méprisant ».

Bibliographie

- Ekman, Paul (1985/ 2010) *Je sais que vous mentez*, Neuilly-sur-Seine : Michel Lafon.
 Hall, Twitchell Edward (1966/1971) *La dimension cachée*, Paris : Seuil.
 Kerbrat-Orecchioni Catherine (1992) *Les interactions verbales*, tome 2, Parislin.
 Mateiu, Iuliana-Anca, Florea, Marius-Adrian (2014) « Les injures et les jurons : agressions verbales vs. jeux de langage », in *The Proceedings of the International Conference "Communication. Context. Interdisciplinarity"*, tome 3, Tirgu-Mures : « Maior » University Press.
 Novarina, Valère (1999) *Devant la parole*, Paris : P.O.L.

Sites

- <http://www.ikonet.com/fr/sante/corps humain virtuel/corps humain virtuel.php>, page consultée le 7 août 2016.
<https://www.euractiv.com/section/eu-elections-2014/news/marine-le-pen-under-fire-for-absenteeism-and-untruths/>, page consultée le 3 août 2016.

- <http://www.digi24.ro/Stiri/Digi24/Extern/Europa/EXCLUSIV+Marine+Le+Pen+interviu+integral>, page consultée le 5 août 2016.
- <http://ici.radio-canada.ca/audio-video/media-7464448/entrevue-danne-marie-dussault-avec-marine-le-pen-a-2460>, page consultée le 1^{er} août 2016.
- <http://ici.radio-canada.ca/tele/24-60/site/emission/animatrice>, page consultée le 24 juin 2017.
- https://www.youtube.com/watch?v=2Ocpd6856_U, page consultée le 4 août 2016.
- <http://www.ombudsman.cbc.radio-canada.ca/fr/revision-des-plaintes/2016/l-entrevue-avec-marine-le-pen-une-attitude-impartiale-et-equitable-24-60/>, page consultée le 6 août 2016.
- <http://www.frontnational.com/>, page consultée le 1^{er} août 2016.

Un modèle d'analyse pour le discours publicitaire télévisé du domaine de la téléphonie mobile

Adriana-Ecaterina Diniş Pop
Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract

The paper aims at proposing a template for the analysis of television advertising, according to two criteria : the persuasive effects of the text-image relationship, and the relationship of the text to the target culture. The model will be then used to describe a commercial for the French market.

Keywords

television advertising, mobile phones, persuasion, ethos, culture

Introduction

Le discours publicitaire télévisé a besoin d'un set d'instruments d'analyse qui permettra de l'étudier en détail et de le structurer pour une meilleure compréhension de ses mécanismes de persuasion. L'analyse d'un spot télévisé ne peut pas se limiter à l'étude du message linguistique en rapport avec la séquence d'images filmiques, et les caractéristiques culturelles du public cible doivent occuper une place à part dans un modèle d'analyse.

Présentation du modèle d'analyse

En tenant compte de la complexité de la publicité télévisée et en essayant de déceler les démarches persuasives des spots télévisés, le modèle d'analyse est organisé sur plusieurs niveaux.

Premièrement, l'analyse va se concentrer sur *les données matérielles de l'image* pour avoir un bon aperçu du spot dans son ensemble. Ce que j'entends par image, c'est une séquence d'images filmiques. Je vais utiliser des notions spécifiques à la construction de l'image publicitaire télévisée, parce que les types de plans, ou le rythme des cadres, par exemple, vont avoir une grande influence sur la perception du récepteur¹.

L'étape suivante est destinée à l'étude du processus de *l'interprétation de l'image* par les téléspectateurs. Les observations de J.-M. Adam et M. Bonhomme (2005) concernant la réception argumentative de l'image constituent le fondement de l'analyse. Dans une grande mesure, l'image offre de simples points d'ancrage et l'interprétation du spot dépend de beaucoup de calculs interprétatifs de la part du sujet interprétant.

En ce qui concerne *les repères textuels et discursifs* du discours publicitaire, il faut le caractériser, avant tout, du point de vue énonciatif. Je vais reprendre les repères proposés par Patrick Charaudeau (1983), pour essayer d'identifier les *caractéristiques énonciatives* du discours concernant *l'Annonceur (JEé)*, *l'Utilisateur éventuel du produit (TUd)* et *le Tiers (Ilx)* dont on parle.

Afin d'arriver à ses fins, chaque spot met en scène une *organisation narrative* qui envisage le destinataire comme un actant qui a un manque qu'il cherche à combler, et cela va le déterminer à procurer un certain produit ou service qui va devenir l'auxiliaire de sa quête. Pour cette partie, je vais reprendre le schéma de l'organisation narrative proposée par P. Charaudeau (1983). Je trouve qu'il est opportun d'ajouter ici une courte analyse de la *scénographie* du spot publicitaire, dans l'acception de D. Maingueneau (1999)², puisque l'organisation narrative doit être mise en scène d'une manière appropriée qui réussit à faire croire au manque et à l'objet de quête sans relier tout cela à l'acte d'achat.

Je vais dédier une partie de l'analyse à *la dimension argumentative et à l'organisation textuelle* du discours publicitaire. Chaque discours a été construit pour persuader et la manière dont les réalisateurs ont choisi d'organiser le texte est un autre aspect important. Les méthodes par lesquelles le discours dirige la lecture du récepteur, les connecteurs et le vocabulaire qui sont employés contribuent à la réussite du spot. En ce qui concerne l'organisation textuelle du spot, je vais me servir du modèle d'analyse de J.-M. Adam et M. Bonhomme (2005).

1. Je vais utiliser les notions spécifiques à la construction de l'image fournies par Baticle (1986).

2. D. Maingueneau, *Ethos, scénographie, incorporation*, in *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, 1999.

Je vais essayer de résumer la dimension argumentative du discours publicitaire en employant le modèle de P. Charaudeau (1983). Ce qu'il appelle 'appareil argumentatif' se réduit dans notre cas à une simple dimension argumentative (cf. Amossy 2000) analysée à l'aide de trois composantes : un *Propos* (qui témoigne de ce sur quoi porte l'argumentation), une *Proposition* (qui décrit le cadre de raisonnement) et un acte de *Persuasion* (qui renforce la validité de la proposition et essaye de rejeter les éventuelles objections que le récepteur pourrait formuler).

Le choix de la scénographie, le langage employé, la manière de s'exprimer des sujets énonciateurs, la nature des sujets abordés etc., tout révèle l'image de la marque, et c'est pourquoi j'ai envisagé une section pour l'analyse de *l'ethos* que chaque réseau de téléphonie mobile donne de lui auprès du public. Cette notion a été introduite dans l'analyse du discours par D. Maingueneau (2000), qui part de l'idée que toute parole vient d'un énonciateur incarné et même un discours écrit est pris en charge par une voix qui permet de le rapporter à une source énonciative.

La section suivante du modèle d'analyse concerne *la dimension interactive* de chaque discours publicitaire qui est structurellement liée à une visée actionnelle. Soulages (2004) mentionne que pour atteindre ses fins, les messages publicitaires sont transmis et reçus comme des séries d'énoncés incomplets.

Dans mon analyse, je vais aussi me servir des repères fournis par l'étude de J.-M. Adam et M. Bonhomme (2005) sur la dimension interactive du discours publicitaire. Plus exactement, je vais essayer de repérer les techniques qui ont le but d'impliquer le destinataire dans la construction du discours publicitaire : des actes illocutoires initiatifs, des formes personnelles en unités linguistiques ouvertes, à l'extension référentielle variable, des mixages personnels.

L'adéquation du spot publicitaire aux traits psychologiques et socioculturels des récepteurs constitue la dernière section du modèle d'analyse. Il faut analyser dans quelle mesure on tient compte de la spécificité culturelle des récepteurs dans la réalisation des spots publicitaires télévisés. Les dimensions culturelles de Gert Hofstede (2010) vont constituer le fondement de cet aspect de l'analyse.

Analyse d'un spot français - *RED by SFR – Cet été, passez vos vacances dehors*

Type de discours : publicitaire – SFR, '*Cet été, passez vos vacances dehors*'

Participants : Voix off – V

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=-v-VhUw8dDI> (consulté le 21 août 2016)

Date de publication : le 13 juillet 2016

Durée : 0'57"

V. combien de vacances à l'étranger enfermé juste pour avoir du Wifi ↓ lève-toi ↓ décolle ta peau de cette banquette moite /↓ dis 'Au revoir' à ces amis livides /↓ et ouvre cette porte → oui, ouvre-LA ↑ oui ↑ c'est la pLA:ge ↓ ça, c'est ta mère /↓ tu lui as manqué /↓ tu sais /↓ et ça → c'est ce que toi ↓ tu as manqué /↓ et ÇA ↑ c'est ↑ non ↓ et ÇA ↑ non plus /↓ ça, c'est chaud, oui ↑ C'EST le sa:ble ↑ non /↓ tu n'es pas déconnecté /↓ tu as ta 4G /↓ toute ta data ↑ oui ↑ ICI ↑ à l'É:tranger /↓ parce que tu as le forfait Red Europe ↓

Sur le drapeau :

Cet été, passez vos vacances dehors !

Sur l'écran :

Forfait Red Europe

5 Go + 5 Go

France Europe/DOM

Tous les mois

I. Présentation et réception de la séquence d'images filmiques

I.1. Données matérielles de l'image

Les images contribuent à la production de l'effet jovial du spot, et son interprétation complète est le résultat de la collaboration des images avec le texte et avec le téléspectateur.

Pour avoir un impact surprenant sur celui-ci, il y a une alternance de plans de grand ensemble (de la chambre obscure, par exemple) et de plans rapprochés (comme celui du modem) qui vont donner un rythme alerte et rafraîchissant au spot.

Grâce aux mouvements de la caméra, le personnage peut dialoguer avec le monde, et le téléspectateur peut se placer dans les deux dimensions. Il accompagne le personnage et voit le monde à travers ses yeux, et lorsque la caméra

change l'angle, celui-ci a la possibilité de faire partie de la foule des touristes, comme un observateur de l'extérieur. Cette succession d'angles de prise de vue est entraînante et donne une impression de dynamisme et d'action.

I.2. De la présentation à l'interprétation par le récepteur

Dans le spot il y a beaucoup d'éléments qui évoquent les vacances : la plage, le sable, la mer, les chaises longues. Ce type de détail va placer le récepteur dans un contexte confortable et relaxant. Créer une atmosphère générale favorable ne constitue qu'une partie de l'effort pour persuader le récepteur qu'il a affaire à un réseau exceptionnel et à un forfait avantageux.

C'est la stratégie adoptée par les réalisateurs qui font appel à la blague et à l'ironie. Les images vont mettre en scène une sorte de parodie de la réalité. Le jeune homme, tout comme le fils prodigue, revient au sein de sa famille et de la société et redécouvre la beauté du monde.

Le toréador encadré par deux femmes est interprété comme le symbole de l'Espagne, parce que le spot a aussi besoin d'un élément qui évoque l'étranger. Cette image amuse par son caractère stéréotypal, par le décor artificiel et superficiel.

Les stéréotypes et les symboles spécifiques aident le récepteur à interpréter ce qu'il voit vite et dans le bon sens. Puisque le texte a des lacunes, les images doivent diriger le récepteur vers la bonne interprétation du message transmis.

II. Repères textuels et discursifs

II. 1. Caractéristiques énonciatives

- *L'Annonceur* (JEé) – par l'intermédiaire de la voix off, l'annonceur s'énonce comme un informateur qui fait découvrir au destinataire son manque et le conduit doucement dans sa quête pour combler ce manque ;
- *L'Utilisateur éventuel du produit* (TUd) – la génération asservie à la nouvelle technologie, le type de clients qui ont besoin de services spéciaux, parce qu'ils ne peuvent pas imaginer leur vie sans leur téléphone mobile ;
- *Le Tiers* (Ilx) *dont on parle* – 'Non, tu n'es pas déconnecté, tu as ta 4G, toute ta data. Oui, ici ! À l'étranger ! Parce que tu as **le forfait Red Europe** !' – c'est un forfait qui répond aux exigences de ce nouveau style de vie caractérisé par la présence de la technologie.

II. 2. Organisation narrative et scénographie

- Manque
- Quête pour combler ce Manque
- Objet de quête
- Auxiliaire de la quête

Le manque est exprimé dans l'introduction du discours publicitaire : *Combien de vacances à l'étranger enfermé juste pour avoir du Wifi ?*, et c'est autour de celui-ci que l'argumentation va se développer.

Il s'agit du type de services que la marque peut offrir lorsque les clients passent leurs vacances à l'étranger. La marque vient à la rescousse de ses clients avec un nouveau type de forfait, 'Red Europe', qui représente le moyen de combler le manque.

La mise en scène de ce spot est drôle et surprend par sa manière de ridiculiser la dépendance de la technologie. Le spot aborde le problème de l'isolement de la jeune génération d'une manière insolite.

II. 3. Dimension argumentative et organisation textuelle

Il y a trois segments dans ce discours publicitaire. Dans le premier segment, la voix off qui semble être la voix d'un *deus ex machina*, le dieu de la technologie, formule le propos à travers un énoncé exclamatif qui résume les pensées et les soucis du personnage. La marque prend en considération un aspect très important de la téléphonie mobile et le présente dans l'introduction, pour un message aussi clair que possible.

Les impératifs : *Lève-toi ! Décolle ta peau de cette banquette moite, dis 'Au revoir' à ces amis livides et ouvre cette porte ! Oui, ouvre-la ! Oui !* engagent le personnage à sortir de l'espace fermé qui avait le seul avantage de la connexion Wifi, et marque la fin de cette étape de privations dans l'expérience de ses clients vis-à-vis de la technologie mobile.

Le second segment du discours – *C'est la plage ! Ça, c'est ta mère, tu lui as manqué, tu sais, et ça, c'est ce que toi, tu as manqué et ça, c'est... non ! Et ça, non plus ! Ça, c'est chaud, oui ! C'est le sable !* – ne fait qu'esquisser l'image stéréotypée des vacances d'été. Redécouvrir la plage, le sable, la mer, tout cela promet d'être une nouvelle expérience grâce au forfait Red Europe. Même le retour au sein de la famille est possible grâce à la marque.

Le troisième segment du discours – *Non, tu n'es pas déconnecté, tu as ta 4G, toute ta data. Oui, ici ! À l'étranger ! Parce que tu as le forfait 'Red Europe.* – montre qu'il est possible de combiner ces deux aspects de la vie pour le meilleur confort

pendant les vacances à l'étranger. Le discours met en exergue son message en donnant des détails : *tu n'es pas déconnecté, tu as ta 4G, toute ta data*. La connexion, la vitesse de l'Internet et toutes les données sont les avantages assurés par le nouveau forfait Red Europe.

La structure argumentative de ce discours publicitaire peut être résumée ainsi :

- Propos : grâce au forfait Red Europe, les vacances à l'étranger pourraient être très agréables ;
- Proposition : si vous voulez avoir tous les avantages que la technologie mobile peut offrir (connexion, vitesse etc.) pendant vos vacances à l'étranger, adressez-vous à la SFR ;
- Persuasion :
 - a) Étant donné que chaque individu veut profiter de ses vacances et ne veut pas que son accès à l'Internet soit limité aux alentours de l'hôtel qui offre du Wifi gratuit, vous ne pouvez pas ne pas vouloir le forfait avantageux Red Europe.
 - b) Seul le forfait Red Europe vous permettra d'avoir des vacances agréables avec tout le confort que la technologie mobile peut offrir.

II. 4. Ethos

Il y a une combinaison intéressante entre l'aspect amusant du discours et le sérieux du message, et cela contribue à la construction de l'ethos de la marque qui fait rire ses clients et qui est, en même temps, un fin observateur de la société. SFR affiche aussi un ethos de sincérité par un message clair qui donne des détails précis sur les services et le prix affiché dans les derniers cadres du spot.

