

## **LA VARIÉTÉ ET LES EFFETS DE L'ALLITÉRATION DANS LES PROVERBES<sup>1</sup>**

**Abstract:** *The purpose of this article is to analyse alliteration in proverbs. These are creations of the collective imaginary or facts of the language belonging to the expressive linguistic area of a specific people. Like other mnemotechnical means such as rhyme or assonance, the alliteration contributes to put out in bold relief the music and the rhythm in proverbs. It also helps to make the ideas which a moral value more obvious. I have described the structure of the alliteration, especially in arranging the alliterant words. I have also emphasized the effects of using this stylistic means which is frequently used in paremiology.*

**Keywords:** *alliteration, proverb, effect.*

Dans cette étude, nous nous proposons d'analyser l'allitération et ses particularités concernant les formes ou les configurations linguistiques dans lesquelles ce procédé apparaît et attire l'attention de l'interlocuteur, ce qui relève l'imagination des usagers et leur esprit créateur.

Réalisée d'une perspective stylistique et appliquée sur un corpus de proverbes d'usage courant, l'étude de l'allitération nous semble un sujet intéressant et captivant, si l'on prend en considération la variété des formes et des effets que cette figure de mots produit au niveau phonique.

### **Introduction**

En tant que formes de langage, *les proverbes* sont des modalités d'expression qui font appel à des constatations et des expériences continues, accumulées au passage du temps, au milieu d'une communauté, et transmises d'une génération à l'autre, quelle que soit la langue utilisée. Ils reflètent des attitudes et des manifestations psychologiques adoptées par les gens dans leurs rapports avec le milieu naturel et social.

Résistant à l'épreuve du temps, les proverbes ont été acceptés par les collectivités d'usagers, ce qui explique, d'ailleurs, leur figement – trait caractéristique de ce genre populaire.

Les proverbes, qui évoquent une circonstance réelle en suggérant une autre, figurée, représentent une modalité d'expression artistique. La plupart des constructions constituent non seulement le produit de l'état affectif, mais aussi celui de la fantaisie ou de l'imagination des créateurs. L'intérêt des proverbes réside – il est vrai – dans le sens global qu'ils transmettent. Et pourtant, nous n'insistons pas ici sur le contenu d'idées, riche en enseignements tirés de l'expérience des gens, mais plutôt sur les ressources stylistiques capables de mettre en lumière le matériel sonore des unités parémiologiques.

---

<sup>1</sup> Maria-Rodica Mihulecea, Université « Lucian Blaga », Sibiu, [rmihulecea@yahoo.com](mailto:rmihulecea@yahoo.com)

## L'allitération

Selon la bibliographie et les dictionnaires de spécialité, *l'allitération*, qui repose sur la répétition, fait partie de la classe des *figures de mots* (à côté de la paronomase, l'antanaclase, l'assonance, la dérivation), qui « affectent les sonorités, opérant un choix lexical à partir de critères phonétiques » (Bacry, P., 1992 : 15), appartenant au groupe des *figures d'élocution par consonance*, résultées d'une « certaine conformité de sens ou d'idées, une certaine consonance propre à frapper également l'oreille et l'esprit » (Fontanier, P., 1977 : 323), ou au groupe des *figures de diction* ou métaplasmes (« transformation ») « qui mettent en relation au moins deux signifiants sur la base d'une proximité sonore » (Laurent, N., 2001 : 40) ou « qui concernent la forme matérielle et phonique des mots, des signifiants » (Pougeoise, M., 2006 : 212)<sup>1</sup>

Dans un sens restreint, et c'est dans cette direction que notre travail s'oriente, *l'allitération* est définie comme la récurrence à intervalles rapprochés de la consonne initiale d'une syllabe dans un vers, un syntagme ou une proposition simple.

Par extension de sens, on définit couramment l'allitération comme la récurrence de phonèmes consonantiques à l'intérieur d'un groupe de mots, en parlant dans ce cas de *retour de sonorité*, mais la différence entre les deux termes est peu d'intérêt (Bacry, P., *op. cit.* : 203).

La valeur stylistique des proverbes augmente, lorsque la fréquence du même son (ou du même groupe de sons) consonantique en position initiale attire l'attention de l'auditeur ou du lecteur et réussit à mettre en évidence leur contenu, pour qu'ils soient facilement retenus.

À côté de devinettes, d'incantations, les proverbes constituent un corpus riche en formules d'allitérations.

### 1. Formes d'allitérations

Selon la distribution des termes (deux, trois, quatre ou plusieurs) qui entrent dans la constitution de ce procédé, on pourrait distinguer diverses *structures* ou *formules* d'allitérations (Negreanu, C., 1983 : 197). Ainsi, les termes qui commencent par consonne peuvent se placer :

a) *d'une manière successive* :

Qui a **bu**, **boira** ; Qui **dort**, **dîne** ; Qui **vivra**, **verra** ; Arc toujours **tendu** se rompt ; À **corsaire**, **corsaire** et demi ; **Chaque chose** vaut son prix ; À l'impossible **nul n'est** tenu ; À **parti pris** point de conseil ; Il **faut faire** flèche de tout bois.