II. 5. Dimension interactive

Pour atteindre son but, le spot a besoin de la participation complète du récepteur, qui doit activer ses connaissances sur les réalités sociales, son humour et ses sentiments. Le passage [...] *et ça, c'est ce que toi, tu as manqué et ça, c'est...non ! Et ça, non plus !* c'est l'exemple parfait qui illustre le fait que le discours a été construit pour assurer une relation directe avec le récepteur. Le déictique *ça* est ancré dans l'image et dépend de l'interprétation du récepteur.

La présence de la voix off, le contraste entre l'obscurité de la chambre et la lumière du soleil qui éblouit le personnage, conduisent le récepteur à faire des inférences multiples. Premièrement, tous ces éléments font penser à une instance surnaturelle qui répond finalement à nos prières. Deuxièmement,

l'image du *deus ex machina* va être transférée à la marque, qui a le pouvoir de changer la vie de ses clients. C'est un jeu des notions du mal et du bien dont la marque va profiter. Rester isolé dans l'obscurité est mauvais, se diriger vers la lumière est bénéfique.

La dimension interactive du discours est assurée aussi par les pronoms *tu* et *toi*, dont le référent est le récepteur.

III. L'adéquation du spot publicitaire aux traits psychologiques et socioculturels des récepteurs

C'est un spot qui met les Français dans la situation de s'imaginer en dehors des frontières de leur propre pays, sans le luxe d'un forfait avantageux. La culture française est une culture féminine³, qui se préoccupe de la qualité de la vie, et ce spot met l'accent sur cet aspect. La marque SFR se sert du besoin des Français de se sentir protégés et assistés, de jouir de tout le confort moderne que la technologie peut procurer. Et l'emballage de leur message est l'humour, un humour enjoué qui se moque de tout besoin et de tout manque en essayant de faire découvrir au public le plaisir de vivre.

Conclusions

Le modèle d'analyse employé permet une analyse nuancée du discours publicitaire à la télévision. On constate ainsi que le spot réussit à capter l'attention par l'intermédiaire d'une scénographie extrêmement créative, et à trouver des manières insolites d'employer les stéréotypes, le savoir collectif et les symboles culturels pour surprendre ses récepteurs.

3. La France a une culture féminine, selon Hofstede *et al.* (2010).

Bibliographie

- Adam, J.-M., Bonhomme, M. (2005) *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris : Armand Colin.
- Amossy, R. (2000) *L'argumentation dans le discours*, Paris : Nathan.
- Baticle, Y. (1986) *Apprendre l'image*, Paris : Magnard.
- Charaudeau, P. (1983) *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*, Paris : Hachette.
- Hofstede, G., Hofstede, G.-I., Minkov M. (2010) *Culturi și organizații. Softul mental*, București: Editura Humanitas.
- Maingueneau, D. (2000) *Analyser les textes de communication*, Paris : Nathan.
- Maingueneau, D. (1999) *Ethos, scénographie, incorporation*, in Ruth Amossy (éd.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Paris : Delachaux et Niestlé, p. 75-100.
- Soulages, J.-C. (2004) *Les figures du tiers dans le discours publicitaire*, in *La voix cachée du tiers. Des non-dits du discours*, Paris: L'Harmattan, p. 165-179.

*Questions
de didactique*



Desconstrução da autoridade do professor: Que estratégias para a aula de PLE?

Ângela Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto/
Centro de Linguística da Universidade do Porto

Abstract

Considering the learner of a foreign language as a social actor means to recognize that the learner has to fulfill tasks that are non-exclusively linguistic. Based on this assumption, it is important to continue to rethink the place and the role of the teacher in the teaching-learning process of foreign languages. In this article, we intend to address the problem of sharing of authority in this scenario, as well as to present and discuss examples of activities, for different levels and competences, which were designed to place the learner of Portuguese as a foreign language at the center of the teaching-learning process.

Keywords

Authority, Role of the teacher, Teaching-learning of Foreign Languages, Portuguese as a Foreign Language

1. Considerações iniciais

Como todos sabemos, numa perspetiva mais tradicional o foco estava, genericamente, no ensino e no professor, sendo este o autor da esmagadora maioria do discurso em sala de aula. De acordo com Brinitzer (2013), o discurso do professor ocupa mesmo cerca de 70% do tempo de uma aula.

Passando dos métodos às abordagens, nomeadamente à abordagem comunicativa orientada para a ação, como é o caso da que está subjacente ao *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR) (2001), documento orientador matriz que se apresenta ainda neste momento como grande referência para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, dá-se uma deslocação do foco no ensino para a aprendizagem e do professor para o aluno. Neste contexto, o aprendente é visto adicional-

mente como utilizador de uma língua estrangeira e como ator social que tem de cumprir tarefas, enquanto ações praticadas às expensas de uma ativação estratégica de competências específicas para atingir um determinado fim, não exclusivamente de caráter linguístico, e bem contextualizadas.

O próprio QECR, ao contemplar aprendentes, encarregados de educação, pais, autores e editores de manuais, entre outros, além dos professores, autoridades educativas e examinadores, como entidades implicadas na organização da aprendizagem de línguas, retira ao professor a sua tradicional autoridade, a sua centralidade e controlo discursivo.

De acordo com Christian Puren (2017), a mudança de paradigma a que aludimos concretiza-se numa evolução para a subjetividade passando o foco do objeto para o sujeito, do que se ensina para quem se ensina.

Tendo por base os aspetos enunciados, impõe-se continuar a repensar qual o papel e quais as atribuições do professor no processo de ensino-aprendizagem hoje, e quem tem, ou deve ter, voz no processo de ensino-aprendizagem (e no nosso caso em concreto de língua estrangeira), já que a partilha de autoridade neste processo, a negociação pedagógica e a responsabilização do aprendente pela construção de saber tomam o lugar do tradicional estrado do professor transmissor de conhecimento.

De acordo com Clara Coutinho (2009)

Muitos [...] autores salientam os novos papéis que [o professor] deve assumir no contexto da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que hoje vivemos: um gestor da informação (Pretto & Serpa 2001), um mediador das aprendizagens (Nisbet 1992; Fosnot 1996), um guia das cognições (Fino 2001), um facilitador e construtor do saber (Hartnell-Young 2003) (p. 77).

Assim, do professor transmissor, sede única e inquestionável do saber, passamos ao professor guia, reflexivo e crítico, capaz de (continuar a) aprender, criativo, flexível e humano; a um professor de quem se espera muito mais do que antigamente: a um professor que passa a palavra ao aluno. Antonio Calvani refere nesta linha o *fading*, como o

modellamento e [...] dissolvenza del ruolo dell'esperto [...] a favore di una crescente autonomia dell'alievo. (Calvani 2014: 43).

De acordo com Castro, Vieira e Sousa (1990)

Poderíamos [...] considerar que [...] quanto mais elevado for o grau de autonomia dos alunos nos níveis da ilocução e da gestão da palavra, mais forte será a sua implicação no processo de aprendizagem: ou que o controlo do professor face à informação em jogo na interação varia na razão inversa das alternativas de negociação disponíveis para os alunos [...]. (p. 355).

2. Competências do professor de Português Língua Estrangeira

No que diz respeito concretamente às competências de um professor de Português Língua Estrangeira (PLE), apresentamos aqui uma proposta que toma como pontos de partida, por um lado, (i) o trabalho desenvolvido para a comunicação intitulada “Referencial de qualificação profissional do docente de PLE: proposta de um quadro teórico e metodológico para a sua construção” (Rodrigues, Silva, Carvalho & Fardilha 2016), assim como os documentos que sustentaram esse estudo, em particular *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, do Instituto Cervantes (2012), *Teaching Framework*, da Universidade de Cambridge (2015) e *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*, de Newby et al (2007), e, por outro lado, (ii) a minha própria experiência enquanto professora PLE e formadora de formação inicial de professores de PLE.

O professor no presente contexto acaba por ter mais autoridade, sendo, no entanto, uma autoridade de tipo diferente e mais consciente do que o era num paradigma mais tradicional.

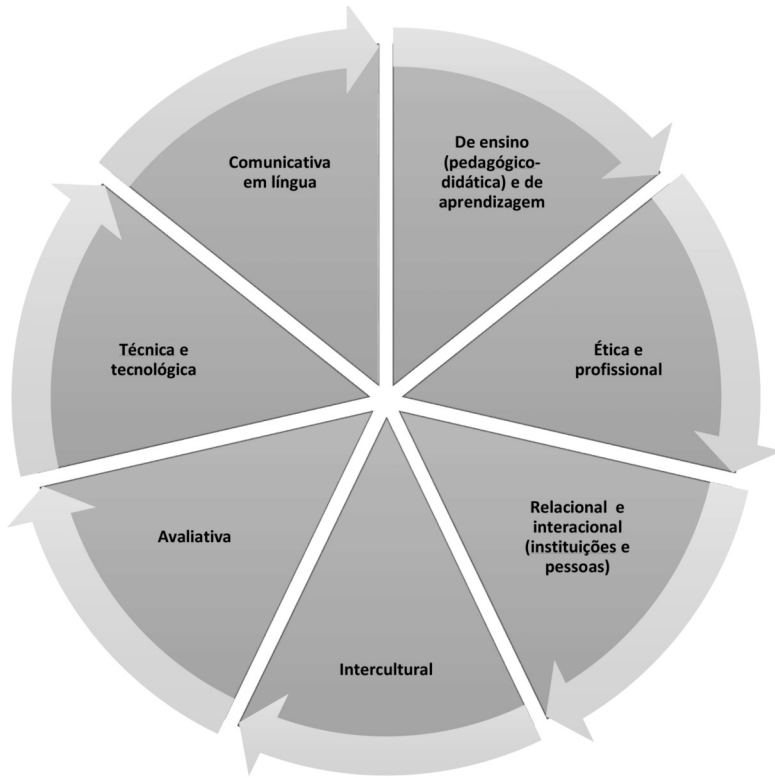
Com a proliferação da informação através das tecnologias de informação e comunicação (TIC), é muitas vezes o professor quem identifica ou ajuda o aluno a identificar as fontes fiáveis e as mais corretas (circulam e estão acessíveis materiais de baixa qualidade do ponto de vista pedagógico e da correção linguística). Este tem também o poder de aceitar o que lhe apresentam os alunos e partilhar com o grupo o que considerar útil. Não é a fonte única do saber, mas é um importante regulador de saberes que podem ser adquiridos por outros meios, isto porque o saber declarativo no domínio do que ensina deve continuar a ser sólido. O professor deve ter conhecimentos superiores aos seus alunos no domínio das TIC, ou, pelo menos, capacidade de se atualizar nesta matéria, para poder fazer bom uso deste recurso e auxiliar os alunos a

explorá-lo nas suas máximas potencialidades para a aprendizagem da língua-alvo (mesmo junto da faixa etária mais jovem, onde muitas vezes o domínio das TIC é limitado ao que diz respeito ao lúdico e mais imediato; por vezes os aprendentes mais jovens não têm conhecimento ou não sabem manusear ferramentas de outro tipo – potencialidades das ferramentas Google, Diigo, etc). Será também importante que o professor tenha capacidade de construir ou rentabilizar materiais físicos que permitam inclusivamente aos alunos movimentar-se (alunos cinésicos), usando por exemplo desdobráveis, objetos reais, puzzles, cartões, etc. para tentar atender aos diferentes estilos de aprendizagem.

Neste contexto, é também requerido ao docente que considere uma panóplia de fatores, tal como as características dos aprendentes, as condições contextuais e situacionais, os objetivos a atingir, e que tome decisões a quase cada momento, nomeadamente no que diz respeito ao modo de trabalho (individual, em pares, em grupo, em grande grupo), à organização e apresentação das propostas didáticas e à seleção de materiais. Tem de saber selecionar as atividade e instrumentos de avaliação mais propícios a cada momento, envolvendo crescentemente o aprendente no processo avaliativo de forma a que esta seja desmistificada e seja encarada como um factor imprescindível para a promoção da autorregulação do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, da capacitação e autonomização dos aprendentes.

O professor deve saber (quando) ouvir os aprendentes e saber quando deve abdicar do seu turno de fala ou de parte da planificação em detrimento do que é mais vantajoso naquele momento e para aqueles indivíduos no que diz respeito à sua aprendizagem. Tem de fomentar a partilha, inclusivamente cultural, fomentando a reflexão sobre si enquanto ser cultural e individual através do outro.

Pelo até aqui exposto podemos depreender que o professor tem vindo a perder a autoridade tácita que lhe era conferida pela profissão, mas que não viu o seu papel reduzido em importância e centralidade. A verdadeira centralidade do professor neste paradigma é de gestor de tarefas múltiplas e exigentes que têm como fim último levar o aprendente a construir o seu saber de forma participada e comprometida, o que propiciará uma aprendizagem mais significativa. A figura abaixo sintetiza de forma gráfica as competências aqui propostas para o professor de PLE:



Competências para o professor de PLE (Newby et al. 2007; Moreno Fernández 2012; Universidade de Cambridge 2015; Rodrigues, Silva, Carvalho & Fardilha 2016)

Esta proposta destaca no perfil do professor de PLE os saberes existencial, atitudinal e intercultural a par dos saberes pedagógico-didático, avaliativo, técnico-tecnológico e de aprendizagem (contínua e ao longo da vida), não esquecendo o saber declarativo sobre a língua-alvo, que inclui a competência comunicativa (linguística, sociolinguística e pragmática).

Ainda que esta reconfiguração dos papéis dos agentes educativos, da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem não seja nova, creio que continua a merecer a nossa atenção, dado que, na prática, nem sempre o aluno tem estado no centro das propostas didáticas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que nem sempre os professores sabem que estratégias adotar para dar resposta a este desafio. Assim, passo a apresentar alguns exemplos de atividades, orientadas para diferentes níveis e visando o desenvolvimento de diferentes competências, que foram concebidas para colocar o aprendente de

PLE no centro do processo de ensino-aprendizagem. De notar que todas as propostas foram experimentadas em contexto de imersão em turmas altamente heterogêneas.

3. Propostas didáticas

Começa-se por apresentar um quadro-síntese das seis propostas organizadas por nível e indicando as competências que visa desenvolver, sendo a(s) competência(s) sublinhada(s) a(s) central(ais).

Nível	Competência	Proposta
A1	<u>(Inter)cultural</u> / <u>Interação oral</u> / Produção escrita / Produção oral	Diálogo com representantes de todos os países de língua oficial portuguesa sobre tradições de Natal. Apresentação do resultado a todos os alunos do curso.
A2	<u>Leitura</u> / Interação oral / Produção oral	Leitura de parte de um texto, diálogo em grupo sobre a sua parte do texto, síntese e apresentação à turma dessa parte do texto.
B1	<u>Produção escrita</u> / interação oral	Abordagem de estratégias de aprendizagem para a escrita de narrativas e redação de um texto em grupo a partir da visualização de um filme curto sem som ou sem falas.
B2	<u>Gramática</u> / Interação oral / <u>Produção escrita</u>	Abordagem da reportagem e do relato do discurso em sala de aula. Realização de recolha e dados na festa de verão do curso. De novo em sala de aula produção de uma reportagem.
C1	<u>Compreensão oral</u> / Produção escrita / <u>Produção oral</u>	Visualização de telejornais. Preparação de partes do telejornal fictício. Gravação, edição e visualização do mesmo.
C2	<u>Gramática</u> / Produção oral / Produção escrita	Preparação de um tópico gramatical e explicação do mesmo aos colegas. Elaboração de materiais didáticos para prática desse tópico.