Troupeau sans chien **le loup le** mange.

Plus la récurrence de la sonorité est immédiate, plus l'effet est clair, énergique. Selon Patrick Bacry (Bacry, P., *op. cit.* p. 204), cette énergie est plus ou moins sentie, en fonction du type de consonne répétée : ainsi une allitération en [p] (sourde, explosive) est plus marquée, plus pesante qu'une allitération en [z] (sonore, constrictive) :

---

<sup>1</sup> Les considérations concernant la définition de l'allitération placent ce procédé dans la classe des figures de mots. Voir la bibliographie.

Les **p**oules **p**ondent **p**ar le bec ; À bon **p**êcheur **p**arfois échappe anguille ;  
**P**atience **p**asse science.

*b) à distance :*

**C**hose promise, **ch**ose due ; **G**ardez votre maison, elle vous **g**ardera ; Qui **v**ole un oeuf vole un boeuf ; **C**ent ans ne sont pas **s**i longs qu'ils en ont la mine ; **C**haque oiseau **ch**ante sa propre **ch**anson ; **D**ans le lit **d'**autrui on ne peut **d**ormir à l'aise ; À force de forger on devient forgeron ; Être en **p**éril n'est pas être **p**erdu ; **P**laisir non **p**artagé n'est **p**laisir qu'à demi ; On ne **p**eut vouloir la **p**oule et les **p**oussins ; Faites-vous **m**iel et les **m**ouches vous mangeront ; Celui qui **s**e connaît est **s**eul maître de **s**oi ; La jalousie éteint l'amour comme les cendres éteignent le feu ; Pas de fumée sans feu, ni feu sans fumée.

L'allitération des formules mentionnées est souvent utilisée à des fins ludiques (Pougeoise, M., *op. cit.* p. 353). On observe qu'elle s'allie, dans les proverbes, à la paronomase (figure de mots qui consiste à rapprocher deux paronymes – mots à sonorités voisines), contribuant à relever des significations subtiles, ce qui renforce par antithèse un raisonnement à valeur morale :

Qui **s'**excuse **s'**accuse ; Qui **s**e ressemble, **s'**assemble.

*c) d'une manière successive et à distance :*

**D**e diable vient, à **d**iable va ; Il n'y a veneur qui ne **p**renne **p**laisir à corner sa **p**rise ; Il faut faire ce qu'on **f**ait ; Qui ne **r**isque **r**ien, n'a **r**ien ; Autant vaut **b**ien **b**attu que mal **b**attu ; Bois inutile **p**eut porter fruits **p**récieux ; Tel **d**emande **d**ommage qui le **d**oit payer ; Les **f**ous font les fêtes et les sages en ont le plaisir ; Moins on **p**ense, **p**lus on **p**arle ; Au long aller la lime mange le fer ; Les sages sont souvent les dupes des sots ; On ne **p**eut pas **p**eigner un diable qui n'a pas de cheveux.

*d) à distance et d'une manière successive :*

À l'**o**ngle on connaît le **l**ion ; À **g**rand cheval, **g**rand **g**ué ; Au **p**orceau l'ordure ne **p**ue **p**oint ; Dans les belles **p**aroles le coeur ne **p**arle **p**oint ; Il viendra **m**oudre à **m**on **m**oulin ; Les vilains **s'**entretuent et les seigneurs **s'**embrassent ; **L'**occasion fait le **l**arron.

Cette disposition des termes, dans le cadre de l'allitération, crée un effet d'insistance sur le contenu d'une certaine idée ou d'un raisonnement moral. On pourrait dire que c'est une intention stylistique de la part de l'émetteur.

Le retour de sonorité est plus fort à l'initiale qu'à l'intérieur des mots et se combine avec la brièveté du mètre, ce qui confère un dynamisme considérable à l'énoncé. En outre, l'allitération peut avoir une valeur rythmique et énergique encore plus grande, lorsque les récurrences frappent les syllabes accentuées (*Ibidem*, p. 32) :

/ / / /

**L**oup est toujours **l**oup ; Selon ta **b**ourse gouverne ta **b**ouche.

Pour rendre plus éloquent l'effet itératif, on associe parfois au son consonantique une voyelle orale ou nasale :

À **m**enteur, **m**enteur et demi ; Qui ne se **l**asse, **l**asse l'**a**dversaire ;

**C**orsaire **c**ontre **c**orsaire font rarement leurs affaires ;

De **b**onne vie **b**onne **f**in, de **b**onne terre **b**on **p**épin.

L'allitération à quatre ou cinq termes, appelée aussi allitération riche, est plus rare, mais très expressive. Elle marque une fois de plus la force créatrice de l'auteur, dans l'emploi de ce procédé :

Faute de se fâcher une bonne fois, on se fâche tous les jours.

Qui ne peut passer par la porte, sorte par la fenêtre.