3.1 Proposta para nível A1

Esta atividade começou fora da sala de aula, através do contacto de falantes nativos de países de língua oficial portuguesa por parte da professora. Dado que foi possível reunir um representante de cada um dos países da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (excetuando, deliberadamente, a Guiné Equatorial), fixou-se uma data para que esses representantes se deslocassem a uma aula de PLE de uma turma de nível A1.2 do Curso Anual de Português para Estrangeiros-1º semestre da FLUP. Nessa aula, organizou-se a turma em oito grupos (de três ou quatro elementos) e apresentou-se a atividade que consistia em dialogar com o representante de um país lusófono que seria atri-

buído ao grupo para o conhecer (apresentação e dados pessoais, localização geográfica do país), ocupação dos tempos livres) e fazer o levantamento de tradições de Natal no seu país. As instruções além de terem sido dadas oralmente foram dadas por escrito para que os aprendentes não se esquecessem do que lhes era requerido e a professora circulou durante a realização das atividades para dar apoio às mesmas. Após o diálogo entre os aprendentes e os convidados (cerca de uma hora, ou seja, metade da aula), cada grupo teve de sintetizar a informação recolhida e produzir um slide para um PowerPoint comum da turma que tinha por tema “As tradições de Natal nos Países Lusófonos” e que se destinava a ser exibido e apresentado oralmente por membros desta turma no convívio de final do mestre 1º semestre, com todas as turmas de PLE do Curso Anual de Português para Estrangeiros, que coincidia habitualmente com a época de Natal em Portugal¹.

3.2 Proposta para nível A2

Esta proposta foi implementada numa turma que tinha quer alunos de nível A2.1 quer A2.2, do Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP, e assentou num texto jornalístico sobre projeções para Portugal a nível social². O texto foi adaptado ao nível dos estudantes e dividido por temas, sendo que cada parte incluía o título e o parágrafo introdutório do texto original, para permitir uma maior contextualização aos aprendentes relativamente à temática que estavam a trabalhar. Resultaram desta divisão quatro textos com os seguintes subtítulos: “Stresse na educação”, “Mais pensionistas, a mesma despesa”, “População - menos e mais velhos” e “O futuro continua depois dos 65”. A distribuição destas quatro partes do texto foi feita em função dos interesses dos alunos que escolheram o tema que mais lhe interessava para ler em casa, sabendo que na aula seguinte iam reunir com os colegas que tinham escolhido o mesmo tema para dialogarem sobre o seu conteúdo. Nesta fase, o professor teve de garantir que não houvesse uma distribuição muito desequilibrada em termos numéricos de alunos por texto (os grupos oscilavam entre os quatro e os cinco elementos). Na aula seguinte, os alunos agruparam-se em função do texto rece-

1. Esta atividade teve lugar no âmbito do estágio pedagógico de Gioia Consorti, realizado sob minha orientação, no Mestrado de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira e o seu relatório de estágio (dissertação de mestrado) pode ser consultado em: https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/YRKT648JQEGPXGN9HPB7LV8NRKIMQF.pdf [19 novembro 2017]
2. “Como vai ser Portugal no Futuro”, de <http://visao.sapo.pt/actualidade/futuro/como-vai-ser-portugal-no-futuro=f812307> [19 novembro 2017]

bido e lido, dialogaram sobre o que tinham compreendido do texto, qual a situação dos seus países na matéria em discussão e tiveram de eleger um porta-voz que reportou à turma a síntese do diálogo. Os restantes colegas puderam esclarecer dúvidas e a professora verificou a veracidade das informações apresentadas assim como, no fim, procedeu a uma correção dos principais erros. No final todos os aprendentes receberam o texto completo e puderam lê-lo em casa.

3.3 Proposta para nível B1

A sequência didática que se apresenta para o nível B1 foi experimentada em dois contextos distintos no âmbito do programa de mobilidade Erasmus+ (na rubrica para docentes): Universität Leipzig (Alemanha) e Johannes Gutenberg Universität Mainz (Alemanha). As aulas oscilavam entre uma hora e meia e duas horas e começaram com um diálogo sobre a forma como os aprendentes procedem quando lhe é pedido que redijam um texto narrativo. Após o levantamento das estratégias de aprendizagem que os alunos utilizam associadas à escrita de narrativas, distribuiu-se uma lista de verificação de estratégias³, sendo que esta se encontrava dividida em três momentos – antes da escrita, durante a escrita e depois da escrita. Esta lista de verificação foi explicitada pelo professor, tentando, sempre que possível, estabelecer relação com as estratégias mencionadas pelos aprendentes no início da atividade. De seguida, apresentou-se o objetivo da proposta assim como os procedimentos implicados na sua realização. A turma iria ser dividida em grupos, formados em colaboração com as professoras regentes das turmas, de seguida iria ver uma curta-metragem⁴ – *Estória do gato e da lua*, de Pedro Serrazina⁵ – sem som e teria de, após a visualização, criar uma narrativa com os colegas de grupo. Negociada a narrativa, cada grupo devia redigir um texto narrativo recorrendo à lista de verificação das estratégias de aprendizagem como apoio ao processo de planificação, redação e revisão. Depois de todos os grupos terem terminado a redação do texto, visualizaram novamente a curta-metragem, desta vez com som, para poderem confrontar oralmente a sua versão com a da curta-metragem. Em seguida os aprendentes receberam o poema que é dito durante a curta-metragem com algumas lacunas (selecionadas em função de diferentes objetivos) e visualizaram novamente o vídeo para preencherem as lacunas, após terem lido o texto incompleto em

3. Carvalho 2013, p. 406.

4. Presentemente está a ser realizado pela mestranda Catarina Matos, sob minha orientação, um relatório de estágio (dissertação de mestrado) sobre a utilização das curtas-metragens no âmbito do PLE.

5. <https://www.youtube.com/watch?v=IAI243rHUis>

silêncio. Finalmente foi corrigido o exercício de lacunas e explorado o poema. Como encerramento da atividade, os aprendentes tiveram de observar mais uma vez a lista de verificação de estratégias, selecionar as que utilizaram e refletir sobre o uso das estratégias que fizeram.

3.4 Proposta para nível B2⁶

Para o nível Vantagem traz-se uma proposta que convoca as atividades extracurriculares em articulação com as atividades de sala de aula. O trabalho com os aprendentes começou, numa primeira fase, em sala de aula, com a abordagem de dois aspetos distintos em distintos momentos: género reportagem e discurso relatado, tendo subjacente uma visão menos tradicional da passagem do discurso direto para o discurso indireto, incluindo esta abordagem aspetos pragmáticos. A segunda fase concretizou-se através da realização de entrevistas e recolha de testemunhos audiovisuais durante a festa de fim de 2º semestre do Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP, ao qual pertencia esta turma. Numa terceira fase, de novo em sala de aula, os estudantes processaram a informação recolhida de forma a poderem redigir uma reportagem escrita sobre a festa do curso, dedicando particular atenção à questão do relato do discurso, tendo sido o texto final corrigido pela professora da turma. A partir dos registos vídeos os alunos desta turma produziram um pequeno vídeo da festa e enviaram para os restantes colegas do curso como recordação do convívio.

3.5 Proposta para nível C1

Esta atividade começa por trabalhar no contexto de sala de aula uma notícia televisiva, solicitando aos alunos que durante a semana subsequente vissem telejornais em português para facilitar a tarefa que seria realizada de seguida: produzir um telejornal. Depois da semana em que os aprendentes deviam ver telejornais, promoveu-se em sala de aula um diálogo orientado para a caracterização das diferentes partes que compõem um telejornal, da duração médias dos telejornais, dos diferentes tons que podem assumir (mais ou menos sensacionalistas), terminando com um confronto entre os telejornais portugueses e os dos países dos aprendentes. Após esta primeira fase, de forma negociada, dividiu-se as diferentes partes pelos diferentes alunos da turma, tentando, sempre que possível possibilitar o trabalho de pares ou pequeno grupo. O telejornal, de carácter ficcional, foi preparado na sua maioria fora do espaço

6. Esta atividade foi realizada pela Professora Doutora Fátima Silva, Professora Auxiliar da FLUP.

da sala, sendo que na reta final do semestre o professor corrigiu os textos de suporte das peças do telejornal e filmou algumas das cenas do telejornal. Os estudantes tinham liberdade de filmar a parte pela qual tinham ficado responsáveis fora das instalações da FLUP. No fim, o professor editou os vídeos e montou o telejornal final com recurso ao Windows Media Player e exibiu o telejornal numa aula. Além de os aprendentes poderem ver o resultado final do seu trabalho, a visualização foi também orientada para a auto e heterorreflexão/correção no que diz respeito à correção e adequação linguística, adequação pragmática, incluindo aspetos não verbais. Também esta atividade foi implementada no Curso Anual de Português para Estrangeiros da FLUP.

3.6 Proposta para nível C2

A proposta que aqui se apresenta para o nível de mestria consistiu na distribuição negociada de tópicos gramaticais pelos diferentes alunos e na criação de um escalonamento de apresentação dos respetivos temas que deviam ser investigados fora do espaço de sala de aula. No dia da exposição do tópico, cada aprendente devia dar uma parte da aula, expondo o conteúdo gramatical, sempre com a supervisão do professor e tinha de apresentar alguns exercícios de sistematização aos colegas que estes deviam realizar e que eram corrigidos no final. Os exercícios já tinham sido corrigidos pelo professor antes de chegar ao espaço de sala de aula.

4. Considerações finais

A reflexão que aqui se pretendeu fazer sobre a autoridade e a centralidade do professor que deve ir sendo moldada de forma a colocar o aprendente no centro do processo de ensino-aprendizagem, evidencia a necessidade de repensar como planificamos as nossas unidades letivas e sequências didáticas, os nossos objetivos pedagógicos e estratégias de ensino. Muito fica ainda por discutir, nomeadamente a importância da manutenção da autoridade simbólica do professor no contexto de sala de aula, mesmo com aprendentes adultos, enquanto motor de equilíbrio das dinâmicas do grupo e suporte ao desenvolvimento da autorregulação e da autoestima. Estas são hipóteses que serão objeto de reflexões futuras.

Referências bibliográficas

- Brinitzer, M. (2013) *Das Unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart: Klett.
- Calvani, A. (2014) *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma: Carocci editore.
- Cambridge English, Language Assessment (2015) *Teaching Framework*. Cambridge: University of Cambridge. Disponível em: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> [19 novembro 2017]
- Carvalho, A. (2013) *Estratégias de Aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: Estudo de caso* (Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras, não publicada), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.
- https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/R3PHYL2AH5X3JV9LNKR-JKBP6UFBDAB.pdf [19 novembro 2017]
- Castro, R. V., Vieira, I. S. & Sousa, M. L. D. (1990) 'A interação verbal em contexto pedagógico. Perspectivas de análise'. Trabalho apresentado no I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, in *Ciências da Educação em Portugal. Situação atual e perspectivas*, Porto.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Porto: Asa.
- Consorti, G. (2016) *Integração da cultura lusófona na aula de PLE: estudo de caso no nível A1.2* (Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a22_1/apache_media/YRKT648JQEGPXGN9HPB7LV8NRKIMQF.pdf [19 novembro 2017]
- Coutinho, C. (2009) 'Tecnologias web 2.0 na sala de aula: Três propostas de futuros professores de Português', *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), p. 75-86.
- Moreno Fernández, F. (dir.) (2012) *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Instituto Cervantes, [Madrid], Instituto Cervantes.
- Newby, D. et al. (2007) *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas, Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*, Graz: Consejo de Europa - Centro Europeo de Lenguas Modernas.
- Puren, C. (2017) 'La didáctica en la formación del profesor: entre las teorías y las prácticas, los modelos', Conferência proferida na Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do 3.º Encontro A Linguística na Formação do Professor – das teorias às práticas educativas, no dia 08 de setembro de 2017.
- Rodrigues, S., Silva, F., Carvalho, A. & Fardilha, L. (2016) 'Referencial de qualificação profissional do docente de português língua não materna: proposta de um quadro teórico e metodológico para a sua construção', Conferência proferida na Universidade do Minho no âmbito do V SIELP, no dia 28 de janeiro de 2016.

¿Cómo lograr un alto rendimiento en nuestros alumnos de español como lengua extranjera?

Noémi Mátraházi

Universidad Corvinus de Budapest

Abstract

The objective of the study is to present techniques and methods of coaching suitable to incorporate in the practice of Spanish as foreign language teaching. More specifically the article offers options, alternatives to existent elements of the process of second language acquisition such as the SMART model, widely used in coaching sessions for goal setting or another variant, POWER model is also detailed. The study alludes to the way of giving feedback and how to create an action plan to reach the goal. Introducing the disciplines of coaching mentioned in the article in the teaching practice helps students to reach high performance.

Keywords

second language acquisition, coaching, SMART, POWER, Spanish

1. Introducción

Cada profesor de lengua se dedica a lograr un alto rendimiento de sus alumnos. Con cualquier objetivo que llegue el estudiante, luce todas las materias brillantes, los métodos ya probados, los mejores artículos, audios y videos para colmar a su discípulo de todo lo que considera necesario. La única tarea del alumno es gozar de las clases y seguir las instrucciones del profesor. En muchas ocasiones esta actitud por parte del alumno y por la del profesor puede resultar suficiente y el alumno puede llegar a obtener su meta. Sin embargo hay un número considerable, medible y preocupante de estudiantes de lengua que no logran aprender otra lengua extranjera ni en un nivel intermedio (B2).

El estudio no tiene la intención la reformar ningún sistema educativo ni pretende sugerir que los métodos actualmente aplicados por los profesores de lengua sean ineficaces o insuficientes. Procura ofrecer ideas y alternativas para algunos de los componentes ya existentes en la actividad docente de español como lengua extranjera.

En cuanto a la estructura del artículo, después de presentar brevemente el contexto húngaro con respecto a la adquisición de una lengua extranjera, explicaremos el concepto del *coaching*, una disciplina originaria del campo de los deportes. Definiremos su variante, el *coaching* de lengua, que es una práctica cada vez más extendida entre los alumnos de lengua extranjera. Por último, en la parte más enfática del estudio veremos detalladamente cuál de los principios de esta disciplina se pueden aplicar en la actividad docente de día a día sea esto una clase particular o enseñando un grupo de estudiantes.

2. El contexto actual húngaro

En Hungría hoy en día uno de los requisitos para obtener el título de grado es tener, dependiendo de la carrera, uno o dos exámenes de lengua extranjera acreditados por el Estado. En el período de 2006-2013 hubo más de 50 mil estudiantes que, al acabar la carrera, no pudieron obtener el título por falta de conocimiento de un idioma extranjero (Gergely 2014). En 2014 se inició un programa para disminuir este número. Se organizaron cursos de lengua subvencionados por el Estado, en los que cualquier persona que necesitaba el examen acreditado para acabar la carrera podía participar. El programa se finalizó en 2016 y los estudios demuestran, que apenas seis mil alumnos pasaron el examen de lengua después de haber cursado cientos de horas de lengua (HVG 2017).

Este número claramente indica la necesidad de reflexión sobre los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras y de buscar nuevas vías y soluciones en la práctica del proceso educativo. El *coaching* es una disciplina relativamente novedosa que viene brindando innumerables ejemplos de éxito en el ámbito de los deportes y en el de los negocios y cada vez más en otros ámbitos de la vida, como en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3. El *coaching*

¿Qué es el *coaching*? En una frase podemos definir el *coaching* como una herramienta que provoca cambio y desarrollo personal en que el *coach* potencia la conciencia basándose en los recursos del cliente. En otra interpretación el *coaching* es „el conjunto de procesos guiados que permiten ayudar a que una persona logre por sí misma una transformación específica y beneficiosa para ella.” (Anwandter 2008: 1.2). Sánchez Lorente (2015) cita a John Withmore para aclarar esta técnica:

El coaching consiste en ayudar a alguien a pensar por sí mismo, a encontrar sus propias respuestas, a descubrir dentro de sí su potencial, su camino al éxito; en definitiva a conseguir sus propios objetivos, ya sean personales o profesionales. (Sánchez Lorente 2015, sin páginas)

Podemos concluir con la ayuda de las definiciones que el *coach*, el entrenador no es nada más que un intermediario, un mediador que ayuda a descubrir las capacidades mentales y físicas del cliente. De la cita también podemos sacar la conclusión de que uno de los principios del *coaching* es valerse de la experiencia, fuentes y sabiduría del *coachee* mismo.

Casal y Vega (2010) demuestran con mucha claridad en su manual el paralelismo del ámbito de deportes, de dónde la disciplina origina con el ámbito de cualquier territorio de la vida:

El funcionamiento de los equipos deportivos y de los atletas en las grandes competiciones requiere el desarrollo de competencias tales como liderazgo, autoestima, control emocional, ambición, orientación a resultados y trabajo en equipo. [...] El coaching no sólo se aplica en deportes individuales o de equipo, permite plantear la universalidad del sistema a otros entornos. [...] Así pues, tenemos como clave de esta metodología los recursos extrapolados de alto rendimiento deportivo:

- Desde el entrenamiento en variables como la motivación, autoconfianza, atención y autocontrol, al modelado y moldeamiento de técnica y estrategia.
- De otro lado, el desarrollo magistral del método socrático cuyo objetivo final es el autodescubrimiento, que la persona llegue a la solución por sus propios medios sacando a la luz destrezas y soluciones que hasta ahora tenía ocultas. No se trata de enseñar sino de *ayudar a aprender*. (Casal y Vega 2010: 44-45)

En esta descripción nos saltan a la vista algunos de los principios de la didáctica de la enseñanza de lenguas tales como la motivación, la atención, técnicas, estrategias, el desarrollo de destrezas y la idea de aprender a aprender. En este punto adelantamos el paralelismo entre el *coach* y el profesor de idiomas que tiene una función clave en todos estos elementos mencionados.

Existen varias técnicas de dirigir una sesión de *coaching*. Para simplificar la explicación de cómo imaginarlo en la práctica, las técnicas coinciden en la dominancia de formular preguntas por parte del *coach*, es decir, preguntando, incita al cliente a precisar, aclarar, clasificar, ordenar sus ideas para explotar sus propios recursos y desarrollar un plan de acción que le llevará a obtener su meta. Casa y Vega (2010) nos explican de la siguiente manera:

Las sesiones del coaching constan de diálogos entre coach y coachee [...] donde el coach guía al cliente o coachee, por medio de preguntas estratégicamente planteadas hacia sus objetivos y deseos, ayudándole a clarificar sus ideas y la búsqueda de recursos y soluciones. (Casal y Vega 2010: 27)

Cabe mencionar que en todo el progreso es el cliente el que planea y define el objetivo y al mismo tiempo es el único responsable de su propio avance en el proceso precisado por él mismo. Esta metodología se puede aplicar en el ámbito de los negocios tanto como en el ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera.

4. El *language coaching* o *coaching* de lengua

El concepto implica un método, una forma de apoyo que une las técnicas y herramientas del *coaching* y las herramientas del aprendizaje de la lengua para que el cliente o alumno logre su meta de lengua específica. Así como llegar a tener un examen de lengua o hacer una presentación en otra lengua con fluidez. Las sesiones de *language coaching* se adaptan a las necesidades del cliente, y no necesariamente se conducen en la lengua meta. En muchas ocasiones ciertos obstáculos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se superan en la lengua materna (falta de autoestima, miedo a equivocarse, etc). La técnica del *coach* es revelar los obstáculos y encontrar posibles vías de superarlo usando las herramientas del alumno. Le ayuda a especificar el objetivo y hacerle ver el camino que le conduce hasta obtener la meta.

Las sesiones del *coaching* están elaboradas y pensadas principalmente para sesiones privadas, son unos diálogos, charlas entre el *coach* y el *coachee* que requieren alto grado de confianza y simpatía mutua. Sin embargo podemos sacar partido como docentes de los principios y bases del *coaching* arriba mencionadas y planear nuestra actividad implementándolos en nuestra labor.

5. Enseñanza del estilo *coaching*

La enseñanza de lengua de estilo *coaching* es un estilo de educación que incluye los principios, la técnicas en el ámbito de la enseñanza tradicional, sea esto una clase particular o clase en un instituto, una universidad o una academia de lenguas para un grupo de alumnos. Mencionaremos cinco elementos que consideramos relevantes incorporar en la labor del docente: la función del profesor, la definición del objetivo, el plan de acciones, la explotación de los recursos del alumno y la retroalimentación.

a. El *coach*-docente

Tanto en una sesión del *coaching* como en el aula, el *coach* y el docente tienen una función clave. Teniendo en cuenta los fundamentos del *coaching*, podemos reflexionar sobre las siguientes competencias que enumera Lozano Correa (2008):

- Generar conversaciones provocadoras: escuchar lo que el alumno dice, hacer las preguntas adecuadas, buscar claridad
- Revelar el cliente a sí mismo: ayudar al alumno a descubrir sus dones, talentos, deseos, valores, necesidades y sueños, así como ayudarles a entender qué es lo que les motiva e inspira
- Poner rumbo a lo más importante: lo que es más importante para el cliente cambiará, es la naturaleza de los individuos que se encuentran en una fase de rápido crecimiento en sus vidas.
- Comunicar claramente: debemos empezar por eliminar ciertos prejuicios, juicios, necesidades insatisfechas, como “deberías”, “podrías”, discursitos, agendas, arrogancia y miedos
- Explorar nuevos territorios: invita al alumno a experimentar con nuevos modelos, formas de hacer las cosas, e incluso identificar nuevas metas o resultados
- Diseñar un entorno favorable: El éxito, por no mencionar la evolución personal, puede ser sostenible cuando existen entornos y estructuras de seguridad que lo apoyan. (Lozano Correa 2008: 134-136)

Todas estas ideas son aplicables al aula y son principios que tenemos que tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre nuestra actividad de docente. Desde la publicación del M.E.T. (Maestros eficaz y y técnicamente preparados) de Thomas Gordon (1974, 1988) quedan pocas ideas novedosas hablando de la importancia de la comunicación del docente. El *coaching* pone énfasis en la técnica de formular preguntas y encontrar las preguntas adecuadas. Es uno de los elementos que debemos incorporar en nuestra labor de cada día y hacernos recordar de vez en cuando. Además, entre las funciones encontramos la ayuda a encontrar los recursos, poner énfasis en los logros y guiar a los alumnos en su camino. El profesor, igual que el coach tiene que crear un entorno de confianza en el que el cliente o alumno se siente cómodo y relajado.

A diferencia de la imagen del profesor que se encarga de componer todo el material y diseña los pasos que considera necesarios para su alumno, vemos que un *coach*-docente no asume la responsabilidad, sino la pone en las manos del alumno. Es el alumno que revela el tipo de material que le inspira, que le motiva, es el que diseña el proceso de su desarrollo y el ritmo de ello, mientras que el profesor le ayuda a descubrir sus propios talentos, dones, intereses y necesidades.

b. La definición del objetivo

Cada proceso de *coaching* empieza por la definición del objetivo. El proceso no continúa hasta que el *coachee* o cliente defina el objetivo lo más precisamente posible. La aplicación de este elemento es sumamente recomendable en el curso del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que una de las claves de la motivación es el deseo de cumplir el objetivo designado.

Según uno de los modelos más ampliamente difundidos, el modelo SMART, el objetivo debe cumplir con las siguientes características: debe ser medible y alcanzable, al mismo tiempo realizable y que tenga una fecha límite de ejecución. *Smart* significa inteligente, listo, y las letras de la palabra indican específico (*specific*), medible (*measurable*), alcanzable (*achievable/agreedupon*), realizable (*realistic*) y con fecha límite de ejecución (*time-based*). (Doran 1981 citado en Trevor y Tosey 2011, sin página)

Nos encontramos varias veces con objetivos definidos por alumnos del tipo: necesito un examen de lengua; quiero hablar bien; quiero hablar con fluidez; quiero obtener más confianza a la hora de hablar en español; quiero entender mejor a los socios extranjeros, etc. Al escuchar estos deseos tenemos que ayudar a nuestros alumnos a definirlo más claramente con ayuda de preguntas tipo: ¿qué significa hablar bien para tí? ¿cómo habla una persona que en tu opinión habla bien? ¿en qué situaciones vas a usar la lengua? ¿cómo van a notar tus

compañeros que hablas con fluidez? Convirtiendo estos objetivos en objetivos *smart* tendríamos por ejemplo: quiero aprobar en el examen de lengua español comercial en mayo de 2018, o quiero poder hablar con mi amiga colombiana sin mirar cada palabra en el diccionario cuando viene a visitarme en Navidad.

No obstante Trevis y Tosey (2011) en su estudio ofrecen una alternativa interesante al modelo arriba mencionado. Los investigadores proponen un modelo siguiendo los principios de la programación neurolingüística, una de las disciplinas estrechamente ligadas tanto al *coaching* como a la actividad del docente. La programación neurolingüística (PNL) se creó gracias a la labor de John Grinder y Richard Bandler en los años setenta que desarrollaron este método. Tiene tres componentes, *neuro*, que hace referencia a los cinco órganos sensorios a través de los cuáles percibimos el mundo y que se crean en nuestra mente durante procesos neurológicos. *Lingüístico* hace referencia a la lengua que es un medio de expresar los pensamientos. Por último *programación* hace referencia a la posibilidad de cambiar nuestros pensamientos con el uso conciente de ciertas palabras, por ejemplo excluir las palabras con un claro sentido negativo y las negaciones de nuestro habla para lograr pensamientos positivos. (Csillag 2014: 57-58) Los principios de la PNL pueden ser exitosamente aplicados en la educación también.

Trevis y Tosey (2011) siguiendo los fundamentos explicados por Csillag (2014) crearon un modelo llamado POWER. El acrónimo consta de las letras P por *power*, poder, algo que el alumno mismo desea tener, O de *own rule*, regla propia del estudiante, lo que quiere decir que por ejemplo en caso de un examen, el estudiante tiene que definir qué es lo que él quiere obtener y no definir lo que el docente espera que obtenga. La letra W significa en inglés *what specifically?*, es decir qué específicamente, que implica los pasos, el plan de acción y los recursos que el alumno posee para llegar a su meta, la E significa *evidence*, evidencia, es decir cómo el alumno evidenciará su propio éxito, cómo lo verá, oír, sentirá, etc, haciendo alusión a las cinco modalidades de la PNL. Por último la R en la categorización de Trevis y Tosey significa *relationship*, o conexión, que es un término igualmente adaptado de PNL y significa una reflexión de posibles efectos que el producto deseado causará en otras personas.

Cualquiera de los dos modelos nos parezca más fácil de realizar en las clases, es sumamente importante dedicar tiempo a la definición detallada de la meta al inicio del proceso del aprendizaje.

c. Diseñar un plan de acciones

Los docentes que aplican los principios del *coaching* en su actividad con frecuencia recurren a las preguntas del modelo de GROW, otra herramienta indispensable en el proceso del *coaching*, desarrollado por John Whitmore,

padre de la disciplina. GROW es un acróstico proveniente del inglés que significa en castellano crecer, desarrollar; mientras que cada una de las letras tiene su significado: G: Goal que, en castellano significa meta u objetivo. R: Reality, en castellano realidad. O: Options, opciones. W: Will, compromiso (Whitmore 2008).

Teniendo el objetivo ya bien definido podemos seguir los pasos del modelo para crear un plan de acciones o plan de trabajo. Podemos usar las preguntas frecuentes del coaching para cada paso. Para ofrecer un ejemplo concreto en la práctica, imaginemos un alumno, que tiene un objetivo bien definido, y las preguntas que le podemos hacer como profesores.

- Objetivo

Quiero pasar el examen de español de negocios en enero de 2018.

- Realidad

Preguntas posibles del *coach*-docente: ¿Podrías explicarme cuánto sabes ahora de español? ¿De cuántos de los temas podrías hablar sin problemas ahora mismo? ¿Si escuchas las noticias en español, tienes alguna dificultad de entenderlo? ¿Si tuvieras que colocarte en una escala de 1 a 10 donde 10 significa pasar el examen con 100% de seguridad, dónde te colocarías?

Respuestas posibles del alumno: Creo que de gramática no tengo problemas, tengo errores, pero entiendo el sistema bastante bien, pero hay temas de que no puedo hablar en absoluto y tampoco entiendo bien las audiciones. Si tuviera que colocarme en una escala de 1 a 10, ahora diría que estoy en 7.

- Opciones

Preguntas posibles del *coach*-docente: ¿Qué necesitas para pasar de 7 a 8? ¿Cuánto sabe y cómo habla una persona que está en 8? ¿Cómo te darás cuenta de que habías hecho este paso? ¿Cómo lo notarás? ¿Cómo lo notarán tus compañeros o cómo lo notaré yo?

Respuestas posibles del alumno: Para pasar de 7 a 8 significaría que podría hablar de 10 temas de los 15 que hay y entendería un poco mejor las audiciones. Tú lo notarás fácilmente porque podré contestar sin pensar en las preguntas en el tema.

Seguiremos diseñando el plan hasta llegar a diez.

- Compromiso

Preguntas posibles del *coach*-docente: ¿Cuál es el primer paso que vas a dar? ¿Quién puede apoyarte? ¿Cuándo vas a empezar a poner en marcha dichas acciones? ¿Vas a alcanzar de esta forma tu meta para la fecha límite que te has marcado?

Respuestas posibles del alumno: Para pasar de 7 a 8 voy a revisar los temas que ya conozco y empezaré a desarrollar cada semana un nuevo tema. Cada día escucaché media hora canciones españolas y buscaré la letra para cada una. Así para enero ya lo sabré todo.

El éxito de este método está en que los alumnos mismos diseñan su propia actividad, no está impuesto por una autoridad exterior, el profesor. Como hemos mencionado hablando de la función del *coach*-docente, de esta forma el alumno asume toda la responsabilidad de su proceso y desarrollo, nosotros le facilitamos apoyo, le seguimos en su camino.

6. Explotación de los recursos de los alumnos

El modelo del GROW implica la explotación de los alumnos, pero consideramos importante llamar la atención de este elemento básico del *coaching* en un apartado separado. La explotación de recursos es tan importante como el diseño de un plan de acciones ya que el alumno tiene que estar seguro de que tiene al alcance toda la energía, técnicas e ideas que le ayudarán a seguir sus propios pasos. Para ofrecer unos ejemplos concretos, en el ámbito del aprendizaje de español como segunda lengua podemos valernos muchas veces de experiencias de aprender algún otro idioma. La mayoría de los alumnos llegan con unos conocimientos de otra lengua, en el caso de Hungría de inglés o alemán. Podemos explotar técnicas que usaba con éxito para llegar a su nivel de esa lengua, cómo aprendía las palabras, qué estrategias de compensación usaba cuando no entendía todo lo que leía, etc.

Para mencionar otro ejemplo, si alguien llega sin experiencia de aprender un idioma previamente, podemos explotar en qué áreas se siente el alumno exitoso y detallar qué técnicas y recursos emplea en ese ámbito. Por ejemplo si a nuestro alumno le encanta organizar eventos, podemos ver los pasos que hace para planificar el evento, cómo apunta todo lo que tiene que comprar, reservar un lugar, invitar a los alumnos, cuánto tiempo le dedica a la planificación, cómo reacciona ante hechos inesperados. Esta analogía podrá aplicar a la hora de prepararse para una presentación en español.

7. La retroalimentación de estilo *coaching*

Por último hace falta mencionar un componente imprescindible, la retroalimentación de estilo *coaching*. Como lo explica Buzásné Mokos (2014), lo que diferencia este tipo de retroalimentación a la tradicional *feedback* positivo o negativo, es, por una parte la intervención activa del alumno en el proceso de reflexión, y por otra, la mención de elementos por conservar del producto. En la práctica, la retroalimentación de estilo *coaching* tiene tres componentes: el producto mismo, sea esto una redacción escrita, una presentación, luego la reflexión del alumno sobre su producción primero mencionando lo que hizo bien en su actividad y lo que piensa que debería cambiar la próxima vez, por último la reflexión del docente sobre el trabajo y sobre la reflexión del alumno, mencionando los elementos positivos y luego los por desarrollar. La retroalimentación de estilo *coaching* siempre acaba con un plan de acción definido por el alumno: qué piensa hacer para que la próxima vez obtenga un mejor resultado.