On trouve également la récurrence d'une consonne simple en alternance avec la répétition d'une combinaison de consonnes :

Bonnet blanc ou blanc bonnet.

De plus, l'allitération est accompagnée dans ce proverbe du parallélisme résulté de l'inversion de deux termes. Elle a pour fonction d'offrir plus de vigueur à la structure, de focaliser l'attention de l'interlocuteur (lecteur ou auditeur) ou d'être frappante – but suivi, à la fois, dans la conversation et dans l'écriture.

Dans d'autres unités parémiologiques, l'allitération se combine avec la répétition, ce qui donne un plus de musicalité et d'expressivité :

Qui est *plus près* du feu, de *plus près* se chauffe ; *Ne sait point pardonner*, qui *ne sait pas punir*.

## 2. Types d'allitérations

À côté de la rime qui se manifeste par plusieurs formes, l'allitération constitue un élément important dans la création littéraire populaire. Elle est susceptible de prendre des formes variées, grâce à la disposition des mots contenant la consonne qui se répète en position initiale. Par analogie avec la rime (Negreanu, C., 1983 : 200), on présentera ci-dessous trois configurations ou *types d'allitérations* :

a) *plates ou suivies (a a b b)* :

Coeur content soupire souvent ;



Il faut faire **chaque chose** en son temps ; Nous **ne** comptons les heures **que** quand elles sont perdues ; Quand on ne peut **plus** reculer, il faut savoir **sauter** ; Qui a **bien** besoin à **droit** de se reposer.

Dans certains proverbes de la même catégorie, on remarque l'association entre l'allitération binaire et ternaire, accompagnée de la répétition comme, par exemple, dans :

Couche-toi *sans* souper et tu te trouveras le matin *sans* dettes

où la préposition *sans* se répète.

b) *croisées ou alternées (a b a b)* :

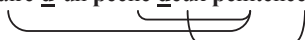
Ce que **pense** l'âne, ne **pense** l'ânier ;



Tôt **gagné**, tôt **gaspillé** ; Il est plus difficile **de** garder que **de** gagner ; Il n'importe **combien** on **sait**, mais **comment** on **sait** ; Les gourmands **font** leur **fosse** avec leurs dents ; L'hiver n'est jamais bâtard / S'il ne **vient** tôt, il **vient** tard ; **Loin** des yeux, **loin** du coeur ; Plus **de** ronces que **de** roses ; Qui **dit** fortune ne **dit** pas félicité ; Qui n'a **point** d'argent n'a **point** d'ami ; Qui **nous** doit **nous** demande ; **Rien** n'est fait, tant qu'il **reste** à faire ; **Tel** vaisseau, **tel** vin ; Cela est fait **de** main **de** maître ; Il **faut** souffrir ou **faire** souffrir.

Il y a des proverbes du même type où l'allitération se caractérise par un *croisement double* des sonorités initiales :

On ne **doit** pas faire **d'**un **péché** **deux** **pénitences**.



Chose bien dite **n**'a **ni** réplique **ni** redite.  
et même par un *croisement multiple* (les mots qui participent à une allitération renferment entre eux des mots appartenant à d'autres allitérations) :

Il ne faut pas **m**ettre la **f**aucille **d**ans la **m**oisson **d**'autrui.

Dieu **m**e garde **d**e mes amis ! Je **m**e garderai **d**e mes ennemis.

Ce que je dis à vous, **m**a **n**ièce, c'est pour vous, **m**on **n**eveu.

Ce que **l**e coeur **n**e voit pas, **l**e coeur **n**'y rêve pas.

L'homme **n**e fait rien sans le **t**emps, **n**i le **t**emps sans l'homme.

Dans les derniers proverbes, il est à remarquer que l'allitération croisée se combine avec la répétition de certains termes, ce qui imprime une certaine musicalité à ces unités : *pense, tôt, on sait, dit, point, tel, souffrir, me, de, mes, le, coeur, pas, l'homme, temps, sans.*

c) *embrassées (a b b a)* :

De **p**etit **g**age **g**ros **p**ain.

Il faut **p**lumer la **p**oule sans la **f**aire crier ; Un balai **n**euf **n**ettoie toujours **b**ien ; La **r**once ne **p**orte **p**as de **r**aisin ; Le **m**ilieu en **t**oute chose est **t**enu le **m**eilleur ; Les **d**éfauts des **s**ots mettent les **s**ages en **d**éfaut ; Les **f**ous sont plus utiles aux **s**ages que les **s**ages aux **f**ous ; Les **r**aillieurs **s**ont **s**ouvent **r**aillés ; **M**achez-**l**ui **l**es **m**orceaux, il les avalera ; Un **s**ot **t**rouve **t**oujours un plus sot qui l'admire ;

On trouve parfois une allitération triplement embrassée, comme dans l'exemple :

Il faut **m**anger **p**our vivre et non vivre **p**our **m**anger.

Les unités parémiologiques offrent également des exemples d'associations de deux types d'allitérations, qu'on appelle *allitérations complexes* :

- *embrassée et croisée* :

**P**ense **d**eux fois avant **d**e **p**arler, tu en **p**arleras **d**eux fois mieux.

Il ne **f**aut jamais **d**éfier un **f**ou de **f**aire **d**es sottises.

Qui **s**ait tout **s**ouffrir **s**ait tout oser.

Tous ceux qui **p**rendront l'épée **p**ériront **p**ar l'épée.

**M**a **ch**air **m**'est plus **p**rès que **m**a **ch**emise

Qui est **m**âitre de sa soif est **m**âitre de sa santé.

Qui **v**oit ses **v**eines, **v**oit ses peines.

- *embrassée et plate* :

Une **p**lace pour **ch**aque **ch**ose et chaque chose à sa **p**lace.

Si tu **v**eux **v**ivre en paix, vois, écoute et **t**e **t**ais.

Les loups **p**euvent **p**erdre leurs dents mais non leur naturel.

Dans l'exemple suivant chaque mot participe à un type d'allitération (croisée, embrassée):

**S**ecret **d**e **d**eux, secret **d**e **D**ieu, secret **d**e **t**rois, secret **d**e **t**ous.

L'imaginaire de la communauté a souvent recours à l'association de l'allitération à la rime, en soulignant la valeur mnémotechnique du proverbe, grâce à laquelle celui-ci se fixe facilement dans la mémoire :

Ce que femme **veut**, / Dieu le **veut** ; Si juin fait la **quantité**, / Septembre fait la **qualité** ; Pluie de février vaut **fumier** ; Pas de **nouvelles**, bonnes **nouvelles** ; Qui aime **bien**, châtie **bien** ; Les mouches et les **taons** piquent avant le mauvais **temps**.

Il y a des cas où l'allitération associée à la rime n'affecte que les mots d'un vers :

**B**igle, **b**orgne, **b**ossu, **b**oîteux, / Ne t'y fie si tu ne **veux**.

**C**hat et **ch**aton / Chassent le **ra**ton.

## Conclusions

Pour conclure cette brève étude, nous nous contentons de souligner les aspects suivants :

- *les proverbes* constituent un corpus dont le contenu, riche en vérités universelles, attitudes et manifestations psychologiques, invite à analyser les procédés de style et met en évidence l'esprit vif d'observation et une fantaisie créatrice particulière des usagers.

En tant que formes de langage, les proverbes représentent une modalité acceptée par une communauté pour exprimer des pensées à valeur morales, des attitudes, des aspirations, des doutes appartenant à l'expérience d'un peuple. Si l'on se réfère à G. Molinié<sup>1</sup>, le proverbe peut être considéré comme une figure macrostructurale, variante de la sentence : « cette formule a une portée générale et s'applique au cas particulier, à titre d'illustration-commentaire ». D'autre part, les unités parémiologiques confèrent à la langue du pittoresque. Nous avons insisté dans ce travail sur l'étude de l'allitération, parce que la plupart des analyses stylistiques appliquées sur les proverbes concernent, en général, les tropes et les autres figures de mots.

- un grand nombre de proverbes se fondent sur *la structure et les effets* créés par l'allitération.

Étant donné la variété des formes de ce procédé, telles qu'elles ont été présentées et analysées, nous constatons que les figures phonologiques (les métaplasmes), qui visent la substance de l'expression, entrent dans la sphère d'intérêt et de préoccupation des créateurs. On distingue ainsi, selon la distribution des termes à initiale consonantique, plusieurs *formules* de récurrence de la sonorité : de manière successive, à distance, de manière successive et à distance, à distance et de manière successive.

En outre, on peut remarquer, par analogie avec la rime, différents *types d'allitérations* (plates, croisées, embrassées) qui s'associent à la rime, à la répétition et confèrent aux proverbes des *effets* variés : capter l'attention de l'interlocuteur, insister sur le contenu d'une certaine idée, ou d'une pensée morale, ce qui offre à ces structures la possibilité de se fixer dans la mémoire de l'individu et de la collectivité. Lorsque les

---

<sup>1</sup> Il s'agit des considérations que G. Molinié fait sur le proverbe dans le *Dictionnaire de rhétorique*, Le livre de Poche, Librairie Générale Française, Paris, 1992.

réurrences frappent les syllabes accentuées, l'allitération crée un effet itératif et renforce, par sa fonction rythmique, la valeur mnémotechnique de l'unité parémiologique respective (*Loup est toujours loup*). Il est à remarquer, aussi, l'effet de révéler des significations subtiles, soulignant par antithèse un raisonnement à valeur morale.

- notre analyse a montré, également, que les proverbes ont une *structure simple, brève* qui renferme une grande richesse de pensées, comme toutes les créations littéraires populaires, dont la caractéristique est d'être facilement fixées dans la mémoire. Nous nous référons surtout aux proverbes qui ont une structure binaire où l'allitération produit un certain effet de persuasion par le sentiment de vraisemblance (Reboul, O., *op. cit.*, p. 39).