8. Conclusiones

El artículo llega a la conclusión de que las únicas personas en lograr un alto rendimiento en nuestros alumnos de español como lengua extranjera, son nuestros alumnos mismos. Hoy en día que todo el mundo tiene al alcance cualquier conocimiento que necesite la función primordial del docente ya no es ofrecer y buscar material para el alumno, sino concienciarle de sus propios recursos y los pasos que tiene que seguir para obtener su meta.

Los elementos mencionados no deben ser implementados de un día al otro a la actividad docente y cabe mencionar que tampoco garantizan ningún éxito. Igual que otros métodos y estilos de enseñanza son unas posibilidades para enriquecer nuestros recursos como profesores. Es importante que se puedan personificar, cambiar, incluso se pueda extraer alguna parte de cada elemento que más nos convenga, que se ajuste a nuestro estilo de enseñar. Ningún modelo funciona si aplicándolo perdimos la credibilidad como docentes.

El artículo abre el camino para futuras investigaciones como la aplicación de la programación neurolingüística en la actividad docente. Tampoco disponemos de datos concretos por el momento de los efectos beneficiosos de

la implementación de los elementos de *coaching* en la actividad del docente, sería asimismo motivo de una posible investigación futura.

Referencias bibliográficas

- Anwandter, P. (2008) *Introducción al Coaching Integral (Español)*. Agencia Chan! [Última consulta: 10 de noviembre de 2017] Disponible en: <https://books.google.hu/books?id=cqyLBAAQBAJ&dpq=PT4&ots=kWnIKAcmsl&dq=anwandter%20coaching&dr&hl=hu&pg=PA2#v=onepage&q=anwandter%20coaching&f=false>
- Buzásné Mokos, B. (2014) “Coaching szemlélet a nyelvórákon avagy hogyan segítsük elő a sikeres együttműködést hallgatóinkkal”, *Szaknyelv és szakfordítás, Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról* [en línea] p. 51-57. [Última consulta: 10 de noviembre de 2017] Disponible en: http://tti.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/page/szie_2014_vegleges_szakfordito.pdf
- Csillag, A. (2014) “NLP az idegen nyelvek oktatásában”, *Szaknyelv és szakfordítás, Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról* [en línea] pp. 57-64. [Última consulta: 10 de noviembre de 2017] Disponible en: http://tti.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/page/szie_2014_vegleges_szakfordito.pdf
- Gergely, Zs. (2014) “Ötből egy nyelvvizsga nélküli diplomást mentene meg a kormány” [En línea] [Última consulta: 10 de noviembre de 2017] Disponible en: http://hvg.hu/itthon/20140130_nyelvvizsga_kormany_diplomamento_program
- Gordon, T. (1990) *T.E.T. A tanári hatékonyság fejlesztése*. Budapest: Gondolat.
- HVG. (2017) *Tízezrével vesznek el a diplomák a nyelvvizsga hiánya miatt*. [En línea] [Última consulta: 10 de noviembre de 2017] Disponible en: http://hvg.hu/itthon/201731_diplomamentes_nyelvvizsga_nyelvoktatas_szint_alatt
- Lozano Correa, L. (2008) “El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales”, *Revista Escuela de Administración de Negocios*, [en línea] (63), p. 127-137. [Última consulta: 10 de noviembre de 2017] Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20611455009;http://tti.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/page/szie_2014_vegleges_szakfordito.pdf
- Sánchez Lorente, S. (2015) *Coaching educativo, coaching deportivo, coaching ejecutivo, coaching personal, pero... ¿Qué es “coaching”?* [En línea] [Última consulta: 10 de noviembre de 2017] Disponible en: <https://www.universidadviu.es/que-es-coaching/>
- Trevor, D., Tosey, P. (2011) “Beyond SMART? A new framework for goal setting”, *Curriculum Journal* [en línea] 22(4), p. 515-534 [Última consulta: 10 de noviembre de 2017] Disponible en: http://epubs.surrey.ac.uk/7447/5/Tosey_Beyond_SMART.pdf
- Villa, C., Vega, J. (2010) *Manual de coaching: cómo mejorar el rendimiento de las personas*. Profit Editorial, 2010. [Última consulta: 10 de noviembre de 2017] Disponible en: <https://play.google.com/books/reader?id=dpWccKqzErIC&printsec=frontcover&output=reader&hl=hu&pg=GBS.PP1>
- Whitmore, J. (2008) *Coaching a csúcsteljesítményért*. Miskolc: Z-Press Kiadó.

La producción oral, actividad comunicativa esencial en la clase de ELE

Raluca Vilceanu, Raluca Ciortea

Universitatea de Vest din Timișoara

Abstract

Based on authors' didactic experience of more than 10 years, this article aims to analyse problems and difficulties encountered by Romanian natives when practicing linguistic skills learned in classes of Spanish as a foreign language. In the context of the current student-centred teaching approach, we will try to study and present the factors that trigger students' inability of speaking, the role that the teacher should play in achieving students' success in oral production and possible solutions to the problems faced by students, in order to achieve greater fluency, better communication and development of speaking skills.

Keywords

speaking, oral competence, communication, lexical resources

Introducción

Hoy en día estamos viviendo en un mundo completamente globalizado, viajamos a otros países, establecemos relaciones, interactuamos y comunicamos constantemente con gente del extranjero. Por lo tanto, hablar una lengua extranjera representa ya una necesidad, una importante herramienta que nos proporciona beneficios tanto a nivel personal como a nivel profesional.

El aprendizaje de otros idiomas puede considerarse algo positivo y provechoso dado que, entre muchas ventajas, permite estimular la memoria, tener mejores capacidades cognitivas, ser competitivo, sumergirse en nuevas culturas, tomar mejores decisiones, perfeccionar la lengua materna. No vamos a hablar de la importancia que está experimentando la lengua española en el

escenario internacional porque suponemos que todos ya conocemos el peso específico que el español tiene entre las primeras lenguas más importantes del mundo. Lo que sí podemos asegurar es que el español y la cultura hispánica han despertado, sobre todo después de los años noventa, un gran interés en Rumanía donde, además de los centros universitarios más importantes donde se estudia el español como lengua extranjera, también hay colegios, institutos, liceos, centros de idiomas en los que la demanda de español ha crecido últimamente debido a una serie de factores socioculturales sobre todo. Los alumnos aprenden el español por diferentes motivos: por puro placer porque les parece un idioma que suena bien y que se aprende con mucha facilidad, porque quieren viajar y conocer nuevas culturas, por ser amantes del arte hispano o aficionados al deporte español. Hay también personas que establecen un vínculo afectivo con el idioma y otras que lo hacen por motivos laborales. En la Universidad del Oeste de Timișoara ya es un hecho evidente y comprobado que el número de estudiantes aumenta cada año de manera considerable. Además de esto, el número de estudiantes universitarios que se matriculan en cursos de español (opcionales, facultativos) supera al total de todos los demás idiomas extranjeros. Así pues, podríamos decir que la enseñanza del español en Rumanía goza de una muy buena salud.

Sobre la enseñanza y el aprendizaje

La enseñanza de una lengua extranjera implica conceptos relacionados con su aprendizaje porque, como es bien sabido, enseñar se define como hacer que alguien aprenda algo, lo que representaría el principal objetivo de la labor docente. Y para conseguirlo, nosotros, como profesores, debemos tener una idea clara sobre cómo aprende cada uno de nuestros alumnos. Además de la aportación propia del alumno al proceso de aprendizaje representada por lo que él trae consigo al aula (su cultura, la motivación, el dominio de otras lenguas, su personalidad, sus habilidades etc.) es imprescindible descubrir y fijarnos con mucha atención en las diferencias que existen en su forma de aprender, en los distintos estilos de aprendizaje. Según Encina Alonso, los alumnos se pueden dividir en aprendices *visuales*, *auditivos* y *táctiles* o *quinestésicos*. En su libro *Soy profesor/a. Aprender a enseñar* (2012) nos ofrece posibles estrategias que podríamos utilizar para reconocerlos: observarlos “cómo se mueven, miran en diferentes direcciones, dicen algunas palabras o frases, se levantan o se

trasladan a diferentes espacios” a la hora de recordar y contestar a las preguntas del profesor (p. 25). Todos estos son recursos que ellos utilizan para activar su memoria y que nos ayudan a averiguar el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Lo que nos propone Encina Alonso (2012) es hacer una pregunta a una persona sobre un hecho pasado y observar dónde dirige los ojos: “si mira hacia arriba, es un aprendiz visual (está visualizando), si mira hacia la derecha o a la izquierda, es auditivo y si dirige su mirada hacia abajo, es quinestésico (está buscando el recuerdo de una sensación)”. Nuestra tarea posterior será atender a todas estas necesidades buscando el método que funcione mejor y utilizando con eficacia las técnicas de enseñanza porque, como afirmaba Gatenby, “mientras se consigan buenos resultados, cualquier método es bueno y no debe descartarse.” (1944: 35).

Las cuatro destrezas

La lengua española, como todas las demás lenguas extranjeras, se suele enseñar y evaluar en términos de cuatro destrezas: dos de ellas receptivas, que son entender y leer, y dos productivas, hablar y escribir. Aunque hay personas que aprenden un nuevo idioma por razones específicas y no necesitan desarrollar y combinar las cuatro destrezas, el caso de nuestros estudiantes es diferente. Ellos pertenecen, como menciona, citando a H. Douglas Brown, Pablo Domínguez González (2008), a:

Las cinco situaciones que requieren el uso combinado de algunas o de todas estas destrezas: a) cuando la lengua extranjera se usa como medio de instrucción para enseñar distintas materias; b) cuando se enseña con una finalidad muy concreta; c) en la enseñanza basada en “proyectos” que deben realizar los alumnos en grupos; d) cuando las muestras de la segunda lengua se presentan de tal forma que crean una sensación de suspense en el alumno, el cual se ve así más motivado (“the episode hypothesis”) y, finalmente, e) en el llamado enfoque por tareas (p. 9).

Como consecuencia, si queremos que nuestros estudiantes sean competentes en el manejo de la lengua española, debemos ser conscientes de que hay que trabajar a favor de todas estas habilidades (de comprensión oral, de lectura, de producción oral y escrita), lo que puede parecer muy sencillo a primera vista pero en realidad se trata de una tarea bastante difícil porque es necesario

desarrollar conocimientos, estrategias, técnicas y modelos de enseñanza para llegar a enseñar de manera eficiente.

La producción oral en la clase de ELE

Hasta la década de los 80 del siglo pasado, cuando se implementó el método comunicativo en el terreno de la didáctica de ELE, los profesores entendían la lengua como un instrumento y no como objeto de comunicación, manifestando, durante mucho tiempo, clara preferencia por los contenidos gramaticales aplicados a la lectura y a la escritura. Es verdad que el alumno que aprende una lengua extranjera necesita adquirir amplios conocimientos gramaticales, léxicos y socioculturales, pero de nada le sirven si no logra hacerse entender o no comprende los mensajes que un nativo le transmite. Como bien sabemos, el ser humano ocupa un 80% de su tiempo escuchando y hablando o, mejor dicho, empleando las destrezas orales. Por lo tanto, esta habilidad del lenguaje es la que nuestros alumnos más desean dominar aunque les resulte muy difícil de alcanzar por los problemas que suelen aparecer en este ámbito, sobre todo los relacionados con la pronunciación y la entonación. De esta manera, la competencia comunicativa en la clase de ELE adquiere una gran importancia para el desarrollo psicológico, social, verbal y cognitivo del individuo y como resultado, la expresión oral alcanza un valor significativo y se transforma en uno de los componentes más relevantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Todo esto va reflejado en la atención que la producción oral tiene en los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Si en el pasado eran muy pocas las ocasiones en las que se practicaba la lengua oral y los alumnos se veían incapaces de expresarse oralmente, hoy en día el desarrollo de la competencia comunicativa ocupa un lugar trascendental en la enseñanza de español como lengua extranjera. La enseñanza ya está centrada en el alumno, ya no se trata de aprender solamente las conjugaciones de los verbos, las reglas gramaticales, las estructuras o listas de vocabulario sino de poner en práctica todos estos componentes lingüísticos aprendidos en el aula. Lo que se entiende por aprender un nuevo idioma ya no es estudiar reglas y hacer ejercicios sino que se pretende que el alumno se convierta en un hablante capaz de expresar una idea o de responder a una pregunta en la lengua meta.

Son muchos los que se dedican a analizar la producción oral, a estudiar estrategias, técnicas y actividades que apoyan el desarrollo de la producción oral porque lo que se quiere conseguir es una óptima comunicación, que el estudiante sea capaz de comprender y de ser comprendido, de expresar sus ideas y sentimientos de una forma natural, de interaccionar utilizando los medios idóneos en el contexto sociocultural correspondiente.

Factores que influyen en la producción oral

El proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo y muchos son los factores que lo influyen. La adquisición de una segunda lengua es un fenómeno que comprende diferentes aspectos y problemas cuyo elemento central es el aprendizaje. Por lo tanto, si llegamos a conocer a nuestros alumnos y los factores que intervienen a la hora de determinar el éxito de su aprendizaje, mejor orientaremos el proceso de enseñanza.

Según nuestra experiencia concreta de enseñanza, los factores lingüísticos juegan un papel importante en el aprendizaje de una segunda lengua. El rumano y el español son dos lenguas emparentadas, con gran afinidad lingüística. Por lo tanto, los aprendices rumanos cuentan con la ventaja de la semejanza entre los dos sistemas, lo que les permite explotar su lengua materna en el proceso de adquisición de la lengua española. Por otra parte, la cercanía entre dos lenguas puede representar un obstáculo en el progreso de sus habilidades y destrezas dado que puede limitar su esfuerzo cognitivo en la evolución formativa de la segunda lengua.

Entre los factores no lingüísticos más importantes que con toda seguridad también influyen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, podríamos mencionar la edad, la motivación, la personalidad, una buena alimentación, los ciclos biocognitivos y los biorritmos, la preparación del aula y, por supuesto, la preparación del profesor. Antes de emprender el camino de esta aventura fascinante de la enseñanza de una lengua extranjera, debemos asegurarnos de haber tenido en cuenta todos estos factores.

Asimismo, crear en clase un ambiente afectivo agradable también es una labor que puede resultar beneficiosa y que puede abrir todas las puertas hacia un buen aprendizaje. La sinceridad, la honestidad y la confianza son componentes fundamentales en nuestra relación con los alumnos porque conocer sus

necesidades afectivas, preocupaciones y experiencias nos hará el camino mucho más fácil. La expresión oral es una de las destrezas que se considera una de las más difíciles de alcanzar. A la hora de hablar, los alumnos se pueden bloquear aunque no se trate de falta de conocimientos. Muchos son los casos en los que ellos tienen miedo a equivocarse, se sienten inquietos, pierden la confianza. En cuanto a este asunto Kalan (2006: 984) decía:

El intento de expresarse ante los demás en una lengua que no dominamos puede suponer una gran vulnerabilidad. Pero la destreza oral exige, aparte de otras competencias, también agilidad, rapidez, espontaneidad y exhibición directa, y por tanto, se puede asumir que es la que más ansiedad puede provocar. Si esta se debiera solo a carencias de nuestros conocimientos y no al factor afectivo (como sentirse avergonzado ante otros) la destreza oral no estaría tan vinculada con la personalidad, por lo que no se consideraría como la más difícil.

Por lo tanto, uno de los factores que originan estas reacciones de los alumnos a la hora de trabajar la expresión oral es el factor socio afectivo y uno de los problemas que los profesores encuentran es la personalidad de cada estudiante: algunos son extrovertidos, otros tímidos o callados, algunos participan demasiado otros no participan en absoluto, unos disponen de la creatividad necesaria para sustituir los conocimientos y otros no. Además, muchos se inhiben porque tienen miedo al error, se sienten frustrados, ridículos o estúpidos. Nuestra labor, como profesores, es tener en cuenta estos factores, intentar hablar con ellos, motivarlos y animarles a que hablen, despertar el interés de nuestros alumnos, estudiar y respetar sus características individuales, hacerles entender que todos nos podemos equivocar y que nuestra actitud ante el error será una positiva y constructiva.