En tant que récurrence des sons consonantiques placés à l'initiale des mots rapprochés, l'analyse de l'allitération, que nous avons appliquée dans notre travail sur les proverbes, n'est pas exhaustive. Elle peut être développée par l'étude d'autres aspects visés par ce procédé.

#### **Références**

- Bacry, P., *Les figures de style*, coll. « Collection Sujets », Paris, Belin, 1992.  
Buffard - Moret, B., *Introduction à la stylistique*, Paris, Armand Colin, 2005.  
Charaudeau, P., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation, 1992.  
*Encyclopaedia Universalis. Thesaurus – Index A – C*, Paris, Encyclopaedia Universalis France S.A., Éditeur à Paris, 1996.  
Fontanier, P., *Les figures du discours*, Paris, Flammarion, 1977.  
Gardes-Tamine, J., *La stylistique*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin, 2001.  
Gheorghe, G., *Proverbele românești și proverbele lumii romanice*, București, Editura Albatros, 1986.  
Gorunescu, E., *Dictionar de proverbe francez – român*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1975.  
Guiraud, P., *La stylistique*, Paris, PUF, 1979.  
Kokelberg, J., *Les techniques du style. Vocabulaire-Figures de rhétorique-Syntaxe-Rythme*, Paris, Nathan, 1991.  
Laurent, N., *Initiation à la stylistique*, Paris, Hachette, 2001.  
Marouzeau, J., *Précis de stylistique française*, Paris, Massou et Cie, 1970.  
Molinié, G., *Dictionnaire de rhétorique*, Paris, Le livre de Poche, Librairie Générale Française, 1992.  
Molinié, G., *Éléments de stylistique française*, col. « Linguistique nouvelle », Paris, PUF, 1991.  
Negreanu, C., *Structura proverbelor românești*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983.  
Pougeoise, M., *Dictionnaire de poésie*, Paris, Éditions Belin, 2006.  
Rat, M., *Dictionnaire des locutions françaises*, Paris, Larousse, 1974.  
Reboul, O., *La rhétorique*, Paris, PUF, 1990.

#### **Ressources électroniques**

- [www.lexilogos.com/citations.htm](http://www.lexilogos.com/citations.htm) consulté le 25 mai, 2012  
[www.linternaute.com/proverbe/pays/france](http://www.linternaute.com/proverbe/pays/france) consulté le 5 mai, 2012  
[www.normes.net/dictionnaire/p/proverbes.html](http://www.normes.net/dictionnaire/p/proverbes.html) consulté le 26 avril, 2012

## ELÉMENTS POUR UN IMAGINAIRE SCÉNIQUE TARDIVIEN<sup>1</sup>

**Abstract:** Elements of a scenic universe in Tardieu's work Drawing the guidelines of Tardieu's imaginary universe is a daunting task, on the one hand because of the terminology plethora which creates embroilment due to its polemics (images, signs, archetypes, symbols, etc. so differently defined from one specialist to another), on the other hand because of the complexity of Tardieu's theatre, drawing/digging deeply not only into the collective memory of our civilization but also into the theatrical creation of his predecessors. Relying on research undertaken by Gilbert Durand, Mircea Eliade, C.Gustav Jung, Luc Benoist, we have attempted a research into Tardieu's work with reference to the symbols of the fall and ascent, of the animus/anima and old wise man archetypes, as well as certain rites in order to rejoin the matrix of the world, of theatre and I.

**Keywords:** archetypes, symbols, theatre.

### Assises théoriques

L'écriture scénique de Jean Tardieu nous donne à voir une profusion de signes théâtraux dont la cinétique rend ardu le travail du sémioticien qui cherche à identifier l'invariant dans un imaginaire que les opérations de resémantisation, de transmotation et de transvalorisation rendent spéculaire. À cela s'ajoute la pléthore taxinomique souvent déroutante pour le lecteur confronté aux différences sémantiques dont les chercheurs tels Gilbert Durand, Mircea Eliade, K. Gustav Jung, Jean Burgos ou Luc Benoist couvrent le même terme : image, signe, archétype, symbole, schéma, etc. Dans le sillage du premier, nous employons le terme signe pris par Durand « en un sens très général et sans vouloir lui donner son sens précis d'algorithme arbitraire, de signal contingent d'un signifié. » (Gilbert Durand, 1999 : 60-61) Pour ce qui est de la notion de schéma, sa définition nous la présente comme « généralisation dynamique et affective de l'image, [et qui] constitue la factivité et la non-substantivité générale de l'imaginaire. » (*ibidem*) Selon le même chercheur, deux schémas correspondent au geste postural : « celui de la verticalisation ascendante et celui de la division tant visuelle que manuelle, au geste de l'avalage correspond le schème de la descente et celui du blottissement dans l'intimité. » (Gilbert Durand, 1999 : 62)