También hay que tener en cuenta los factores cognitivos dado que no todos nuestros estudiantes disponen de las mismas capacidades para aprender una lengua. Encina Alonso propone algunas estrategias muy útiles que podríamos utilizar para conseguir la fluidez en nuestros estudiantes.

1. La complejidad – cuando quieras trabajar la fluidez, es conveniente bajar el nivel de todos los demás componentes y tratar un tema muy familiar donde tengan que pensar poco lo que tengan que decir, o darles el tiempo suficiente para pensar lo que van a decir de antemano.
2. La elección del tema – busca temas sobre los que tengan ya una opinión formada y no les obliguen a pensar en el qué y el cómo al mismo

tiempo. Es importante tratar temas conocidos o quizá simplemente desde una perspectiva diferente. Habla de un tema cotidiano: sus costumbres, un viaje, un tema de actualidad del que sabes que están informados.

3. El vocabulario – cuando hablan, necesitan muchas palabras pero es imposible prepararlos de antemano. No obstante, les puedes ayudar proyectando un glosario, proporcionándoles el vocabulario a medida que lo vayan necesitando o enseñándoles una serie de estrategias para solucionar este problema: *No sé cómo se dice en español...*, *Es una cosa redonda que sirve para...* etc.
4. La pronunciación – se debe trabajar la pronunciación para darles la confianza y la seguridad que necesitan en la producción oral.
5. La gramática – al trabajar la producción oral, olvídate de la gramática. No es el momento ni de practicar estructuras ni de explicar o corregir. Si ves dificultades concretas, anótalas y prepara una clase posterior. (Encina Alonso 2012: 155-156).

Tampoco se debe olvidar la importancia de los factores comunicativos y los problemas que podemos encontrar ante la práctica de la expresión oral. No ser capaz de encontrar o recordar el vocabulario adecuado es la experiencia más frustrante cuando hablamos una lengua extranjera. Usar el vocabulario no solo significa recuperarlo de la memoria, donde lo tenemos almacenado, sino también conocer su pronunciación y ortografía, morfología, sintaxis, semántica, pragmática y sociolingüística. Puede ser que la falta de uno de estos conocimientos impida la producción o el uso del vocabulario. O simplemente, olvidamos la palabra si no la utilizamos. Necesitamos practicar y revisar lo que hemos aprendido si no queremos que el nuevo vocabulario se borre gradualmente. El profesor entonces tiene que provocar la recuperación o el uso pregunta de las palabras aprendidas para que no se olviden. Cuando los alumnos tengan suficiente vocabulario receptivo, el profesor tiene que ofrecer las actividades en las cuales se sienten motivados o a veces forzados para usar el vocabulario aprendido y consecuentemente las actividades que fomenten tanto el vocabulario productivo como el desarrollo de fluidez en expresión oral (Kalan 2006: 988). También hay muchos estudiantes que tienen miedo de hablar en público, sobre todo en una lengua extranjera. Como consecuencia, muchos de ellos prefieren quedarse callados. Existen algunos recursos que se pueden

practicar para fomentar y desarrollar las estrategias de comunicación. Los resúmenes a continuación, siguiendo a Encina Alonso (2012: 157).

1. Utilizar paralenguaje – la expresión facial, los gestos con las manos, con el cuerpo, señalar con el dedo, con la mano, con la mirada.
2. Explicar el significado – al no encontrar la palabra exacta para alquilar un coche decimos: *No compramos, solo queremos el coche para unos días.*
3. Usar la definición
4. Hacer uso de aproximaciones – las palabras comodín, los hiperónimos, los deícticos.
5. Aprender a utilizar recursos que nos den tiempo para hablar – frases como *la verdad es que, lo que pasa es que.*
6. Los marcadores discursivos – que nos permiten añadir o reformular algo: *o sea, es decir, por cierto* etc.

Problemas y posibles soluciones

Hoy en día, nuestros alumnos hablan dos o tres idiomas, lo que supone un desarrollo intelectual significativo y una gran ventaja que los hace comprender la vida de manera diferente y les deja grandes beneficios profesionales, personales, académicos.

Nosotros, como profesores de español, queremos que nuestros estudiantes sean competentes en el uso de dicha lengua y para lograrlo debemos saber cómo aprende cada individuo, cómo utilizar los métodos, las técnicas y los materiales de enseñanza, qué es lo que estamos haciendo bien o mal, qué aspectos debemos mejorar y cómo. Son solamente algunas preguntas que se nos plantean ante el posible fracaso en la enseñanza de la lengua española en nuestra universidad. Para identificar los mejores mecanismos y herramientas que los alumnos prefieren, partimos de un cuestionario relleno por 30 jóvenes rumanos que estudian el español como lengua extranjera en la Universidad del Oeste de Timișoara, cuyo nivel está entre el B1 y C1. El cuestionario está formado por 10 preguntas relacionadas con las actividades concebidas para desarrollar las cuatro destrezas en el aula, las preferencias por las destrezas, las dificultades más significativas a la hora de hablar en clase y el tipo de actividades que prefieren para practicar la expresión oral. A partir de lo investigado interpretaremos los resultados sobre la enseñanza del español en nuestra universidad partiendo de las cuatro destrezas, los distintos grados de motivación, diferentes estilos de aprendizaje,

experiencias, dinámicas y actividades que los estudiantes prefieren para el desarrollo de la expresión oral en nuestras clases.

Para la mayoría de los encuestados, aprender una lengua extranjera provoca grandes desafíos que les permite entrar en un mundo de nuevas palabras e ideas, enriquecer sus vidas, ampliar sus horizontes culturales, mejorar su memoria, desarrollar sus conocimientos y destrezas. El dominio de una lengua extranjera representa una necesidad primordial en un mundo ya globalizado, un mecanismo que les ayuda a progresar como estudiantes y futuros profesionales, a aumentar sus relaciones sociales, a ser más competitivos, tomar mejores decisiones, conseguir un mejor trabajo, resolver los problemas de manera más flexible, viajar y descubrir nuevas culturas y países. Los encuestados estudian el español por diferentes motivos. Hay algunos que lo hacen porque les gusta, porque es uno de los idiomas más hablados en todo el mundo y les parece fácil de aprender. Otros piensan que el español puede abrir nuevas experiencias y oportunidades como trabajar en una empresa extranjera, obtener becas o ser profesores de español. Lo que se espera es que los profesores sean buenos profesores, que estén preparados, motivados, enamorados de su profesión para poder conseguir que sus clases sean activas y atractivas y que cada estudiante aprenda de la forma más eficiente y más agradable posible:

Un buen profesor o una buena profesora es una persona que, teniendo una buena relación con sus estudiantes de respeto y confianza, consigue que cada cual aprenda de la manera más eficiente mientras están en su clase y quien les ha motivado lo suficiente y preparado para que, cuando dejen sus clases, sean independientes y se responsabilicen de su aprendizaje porque les gusta y, además, quieren seguir aprendiendo. Un buen profesor es aquel que invita a sus alumnos a andar por diferentes caminos hacia el mismo objetivo, porque cada aprendiz necesita un camino y un tiempo diferente (Encina Alonso 2012: 6).

Más de la mitad de los encuestados afirma que las destrezas más practicadas en las clases de español son el escuchar y el escribir. A mayor distancia les siguen la expresión oral y la lectura. Como bien sabemos, ninguna destreza lingüística es más o menos importante que otra. Por lo tanto, el desarrollo de manera equilibrada de las cuatro destrezas del lenguaje es fundamental porque nuestro objetivo, como profesores de español, es lograr que el alumno se exprese oralmente, que consiga comunicarse con los demás, puesto que sin esta habilidad poco vale aprender reglas, conjugaciones de verbos, vocabulario o nuevos conceptos.

Hay alumnos aparentemente semejantes que se comportan de manera diferente en nuestras clases, por lo tanto hace falta tener previamente una idea sobre cómo aprende cada individuo. A esta pregunta, el 50% de los estudiantes de español de nuestra universidad contesta que la comprensión auditiva y la lectura son las formas de aprendizaje más eficaces para ellos. Solo cinco estudiantes marcan la escritura como su actividad preferida. Los demás afirman que lo que más les gusta en las clases de lengua española es hablar pero reconocen que la destreza oral es la más difícil de poner en práctica y muchas veces provoca inquietud, miedo o vergüenza de expresar sus conocimientos e ideas en español delante de sus profesores y compañeros. Es verdad que muchos alumnos sufren bloqueos o se sienten avergonzados, a otros les falta la actitud positiva o la motivación, dependiendo de la personalidad de cada uno, pero nuestro deber es variar los métodos, potenciar su motivación intrínseca, despertar la curiosidad del alumno, crearles expectativas, fomentar su autoestima, tratarles con respeto y confianza, hacerles partícipes de la clase y darles responsabilidades.

Analizando las respuestas de la quinta pregunta, se puede deducir que la mayoría de los alumnos encuestados muestran interés por la expresión oral y, como precisan mejorar su competencia en expresión oral (aparte de otras competencias, la destreza oral también exige espontaneidad, rapidez, coherencia, fluidez, claridad), consideran la conversación uno de los aspectos a los que más importancia se le debería dar en las clases de español, puesto que puede representar un factor clave para lograr ciertos objetivos como compartir información, ideas o sentimientos, relacionarse con otros, desenvolverse mejor en el medio social o laboral, estimular el desarrollo cognitivo y afectivo de las personas implicadas en el acto de la comunicación oral.

Según las respuestas de nuestros alumnos, las canciones y los vídeos son los recursos que más les gustan y entre las actividades más destacadas en el cuestionario se encuentran las noticias en la radio, las entrevistas, los juegos de rol, los rompecabezas, las adivinanzas, la descripción de objetos o personas. La obligación del profesor es conocer las preferencias de sus alumnos, preparar la actividad, estudiar las estrategias que ayuden al desarrollo de la producción oral, reflexionar sobre los problemas que pueden aparecer en el desarrollo de la expresión oral y buscar los recursos necesarios para que los alumnos practiquen la producción oral y tengan la oportunidad de expresarse con mayor fluidez, claridad y confianza.

Para la mayoría de los encuestados, su expresión oral se ve comprometida por la falta de vocabulario y el miedo de hablar en público o de cometer errores. Por eso Mosquera Gende (2017: 1) decía:

La destreza oral debe trabajarse en clase. Es responsabilidad del profesor que el aula se convierta en un lugar donde la comunicación sea la base del aprendizaje. La realidad es que todavía muchos docentes entienden y desarrollan sus clases como un proceso unidireccional en el que el maestro es el que debe comunicar y el resto recibir el mensaje y, así, difícilmente se fomentará y mejorará la expresión oral. No debemos olvidar de que a hablar se aprende hablando. Para conseguir que un alumno hable, éste debe sentirse cómodo, seguro y motivado. Aprender un idioma extranjero no es algo que se consiga de un día para otro, ni siquiera en un corto período de tiempo, y esto es algo que también debemos de ser capaces de transmitir a nuestros estudiantes, para que no se desmotiven si los resultados no llegan tan pronto como esperaban.

Más de la mitad de los estudiantes encuestados reconocen que cometen errores cuando se expresan en español. Los errores más comunes ocurren por falta de conocimiento, por interferencia de la lengua materna o por fosilización en la conjugación de los verbos, en la utilización de ciertas estructuras específicas de la lengua española y en la pronunciación. También afirman que pueden aparecer errores por nerviosismo o miedo a equivocarse. Muy pocos son capaces de autocorregirse. Por lo tanto, los errores aparecen por varias razones y la tarea principal del profesor es descubrir la causa para encontrar la mejor solución. Encina Alonso decía que: “Corregir es necesario, pero se trata de qué, cuánto, cuándo, cómo y por qué” (2012: 163). Lo que recomienda el autor antes mencionado es que la corrección no sea excesiva por no crear frustración en el alumno, que se ignoren los errores que aparecen en componentes que no se han trabajado, que, salvo algunas excepciones, no se interrumpa al alumno mientras esté hablando y que se corrija con cuidado y, sobre todo, que se le dé la oportunidad de autocorregirse.

Todos los alumnos que rellenaron nuestro cuestionario admiten que prefieren tener una evaluación continua de su progreso que consideran esencial para potenciar sus habilidades, facilitar el aprendizaje, resolver sus dudas y tener éxito en las evaluaciones finales. Aunque también existen evaluaciones negativas, el feedback debería ser uno positivo, realizado en un lenguaje claro y detallado, reconociendo con mucho tacto los puntos fuertes y débiles de los alumnos para que su efecto no sea otro que fomentar el aprendizaje en la clase de español.

Actividades extracurriculares para desarrollar la expresión oral en la Universidad del Oeste de Timișoara

Para estimular, favorecer y aumentar el placer por la escritura, la lectura y la expresión oral, para que los alumnos desarrollen sus capacidades de expresión, imaginación y comunicación y para que puedan poner en práctica sus ideas creativas, hemos decidido realizar, en la Universidad del Oeste de Timișoara, ciertas actividades extracurriculares que puedan potenciar ampliamente la formación de nuestros estudiantes, en un ambiente menos académico, donde ellos se sientan libres, más a gusto y puedan enriquecer sus conocimientos y habilidades.

Uno de los eventos más importantes es la Reunión del círculo de los alumnos hispanohablantes, organizado este año con motivo del Día de la latinidad, el 18 de mayo de 2017, un encuentro cuyo tema fue *Diálogos interrománicos*. La profesora Vleja decía que: “Esta reunión, en la que participaron alumnos, profesores, e invitados especiales, fue muy fructífera por la generosidad con la que los invitados confesaron sus ideas relativas a los temas expuestos, ideas de mayor relevancia que siguen contribuyendo al fomento de la sección de español de la Facultad de Letras” (2017: 5).

La Navidad en la familia de las lenguas románicas, actividad extracurricular organizada cada año en la Facultad de Letras, Historia y Teología de la Universidad del Oeste de Timișoara, representa una apertura a las necesidades culturales y artísticas de los estudiantes, un valioso complemento de las actividades curriculares que ofrece al educando la posibilidad de expresarse y formarse como ser individual y social. Se incluyen en el programa momentos específicos de las fiestas navideñas: interpretación de villancicos, espectáculos de baile temático, teatro. Con la incorporación del teatro se pretende crear un espacio lleno de alegría, sonrisas y esperanza donde los alumnos puedan desenvolverse sin miedo a equivocarse con el fin de ayudarles a mejorar su pronunciación, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de los aspectos socioculturales de España.

El año pasado, el más fuerte y emocionante mensaje de amor, compasión, armonía y paz, ha sido transmitido por medio del cortometraje *La magia de la Navidad*, realizado en totalidad por nuestros estudiantes, por medio del cual han logrado manifestar una vez más su talento, creatividad, habilidad y entusiasmo específicos. Este cortometraje educativo representa el intento de hacer un pequeño vídeo con el esfuerzo y la ilusión de los alumnos que estudian la

lengua española en la Universidad del Oeste de Timișoara, Facultad de Letras, Historia y Teología. Las ganas de experimentar el hecho de filmar y el deseo de transmitir los más sinceros sentimientos que alimentan nuestros corazones con la llegada de la Navidad, nos llevaron a una experiencia muy enriquecedora que logró influir positivamente en la motivación de nuestros estudiantes y en el desarrollo de la destreza de la expresión oral.

El concurso literario “Felipe Trigo” en Timișoara, llegado este año a su cuarta edición, representa una de las más prestigiosas y apreciadas actividades organizadas por el Lectorado de español de la Universidad del Oeste de Timișoara que, además de promover el desarrollo de habilidades de escritura y de pensamiento crítico, también ofrece a nuestros estudiantes la posibilidad de actuar en diversos espectáculos de teatro, baile y canto, lo que llega a crear un vínculo especial entre estudiantes de diferentes cursos y especializaciones, les ayuda a desarrollar su expresión verbal y corporal, a estimular su capacidad de memoria y su imaginación, potenciando de esta manera su autoestima, su pronunciación en español y su formación integral como educando.

Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso interactivo y complejo, en el cual se ven implicados dos sujetos: el que transmite los conocimientos o enseña (el profesor) y el que quiere aprender (el alumno). Dicho proceso representa un conjunto de pasos que se realizan en función de ciertos objetivos, a través de unos medios específicos y dentro de un contexto determinado por ciertas condiciones. Todo profesor debe tener como propósito ofrecer a sus alumnos los mecanismos necesarios para que sean capaces de aplicar en la vida real lo que aprenden en las clases, utilizando estrategias metodológicas idóneas, buscando recursos educativos, dinamizando la práctica docente con acciones didácticas adecuadas, conociendo y motivando a sus alumnos. En nuestro caso, la enseñanza-aprendizaje de la lengua española debe materializarse en un diálogo real y beneficioso y, para lograrlo, los alumnos deben alcanzar un nivel apropiado de fluidez y precisión, desarrollando todas las destrezas que les puedan permitir comunicarse. Los profesores deben ser conscientes de las necesidades de sus alumnos, de su forma de aprender y de sus preferencias, deben reflexionar y, sobre todo, tener en cuenta una serie de aspectos, como los que presentamos a continuación:

- los estudiantes son muy diferentes unos de otros. Nuestro deber es conocerlos, comprenderlos y ser capaces de atender a todas sus necesidades, deseos y preferencias;
- si conocemos a nuestros alumnos, más fácil será comprenderlos y para lograrlo es muy importante crear lazos de confianza en la clase, utilizar el sentido del humor y evitar que se sientan ridículos, inseguros, frustrados, inquietos o amenazados;
- si llegamos a comprenderlos, con casi total seguridad podremos despertar su entusiasmo e interés, conseguir motivarles y de esta manera favorecer su aprendizaje;
- la buena elección de contenidos, dinámicas y actividades es fundamental para conseguir que el estudiante se sienta motivado. No es suficiente limitarse solamente a la competencia lingüística o gramatical, sino que las actividades propuestas deben ser interesantes e integrar el mayor número de destrezas, entre las cuales, una considerable importancia en el proceso de aprendizaje de la lengua española deberíamos conceder a la expresión oral.
- la evaluación es parte esencial del proceso de aprendizaje. Nuestra labor, como docentes, es ver la evaluación como algo necesario y positivo, mostrar el error como un recurso útil que potencia el aprendizaje, reflexionar sobre la forma en la que debemos corregir y emplear las mejores y adecuadas técnicas de corrección;
- la terminología que utilizamos en clase puede representar un elemento clave en el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. Emplear un lenguaje apropiado teniendo en cuenta el nivel del alumno, dar explicaciones, ofrecer traducciones en su lengua materna (cuando sea absolutamente necesario), variar los enfoques, transmitir información clara y objetiva, son, sin duda, estrategias que acaban determinando el proceso de enseñanza-aprendizaje y aseguran el éxito en la adquisición de una lengua extranjera.
- las actividades realizadas fuera de las clases (de las que ya hemos hablado a lo largo de este artículo) son recursos educativos fundamentales que pueden ampliar los aprendizajes de nuestros estudiantes. Si el tiempo nos lo permite, deberíamos darles más valor e importancia y ser conscientes de que son actividades esenciales que terminan por complementar y potenciar el desarrollo cognitivo, personal y social de nuestros alumnos.

Cuestionario

1. ¿Qué es para ti aprender una lengua extranjera?
2. ¿Por qué estudias la lengua española?
3. ¿Cuál es la destreza más practicada en tus clases de español?
 - o la comprensión lectora
 - o la comprensión escrita
 - o la expresión oral
 - o la expresión escrita
4. ¿Cómo aprendes mejor? Razona tu respuesta.
 - o escuchando
 - o leyendo
 - o escribiendo
 - o hablando
5. ¿Qué importancia crees que tiene la producción oral en la clase de español?
¿Por qué?
6. ¿Qué tipo de actividades prefieres para trabajar la expresión oral?
7. ¿Cuáles son los problemas con los que te enfrentas a la hora de hablar?
 - o pronunciación
 - o fluidez
 - o precisión
 - o dudas
 - o miedo de cometer errores
8. ¿Cometes errores cuando hablas en español?
9. ¿Cuáles son tus errores más frecuentes?
10. ¿Qué importancia tiene para ti el feedback?

Bibliografía

Fuentes bibliográficas

- Domínguez González, P. (2008) *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Breve curso para profesores en formación*. Tenerife: Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Encina, A., Castrillejo, V.A. y Orta, A. (2012) *Soy profesor/a. Aprender a enseñar 1*. Madrid: Edelsa.
- Gatenby, E. V. (1944). *English as a Foreign Language*. London: Longman.
- Vleja, L. (2017) “Reunión del círculo de los alumnos hispanohablantes: diálogos interrománicos”, *Revista del Lectorado Español*, n.1, p. 5.

Fuentes electrónicas

- Domínguez González P., Douglas Brown, H. (2008) “Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Monográfico Marco ELE*, n. 6 (enero-julio), p. 9. Disponible en http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.
- Kalan, M. S. (2006) “Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real” *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: Logroño, pp. 981-996. Disponible en 16cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Mosquera Gende, I. (2017) “La expresión oral en el aula de inglés de Primaria”, *Revista Unir*[online]. Disponible en <http://www.unir.net/educacion/revista/noticias/la-expresion-oral-en-el-aula-de-ingles-de-primaria/549201736459/>.

Los manuales de currículo Cambridge utilizados para la enseñanza/aprendizaje de español

Luminița Felicia Tunsoiu
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

Abstract

Our study is essentially based on textbook analysis. First, we make a brief overview of the most important teaching methods used over time. Then we present authors who have worked on the subject, the criteria they used and the criteria that we used in our study. Finally, continuing the research initiated in our doctoral thesis, we analyse six textbooks of the Cambridge curriculum that are used for the preparation of Cambridge exams at a private school in Romania.

Keywords

analysis, textbooks, methods, criteria

1. Justificación del estudio

El tema por el que opté para el presente artículo viene a culminar de alguna manera las investigaciones previas iniciadas junto con la elaboración de mi tesis doctoral: *La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950: historia y metodología. Del método tradicional a la enseñanza por tareas*. Con el deseo de proseguir y desarrollar la misma línea de estudios, el análisis de manuales, he decidido tratar los manuales de Currículo Cambridge utilizados para la enseñanza/aprendizaje del español.

Pero antes de proceder a la investigación propiamente dicha cabría especificar los objetivos que nos propusimos al iniciar este estudio.

En primer lugar fue sumamente importante para nosotros hacer un breve repaso histórico por las metodologías más importantes con la finalidad de

entender bien las características de cada método y para poder observar cómo se utilizan en cada manual.

Por otra parte, también procuramos citar algunos de los estudios anteriores de manera breve simplemente con el deseo de intentar seguir las mismas pautas, los mismos criterios para el análisis de materiales en nuestro propio estudio.

Asimismo, pretendemos dar a conocer algunos de los manuales que siguen el Currículo Cambridge y se utilizan en una escuela internacional privada de Rumanía, Transylvania College.

Y finalmente, analizamos el seguimiento de ciertos criterios en dichos manuales ya que nuestro trabajo pretende centrarse en el análisis de manuales y la metodología empleada.

2. Metodología

Por consiguiente, ya que nuestro estudio se basa esencialmente en el análisis de manuales, consideramos oportuno hacer un breve recorrido por las metodologías más importantes utilizadas a lo largo del tiempo. Hay que poner de relieve que la información acerca de los métodos que se proporciona a continuación representa una recopilación de las características más importantes de cada método publicadas en su día en mi tesis doctoral y que no pretende abarcar todos los datos existentes, sino más bien resumirlos.

El primer método al que vamos a referirnos es el método gramática-traducción utilizado entre 1840 y 1940. Los mismos procedimientos y técnicas que se emplearon para la enseñanza del griego y latín se fueron adoptando en la enseñanza de otros idiomas extranjeros. En el caso de los dos idiomas anteriormente mencionados el propósito no era comunicarse, sino ser una persona culta, lo que contradice de alguna manera los objetivos actuales que se refieren a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre las características principales de este método podemos indicar el hecho que las clases se dictaban en la lengua materna de los estudiantes, el vocabulario nuevo aparecía en forma de palabras aisladas, se aportaban largas explicaciones sobre los detalles de la gramática, con especial énfasis en las diferentes formas de los verbos, declinaciones, conjugaciones y al mismo tiempo se realizaban traducciones y copias de secuencias descontextualizadas. La gramática sería el eje inamovible de este método, considerándose fundamental la traducción de oraciones y la memorización de reglas.

Acerca de la metodología tradicional, en cuanto a las lenguas clásicas, el autor (Christian Puren (1988: 24) nos dice:

Historiquement, la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (désormais siglée MT) s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes ; il faut par exemple attendre la seconde moitié du XVII^e siècle pour voir apparaître en France un début d'enseignement du français (grammaire et explications d'auteurs), et, à l'aube de notre siècle, l'enseignement des deux langues anciennes représentait encore, en France comme dans la plupart des autres pays européens, près du tiers de l'horaire global de l'enseignement secondaire.

Podemos concluir por lo tanto que la metodología tradicional y el método gramática - traducción se vinculan a la enseñanza de las lenguas clásicas y especialmente al latín.

Como crítica a este método, siempre se ha presentado como argumento el hecho que “las lenguas vivas” no se deberían enseñar como “las lenguas muertas” ya que los objetivos que nos proponemos en los dos casos son diferentes, en el primero se trata de ser capaz de leer autores clásicos y en el segundo de poder comunicarse.

El segundo método al que vamos a hacer referencia es el método directo que empezó a usarse a partir de 1900. Algunas de las características de este método utilizado por M. D. Berlitz en sus escuelas de Europa y América consisten en primer lugar en un método exclusivamente oral que hace uso de la presencia de objetos para que los alumnos puedan adquirir conocimientos nuevos o que utiliza sinónimos y definiciones para tal fin. También se utilizan la demostración u otras estrategias con la intención de no emplear la lengua materna. En segundo lugar se caracteriza por la importancia que se le otorga a la fonética ya que en clase siempre se corrige la pronunciación. Se trata pues de un intercambio de preguntas y contestaciones entre el profesor y los alumnos, se introducen por lo tanto estructuras de comunicación en diferentes situaciones de la vida real. Podemos afirmar por las razones expuestas que se dedica más atención al habla y a la comprensión auditiva.

Este método se sigue utilizando hoy en día en las escuelas Berlitz repartidas por todo el mundo. En general estas escuelas trabajan con grupos reducido y con profesores profesionales que orientan los cursos a las necesidades de sus alumnos/clientes. Los materiales son en general flexibles, desarrollados y probados por los clientes.

Actualmente la aplicación de este método ha ido innovándose cada vez más pero anteriormente, como crítica a este método, se le imputaba el hecho que las conversaciones entre profesores y alumnos eran “fabricadas”, sin hacer uso de la entonación o las pausas específicas a los jóvenes nativos.

El siguiente método que ocupa nuestra atención es el método audiovisual/audiolingual. Las teorías de Ferdinand de Saussure y Charles Bally constituyen la base de la teoría lingüística de este método. Llamada también estructuro-global por otros autores, este tipo de metodología tiene como base el estructuralismo.

En los años ‘50 surgió la necesidad de poder comunicarse en otras lenguas. Por la necesidad de aprenderlas con mayor rapidez surgieron cursos que se fijaban solamente en la conversación. Usaron algunas ideas de la teoría directa, por lo que las características principales serían: utilización de diálogos y aprendizaje de estructuras contextualizadas, utilización de mímica o cualquier otro recurso que reduzca la utilización de la lengua materna a lo mínimo posible, lo que conlleva mayor uso de la lengua meta. Por otra parte la pronunciación es muy importante y en lo que respecta la gramática se trata de un análisis gramatical inductivo con el propósito de eliminar los errores antes de que surjan.

Simona Manolache y Mariana Șovea (2003: 21) enumeran los conceptos principales de este método:

Le principe fondamental est que la connaissance ne suppose pas nécessairement la compréhension de toutes ses nuances surtout au début de l'apprentissage, est suffisante.

Les auxiliaires didactiques préférés sont les auxiliaires techniques audiovisuels : le magnétoscope et le diascope : les classes de français commencent souvent par l'écoute des dialogues enregistrés, conçus spécialement dans ce but.

Según algunos autores existen diferencias entre los dos métodos, el audio-visual y el audio-oral. La primera diferencia indica que la manipulación de estructuras se utiliza dentro de un contexto comunicativo, nunca fuera del contexto en el método audio-visual. Por otra parte, también en el caso del método audio-visual, el sentido de los mensajes es importante y los contenidos no se programan por etapas como en el método audio-oral.

Como críticas por parte de diferentes autores se pone de manifiesto que se concedía mucha importancia a la lengua oral y que no se satisfacía el objetivo principal, el de la comunicación.

Existieron otros métodos a los que, por falta de tiempo y espacio, no podremos dedicar especial atención ahora: el método silencioso, el aprendizaje comunitario, el método de la respuesta física total, la sugestopedia y el enfoque natural. Caleb Gattegno creó el método silencioso - aprendizaje por descubrimiento. El profesor tenía que permanecer en silencio la mayor parte del tiempo. El aprendizaje comunitario es un método creado por Curran (1976). Las necesidades afectivas y cognitivas de los alumnos son primordiales. A partir de 1960 James Asher experimenta el método de la respuesta física total. Una de las creencias de este método es que la memoria aumenta si se estimula a través de la asociación de actividades motoras durante el aprendizaje de lenguas. En 1979, el psicólogo búlgaro Georgi Lozanovi desarrolla la sugestopedia. La música es el principal recurso utilizado y la ambientación local, la lectura, los diálogos, los roles son otros de los recursos empleados. El enfoque natural (Krashen, Terrel) es uno de los métodos que más repercusión tuvo en los años 80 en Europa y en los Estados Unidos. Este método emplea, en los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua, técnicas de respuesta física total, con especial atención en el significado y no la forma.

El último método al que haremos referencia es el método comunicativo que se inició en 1980 y empezó a utilizarse con mayor frecuencia a partir de 1992 (Zanón y Estaire).

Sus principales características son: la gramática se presenta de manera inductiva y se trata como un elemento más, los contenidos están organizados por unidades en las que se intentan trabajar todas las destrezas, es decir, todas las habilidades del alumno (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, interacción oral) y todo el contenido que se presenta está contextualizado de manera que el alumno se enfrente a situaciones de comunicación reales. Para este fin los documentos que se presentan son en general auténticos y responden a las necesidades de los alumnos de desenvolverse en situaciones de la vida diaria. Esta vez, el proceso entero de enseñanza/aprendizaje se centra en el alumno que aprende a aprender. Además, se implica en el proceso de evaluación, siendo capaz de autoevaluarse.

Respecto a la importancia de la escritura y el oral, se aplican nuevos puntos de vista. Simona Manolache y Mariana Şovea (2003: 25) nos indican:

L'approche communicative a proposé un nouveau point de vue sur la relation écrit-oral. L'écrit et l'oral sont deux codes différents, se manifestant chacun par des pratiques langagières spécifiques. On ne peut pas affirmer que l'un de ces

deux codes est plus important que l'autre. Dans le processus de l'enseignement/apprentissage il faut tenir compte des différences entre les maîtrises exigées par l'expression écrite et les maîtrises exigées par l'expression orale. Le but est de faire apprendre aux élèves à communiquer de façon adéquate dans n'importe quelle situation de communication.