Quant aux archétypes, pour Gilbert Durand, « ils constituent les substantifications des schèmes » (*ibidem*), tandis que pour Jung ce sont des éléments composants de l'inconscient collectif, « patterns of behaviour » (Jung, 1994 : 6), base instinctuelle, congénitale, préexistante. En outre, dans la psychologie des habitants de *l'arkhe-culture* (Edgar Morin, 1979 :180) ils correspondent, dans la vision de Lévy-Bruhl, au concept de « représentations collectives », pendant que Hubert et Mauss les appellent catégories de l'imagination (*apud* C.G. Jung, 1994 : 22-23). Le psychiatre suisse définit également l'archétype comme une paraphrase explicative, du platonicien εἶδος, et considère que les mythes et les contes sont les expressions les plus courantes des archétypes. Signalant les « perils of the soul » de l'inconscient, Jung constate que les rites, les représentations collectives, les dogmes font partie de tout un programme mis en place par l'humanité afin de

---

<sup>1</sup>Emilia Munteanu, Université « Vasile Alecsandri » de Bacău, [em.maison.stnicolas@gmail.com](mailto:em.maison.stnicolas@gmail.com)



se donner l'illusion de renforcer la conscience. (Jung, 1994 : 60) Ces formes de l'imaginaire collectif fonctionnent comme des actes et des rites propitiatoires à l'aide desquels le mal ou l'obstacle, sans être supprimés, sont connus.

Si l'homme antique, notamment le Grec, trouvait son équilibre en se livrant à ses semblables sur l'agora, l'homme moderne, ayant perdu la familiarité avec l'espace public, se dirige vers la solitude au sein de la multitude et c'est la scène théâtrale qui permet l'expression de soi entraînant le spectateur dans un processus de catharsis. Le théâtre en général et celui de l'absurde en particulier font donc office d'espace public qui met en scène la condition de l'homme comme être menacé recoupant ainsi la pensée du psychanalyste qui nous avertit que l'ignorance du mal ou de l'obstacle ne garantit pas notre sécurité. À l'aube de l'histoire, l'homme archaïque vivait sous la protection des dieux, mais à l'époque de l'épanouissement du symbolisme, l'homme moderne redécouvre les dieux sous la forme des facteurs psychiques, des archétypes de l'inconscient (*ibidem* : 62). Nous retenons deux des archétypes qui attirent l'attention du spécialiste de la psychanalyse, ceux qu'il appelle anima et le vieux sage. Celui-ci présente le premier comme étant toujours l'a priori des humeurs, des réactions, des impulsions (*ibidem* : 66) et l'explique par le fait que dans tout chaos il existe du cosmos et dans tout désordre il y a un ordre secret, en tout arbitraire une loi sévère, car toute action repose sur des contraires (*ibidem* : 71).

### Eclats d'un imaginaire tardivien

L'idée d'une étude de l'imaginaire dans le théâtre des années cinquante<sup>1</sup> pourrait paraître non pertinente en égard à la dominante entropique de la scène de l'absurde. Cependant l'apraxie, l'athymie dont souffrent les personnages et qui engendrent la dénarrativisation des pochades tardiviennes sont rehaussées par le dysfonctionnement des archétypes, qu'il s'agisse de l'anima ou de l'archétype du Sens, de même que par la démythification, autant de signes de la déconstruction, du démantèlement, du déchiquetage.

En glosant sur l'archétype de l'anima, le psychanalyste affirme que l'âme est le vivant dans l'homme, ce qui vit par soi-même, qui produit la vie; aussi Dieu a-t-il soufflé sur Adam, pour qu'il vive (K.G. Jung, 1994 : 65).

Mais sur une scène peuplée de fantoches (*L'Epouventail*), d'ersatz de personnages (*La jeune fille et le haut-parleur*, *Le Meuble*, ), d'un monde à l'envers (*Un geste pour un autre*, *Un mot pour un autre*, *La mort et le médecin*), on a du mal à identifier les signes de l'anima chez des personnages tels un *Client titubant* entre les directions géographiques (Aix-en-Provence ou Brest) et la direction ontologique<sup>2</sup>, à la recherche ratée de la femme de sa vie pour rencontrer subitement la mort (*Le Guichet*)<sup>3</sup> : « Le Client Quand mourrai-je ? Le

---

<sup>1</sup> Bien que moins célèbre, Jean Tardieu fait partie de la famille des auteurs dramatiques dont les créations constituent ce qu'on a appelé le nouveau théâtre ou le théâtre de l'absurde : Ionesco, Beckett, Adamov, Genet.

<sup>2</sup> « Je voudrais tant savoir quelle direction prendre.... dans la vie », déclare Le Client dans *Le Guichet* de Tardieu

<sup>3</sup> Comme l'affirme Clarissa Pinkola Estés dans *Femmes qui courent avec les loups*, « plutôt que de considérer les archétypes de la Vie et de la Mort comme des opposés, il faut les maintenir ensemble, comme le côté gauche et le côté droit d'une même pensée » (Clarissa Pinkola Estés, 1996 : 194).