Por lo tanto, ya no se le atribuye tanta importancia al hecho que la lengua oral debería primar frente a la lengua escrita, sino se consideran como códigos diferentes que tendrían que trabajarse aparte, siendo el objetivo final que los alumnos puedan comunicar en cualquier situación.

Entre las palabras claves de los métodos comunicativos enumeran: el acto de habla, la autenticidad, los públicos, las necesidades, la autonomía.

Como crítica a este método podríamos recordar la imprecisión de los conocimientos adquiridos por los alumnos sobre todo en niveles más bajos a la hora de aprender ciertos conocimientos gramaticales.

Y ya que mencionamos los materiales auténticos, tendríamos que establecer las diferencias entre ellos, materiales fabricados y materiales adaptados.

Por materiales auténticos, según *CVC. Diccionario de términos clave de ELE*, entendemos: la fidelidad del lenguaje usado en el aula a los modelos de uso externos a ella; en particular, a la ausencia de alteraciones o manipulaciones, realizadas con fines didácticos, en los documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente o mediante los materiales publicados. La opinión de Simona Manolache y Mariana Șovea (2003: 27) acerca del tema nos ayuda a identificar la diferencia entre lo que significa *documentos auténticos* y *documentos fabricados*, pero no se menciona el término *adaptados*:

Par document authentique on comprend un support non-fabriqué à des fins pédagogiques, un texte (oral ou écrit) emprunté à la communication entre les Français. Les textes fabriqués **neutralisent les identités sociales**, la subjectivité ce sont des ** changes artificiels** 'aseptisés' qui ont peu de choses en commun avec les dialogues réels des enfants, des adolescents ou des adultes français. Généralement, dans les textes fabriqués on r  marque l'absence des interjections, des exclamations, des 'petits mots' qui articulent le discours. Les documents authentiques, par contre, mettent en évidence les fonctionnements linguistiques propres à l'énonciation (  la dimension personnelle, subjective et interactive de la parole concrète), les implicites, les contrastes entre les divers usages linguistiques et socioculturels.

Otra razón por la que nosotros preferimos el concepto de materiales adaptados es porque, dependiendo del nivel de los alumnos, consideramos que los materiales se pueden modificar, lo que no supone, desde nuestro punto de vista, ningún inconveniente sino al contrario. De esta manera una misma herramienta se puede aprovechar con grupos diferentes de estudiantes, lo que supone un reto para el profesor, pero también una ventaja dado que, disponiendo de ese material, ya está familiarizado con él. Un ejemplo concreto en este sentido sería el texto utilizado para la comprensión escrita que siempre se puede aprovechar y modificar en función del nivel.

Pasemos a continuación a enumerar algunos de los estudios anteriores relacionados con el análisis de materiales, también mencionados en mi tesis doctoral.

El autor, Joseba Ezeiza Ramos (2004: 4), reconoce la dificultad que supone la elección del material empleado cuando afirma:

Todos somos cada vez más conscientes de la importancia de ajustar nuestras propuestas de enseñanza a las características y necesidades prioritarias de los alumnos. Afortunadamente, cada vez contamos en el mercado con una oferta de materiales más amplia lo que nos ofrece la posibilidad de responder a dichas demandas de forma mucho más ajustada.

Autores como R. Ezquerro (1974a, 1974b) se han preocupado siempre por el campo de la didáctica del ELE intentado mejorarlo en todos los aspectos. En uno de sus primeros trabajos encomendados por la AEPE pretendía comprobar los resultados que las diferentes metodologías didácticas ofrecen al aplicarlas en el aula y cómo afectan en los procesos de adquisición de una lengua las diferentes técnicas didácticas que se pueden experimentar en los nuevos manuales.

En una Escuela Secundaria de Nueva York se realizó un trabajo de especial interés para nosotros, el estudio de Ramírez y Hall (1990) en el que los autores se plantean la revisión de los libros de enseñanza del español publicados en América para su utilización como libros de texto. El análisis que Ramírez y Hall llevaron a cabo en manuales estadounidenses incorporaba a la descripción del diseño curricular una perspectiva sociocultural y otra sociolingüística.

María José Rueda Bernao (1994) mostró en su trabajo los resultados del primer intento de aplicación de los mismos criterios para la evaluación de libros de texto realizados y utilizados en España para la enseñanza de ELE.

Areizaga Orube (1997) que elabora su tesis doctoral siguiendo en su análisis de manuales algunos de los criterios que recordaremos más adelante. Joseba Ezeiza Ramos (2007:4,5) enumera algunos criterios que representan una recopilación de los criterios mencionados por otros autores y que nosotros intentaremos seguir en nuestro trabajo.

Hemos tomado como referencia en nuestro análisis algunos de esos criterios, y otros de M. C. Fernández (2004), pues consideramos que entre todos ofrecen una perspectiva bastante amplia y completa de los criterios que un manual escolar debería reflejar.

3. Corpus de manuales analizados

El presente estudio pretende de alguna manera completar el estudio previo realizado durante el doctorado sobre los manuales de francés y español publicados por autores rumanos.

El corpus de manuales que elegimos está constituido por 6 manuales y se divide en tres grupos: el primer grupo incluye los manuales *Viva (Libro 1, Libro 2, Libro 3 Verde, Libro 3 Rojo)* y se utiliza en secundaria (cursos V/Y6 (year 6) -VIII/Y9), el segundo grupo, formado por el manual GCSE Spanish se utiliza en Bachillerato con los Y10, Y11 y el tercer grupo abarca el manual AS, A level, del que se hace uso en Bachillerato - con los Y12, Y13. Hay que mencionar también que en este estudio cuando nos referimos a manuales Cambridge hacemos referencia a los manuales que se utilizan para la enseñanza/aprendizaje del español en Transylvania College¹ para la preparación de los exámenes IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) y AS (Advanced Subsidiary) o A (Advanced) level.

El primer grupo de manuales incumbe los manuales Viva. Estos manuales fueron publicados por la editorial Pearson, siguen diferentes niveles Viva 1, 2, 3, Viva 3 Rojo y la misma estructura: 5 módulos (5 unidades, Resumen, Prepárate, Gramática, Palabras, La zona Proyecto). Como material complementario en el Libro 3 se introduce “Zona Lectura”.

1. Escuela Internacional Cambridge en Cluj, Rumanía

Teniendo en cuenta los criterios mencionados antes por nosotros y otros autores pudimos observar que los objetivos se exponen claramente al principio de cada unidad, que existe una correlación entre los contenidos y la metodología empleada. Hay una amplia presencia de la L1 (el inglés), que indica que todavía quedan “huellas” del método gramática-traducción, aún así la lengua se enseña de manera contextualizada y solo se incluyen palabras del registro formal. El manual contiene muchas ilustraciones, dibujos, cuadros para la gramática que en algunas ocasiones pueden producir cansancio para los estudiantes ya que son muy visuales. Existen diferentes tareas cortas, seguidas por actividades de lectura y actividades de repaso, pero en cambio no existe una tarea final, sino la realización de un proyecto que incluye varias tareas, las actividades siendo en general comunicativas. También existen ejercicios estructurales de asociar, completar o ejercicios de traducción y las muestras que se incluyen son materiales adaptados/fabricados, sin muestras auténticas de lengua. Al mismo tiempo se utilizan traducciones del y al inglés, aunque en los métodos comunicativos no sea una de las características frecuentes.

El segundo grupo corresponde al manual *GCSE Spanish*. Consta de 8 unidades, un apartado de Escuchar y leer, una componente de práctica para el examen - Exam Practice, un apartado dedicado a la gramática - Active Grammar y uno al vocabulario. Se utilizan todo tipo de actividades y se emplean todas las destrezas o habilidades de la lengua: comprensión oral/escrita, expresión oral/escrita, interacción oral. Al final de cada unidad se practica la gramática y el vocabulario.

En cuanto al seguimiento de los criterios en este manual podemos afirmar que los objetivos se exponen de manera clara al principio de cada unidad, que existe una correlación entre los contenidos y la metodología empleada, que la presencia de la L1 (el inglés) es esta vez más escasa, existe una contextualización de la lengua y solo se incluyen palabras del registro formal. Este manual abarca también muchas ilustraciones, imágenes, textos adaptados, aunque, cada vez más, siendo el nivel más avanzado, en menor proporción. Las diferentes tareas cortas, seguidas por tareas habilitadoras (Remate) tienen el propósito de cumplir las dos tareas finales (Controlled Assessment: Speaking and Writing). Las actividades son en general comunicativas, aunque también existen ejercicios estructurales. En este manual, si lo comparamos con el anterior, existen criterios claros para cada calificación ya que se trata de un manual utilizado para la preparación del examen IGCSE de español. Aunque los materiales sean en muchas ocasiones adaptados/fabricados existen algunas muestras auténticas de lengua, pero también se utilizan traducciones del y al inglés.

El tercer grupo ilustra los criterios del manual *Ponte al día*. Consta de 13 unidades: una de transición, seis para AS y seis para A level. En el apartado *Entrando en materia* se presentan los objetivos y los puntos gramaticales a tratar. En general existen 17 temas que tratan el tópico a estudiar introducidos a través de textos breves, incluidas las actividades de escuchar, comprensión de lectura y las actividades de escritura. El apartado titulado *Para terminar* representaría las tareas finales que se proponen al final de cada unidad.

Respecto a los criterios, hay que poner de relieve que los objetivos se exponen claramente al principio de cada unidad, pero además existen preguntas para reflexionar sobre el tema en cuestión y existe una correlación entre los contenidos y la metodología empleada. La presencia de la L1 (el inglés) es incluso más escasa y se utiliza solo en la unidades introductorias. Existe una contextualización de la lengua, se incluyen palabras del registro formal y en escasas ocasiones algunas del registro coloquial o informal. Este manual abarca muchas imágenes, textos adaptados, pero también muestras reales de lengua y textos auténticos. Las diferentes tareas cortas, seguidas por tareas habilitadoras tienen el propósito de llevar al cumplimiento de las tareas finales. Las actividades son en general comunicativas, aunque también existen ejercicios estructurales para trabajar la gramática. Los materiales son en ciertas ocasiones adaptados/fabricados, pero también existen muestras auténticas de lengua. Se emplean traducciones del y al inglés solo en las primeras unidades.

4. Conclusiones

El propósito de nuestro estudio no es criticar, sino describir y observar el cumplimiento de ciertos criterios para que cada profesor pueda seleccionar el material más adecuado para su clase.

En la primera parte del trabajo hemos realizado un breve recorrido por las metodologías más importantes y hemos entendido mejor las características de cada método y cómo están ilustrados en los manuales. Asimismo, efectuamos un breve repaso por los estudios anteriores para establecer unos criterios para nuestro análisis.

Finalmente, después de una rigurosa observación del seguimiento de los criterios establecidos concluimos que el manual más representativo para el método comunicativo entre los manuales estudiados es el manual *Ponte al día*.

Referencias bibliográficas

- Areizaga Orube, E. (1997) *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Ezeiza Ramos, Joseba Andoni (2004) “Carta de navegación para la enseñanza de E/LE. Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza de E/LE a la luz de los criterios propuestos en el MCRE (2002)”. Donostia, Guipúzcoa. (http://www.marcoele.com/descargas/9/ezeiza_anexo1.pdf).
- Ezquerro, R. (1974) “Análisis de métodos para la enseñanza del español”, *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, 11, 31-46.
- Ezquerro, R. (1974) “Notas para un análisis formal de los ejercicios estructurales”, *Español Actual*, 26, 26-32.
- Fernández López, M. C. (2004) “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos” en Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo (ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, p. 715-734.
- Manolache, Simona, Șovea, Mariana (2003) *Enseigner le français. Cours de didactică a limbii franceze*. Suceava: Editura Universității Suceava.
- Puren, Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- Ramírez, A. G. y Hall, J. K. (1990) “Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks”, *The Modern Language Journal*, 74(1), p. 48-65.
- Rueda Bernao, M. J. (1994) “Análisis de cuatro manuales para la enseñanza de español lengua extranjera”, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 2, p. 74-114. (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_01_95.pdf).
- Tunsoiu, Luminița Felicia (2014) *La enseñanza del francés y el español en Rumanía a partir de 1950: historia y metodología. Del método tradicional a la enseñanza por tareas*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Fuentes electrónicas

- http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_66.pdf (consultado 7 de noviembre de 2017)
- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm (consultado 7 de noviembre de 2017).

Corpus de manuales estudiados

- Alonso de Sudea, I., Everett, V., Isern Vivancos, M. Isabel, Buckley, S., Díaz Fernández, E. (2010) *GCSE Spanish*. Oxford: Oxford University Press.
- Anneli, McLachlan (2013) *Viva (Libro 1, 2, 3, Libro Rojo)*. Edinburgh Gate, Harlow, Essex, Pearson.
- Thacker, M., Morcillo Laiz, M. (2003). *Ponte al día*. London: Hodder Education.

Sommaire

Introduction	5
CONTACT DES LANGUES ET TRADUCTION	
Giovanni Gobber, <i>Auctoritas, polifonia e contatti di lingue</i>	11
Coman Lupu, <i>Mapa histórico y actual de los idiomas pidgins y criollos de origen portugués</i>	23
Sanda-Valeria Moraru, <i>Estudio de la traducción de los enunciados fraseológicos del rumano al español en Povestea lui Harap-Alb de Ion Creangă</i>	35
Veronica Manole, <i>A voz do tradutor entre autoria e autoridade: José Saramago em romeno</i>	45
Mathieu Mokhtari, <i>Vasile Alecsandri auteur, collecteur et (auto)traducteur. Quelques observations sur la traduction en français de la poésie orale roumaine</i>	57
HISTOIRE DE LA LINGUISTIQUE, HISTOIRE DES LANGUES	
Alberto Manco, <i>Canone scientifico e "ideologia" in linguistica: la classificazione delle lingue nella psicomecanica del linguaggio</i>	67
Mirona Bence-Muk, <i>Il discorso religioso come autorizzazione di un'autorità trans-significazionale</i>	79
Louis Begoni, <i>L'autorité du verbe dans l'évolution des langues romanes: quels processus systémiques en diachronie ?</i>	89
Cristiana Papahagi, <i>Gallice, romanz ou françois ? À propos d'une guerre d'autorité(s) au Moyen Âge</i>	103
Alexandra Arabu, <i>El caso de los préstamos cultos en la lengua española</i>	115
CATÉGORIES, FORMES ET FONCTIONS EN DISCOURS	
José Manuel González Calvo, <i>Modalidad y estructuras exclamativas en español</i>	125
Liana Pop, <i>Déictiques « vagues » en roumain</i>	149
Ana Zisman, <i>Enquête sur la parenthéticité en roumain et en français. Étude de cas : ştiu et je sais</i>	165
Isabel Margarida Duarte, <i>Construção do discurso de autoridade em revistas do Estado Novo</i>	177
Mioara Adelina Angheluță, <i>Yo y nosotros: autoridad y traspaso de responsabilidad en los discursos de investidura españoles</i>	187
Carmen-Valentina Candale, <i>La norma lingüística y el lenguaje de los jóvenes en las redes sociales</i>	205
Vlad Dobroiu, <i>Analyse pragmatique des agonèmes (non)verbaux sur le plateau de 24/60, Radio Canada</i>	217

Adriana-Ecaterina Diniş Pop, <i>Un modèle d'analyse pour le discours publicitaire télévisé du domaine de la téléphonie mobile</i>	231
QUESTIONS DE DIDACTIQUE	
Ângela Carvalho, <i>Desconstrução da autoridade do professor: que estratégias para a aula de PLE?</i>	243
Noémi Mátraházi, <i>¿Cómo lograr un alto rendimiento en nuestros alumnos de español como lengua extranjera?</i>	255
Raluca Vilceanu, Raluca Ciortea, <i>La producción oral, actividad comunicativa esencial en la clase de ELE</i>	267
Luminiţa Felicia Tunsoiu, <i>Los manuales de currículo Cambridge utilizados para la enseñanza/aprendizaje de español</i>	283