Préposé [...] mais dans quelques minutes, mon cher Monsieur. En sortant d'ici. » (Tardieu, 1993 : 331)

A l'époque classique, la conscience des limites de la condition humaine a fait naître le tragique scénique, que les auteurs des années cinquante contournent grâce à la juxtaposition du comique et du grave, du poétique et de la dérision pour faire voir le spectacle de l'absurde. Ainsi, un personnage problématique puisque non animé mais parlant, Le Haut-parleur, empruntant « le ton mécanique et accéléré d'une annonce publicitaire »<sup>1</sup>, invite la Jeune fille à visiter les lieux comme un magasin : « pour les robes de mariages, couronnes de fleurs d'orangers, écharpes blanches, gants blancs, [...] le service de demi-confection est au troisième étage à gauche, ascenseur F...Même chose en cas de funérailles ! » (Tardieu, 1993 : 242).

L'anima, cette dimension féminine qui, selon Jung, habite l'inconscient de chaque homme, ne saurait se manifester clairement chez ces athymiques dépourvus d'identité, de statut social, de biographie, incapables de formuler quelque désir que ce soit.<sup>2</sup> Aussi « l'insoutenable légèreté de l'être » (titre d'un roman de Kundera) est-elle admirablement figurée scéniquement dans *La jeune fille et le haut-parleur* par le glissement de la vie à la mort de La jeune fille. Le commentaire musical suggéré dans le paratexte didascalique fonctionne comme désambiguïsateur, encore faut-il que la compétence culturelle du spectateur lui permette d'y reconnaître *La jeune fille et la mort* de Schubert. Etendue sur une chaise longue-berceau-cercueil (substitut dérisoire de la barque de Caron), elle se laisse emporter par la mélodie d'une voix féminine qui accomplit une sorte de rite de passage évoquant trois duchesses à fonction psychopompe qui l'emmènent à la rivière.<sup>3</sup> La richesse du symbole de la Mort autorise la rencontre des complexes de Caron et d'Ophélie vu que « l'eau est l'élément de la mort jeune et belle, de la mort fleurie » (Bachelard, 2005 : 98) On pourrait se demander pourquoi l'auteur dramatique sous-intitule cette pochade « monologue cruel »<sup>4</sup> bien qu'elle fasse entendre deux voix, celle de La Jeune fille et celle d'un employé absent mais figuré scéniquement par un Haut-parleur. Si l'on tient compte de la thèse de Jung qui reconnaît à côté de l'existence de la conscience qui a une nature personnelle, celle d'un second système psychique dont la nature est collective, non personnelle qui consiste dans des formes préexistantes – les archétypes – qui ne peuvent devenir conscientes que par intermédiaires, (Jung, 1995 : 22) alors ce monologue intérieur peut être lu comme le dialogue de la Jeune fille avec soi-même. Le Vieux pourrait être à la fois le sage et son contraire, celui qui vivifie et le meurtrier (ad utrumque peritus). D'ailleurs, selon Jung, le Vieux se laisse représenter dans les rêves par des magiciens, des médecins, des prêtres,

---

<sup>1</sup>Tardieu, « La jeune fille et le Haut-parleur », in *La comédie du drame*, Gallimard, 1993, p.242.

<sup>2</sup> « Le Haut parleur Voyons, mon enfant, qu'êtes-vous venue chercher ici ? La jeune fille Je suis malheureuse Le haut parleur Alors vous êtes venue chercher le ré..le ré ?...Le ré-confort, voyons ! » (Tardieu, *La Jeune Fille et le haut-parleur*, p.234)

<sup>3</sup> Selon Gaston Bachelard, « l'imagination profonde, l'imagination matérielle veut que l'eau ait sa part dans la mort. » et « pour de telles songeries infinies, toutes les âmes, quel que soit le genre de funérailles, doivent monter dans la barque de Caron », c'est pourquoi, « la fonction d'un simple passeur, dès qu'elle trouve sa place dans une œuvre littéraire, est presque fatalement touchée par le symbolisme de Caron. » (Bachelard, 2005 : 90-93).

<sup>4</sup> Tardieu, *La Jeune Fille et le haut-parleur*, p. 230.

professeurs ou toute autre personne détentrice de l'autorité (*ibidem* : 120-121). Aussi, vers la fin de la pièce, la Jeune fille s'embrouille-t-elle en appellatifs « Au revoir, mon Père,....Merci, Docteur.... » (Tardieu, 1993 : 241-242).

En interrogeant les dictionnaires, nous apprenons que le mot symbole vient du grec ancien *syballéin* et qu'il y désignait un « objet coupé en deux constituant un signe de reconnaissance quand les porteurs pouvaient assembler les deux morceaux ».<sup>1</sup>

La fascination du symbole réside dans sa force de rapprochement des êtres humains entre eux mais aussi de leur environnement, dans son rôle fédérateur cohabitant avec son caractère ambivalent, « car tout symbole est susceptible d'au moins deux interprétations opposées qui doivent s'unir pour obtenir son sens complet. » (Luc Benoist, 2010 : 42) Si tous les archétypes, par leur côté lumineux, ouranien, bénéfique, stimulateur, tendant vers le haut, élèvent le récipiendaire, par leur côté négatif, chthonien, l'entraînent vers le bas. Ainsi, dans le chant final, la place du Haut-parleur est prise par trois duchesses estropiées qui amènent la Jeune fille à la rivière de la mort : « Les trois duchesses les trois duchesses/ viennent me prendre par la main [...]// La première n'a plus de jambes/ La seconde n'a plus de tête [...]//[...] Les trois duchesses les trois duchesses/ viennent me prendre par la main/ pour me conduire à la rivière. » (Tardieu, 1993 : 242-243) En nous faisant part de ses « Contributions à la phénoménologie de l'esprit dans les contes », Jung observe que tel le chamane primitif, le Vieux sage apparaît d'une part comme guérisseur et d'autre part comme empoisonneur, le terme même de φάρμακου signifiant aussi bien médicament que poison (*ibidem* : 133).

A l'époque des Codes<sup>2</sup>, le héros devient Client tandis que le Vieux Sage est remplacé par l'employé dont le savoir est limité, la réflexion réduite à l'observance du règlement, la sagesse par les clichés et les stéréotypes du métier, l'intuition par la routine, la bienveillance et la générosité par l'efficacité. Dans la société de consommation, régie par les lois du profit, non seulement Le Préposé, l'Employé, La Patronne, jouent mal le rôle du confident (très courant dans le théâtre classique) mais de plus, ils renvoient à ces conseillers modernes envahissant l'écran afin de prodiguer, en tant qu'agents de l'hédonisme moderne, des conseils pour la santé, le confort et les loisirs de l'homme contemporain. L'un des personnages censé jouer le rôle de Vieux sage, la Patronne de *La serrure*, nous incite à entreprendre une double analyse, sur l'axe syntagmatique comme guide du Client permettant à celui-ci de satisfaire son désir de rencontrer la Belle des belles et sur l'axe paradigmatique comme allégorie de la mort, rendant ainsi possible le croisement de l'Eros et du Thanatos, car le voyeur, après avoir entrevu le bonheur à travers la serrure, « se précipite sur la porte, s'y heurte durement et tombe à la renverse, étendu sur le sol, inanimé. » (Tardieu, 2009 : 308). La souplesse du signe théâtral offre aux praticiens de la scène la

---

<sup>1</sup> Paul Robert, *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, 1996.

<sup>2</sup> Jacques Attali entreprend un découpage diachronique des sociétés et de leur vision du temps: le Temps des Dieux, au cours duquel « le sacré reste prépondérant »; le Temps des Corps, « des foires et des carnivals »; le Temps des Machines qui exige de protéger « chaque homme, comme une machine, de le réparer, de mesurer l'usage de son temps comme un chronomètre »; le Temps des Codes au cours duquel « l'homme devient horloge, programmé jusque dans le moindre détail » (Attali, 1982 : 36-37).

possibilité de créer un système spectaculaire complexe où les signes verbaux se combinent avec les signes non verbaux invitant le spectateur à en entreprendre une lecture plurielle. A titre d'exemple, la mise en scène créée par Antonio Diaz-Zamora en 1965 à Valencia, au temps de la dictature franquiste. Le futur directeur de l'Ecole d'art dramatique du Conservatoire de Valencia, sans ignorer complètement les didascalies tardiviennes, y reste fidèle dans la création du personnage du Client<sup>1</sup> pour les transcender dans son herméneutique de La patronne. Celle-ci n'est plus cette « volumineuse dame très mûre, aux cheveux décolorés, vêtue d'une robe prétentieuse aux couleurs criardes » (Tardieu, 2009 : 47) mais, en jouant sur la triade chromatique noir/blanc/rouge,<sup>2</sup> devient porteuse d'un symbolisme associant Vie/Mort, Eros/Thanatos sans exclure la suiréférentialité. Janus bifrons, ce personnage possède les (in)signes d'une propriétaire de maison de rendez-vous<sup>3</sup> et apparaît comme allégorie de la mort. En interprétant l'espace scénique comme maison du théâtre, il est tout à fait naturel qu cette Patronne renvoie également à la figure du metteur en scène par la gestuelle et les actes illocutoires suggestifs qu'elle commet : « Je dis que vous pourrez regarder, que vous devrez regarder, aussitôt le signal convenu, c'est-à-dire lorsque vous entendrez sonner 6 heures à la pendule de sa chambre....là...à côté....6 heures ! (Avec lenteur) Ding !...ding !....ding !.... » (*ibidem* : 297-298).

Si le projet tardivien de revisitation des sédiments culturels de l'humanité consiste en un ample processus transformationnel des textes classiques, des vaudevilles (*Un mot pour un autre, Il y avait foule au manoir*), des drames bourgeois (*Le petit voleur*) sous la forme de la parodie, on décèle à la fois en filigrane une sorte d'« éthos non marqué, respectueux » (Linda Hutcheon, 46/1981 : 149) à rôle de ressourcement dissimulé derrière la démythification que subissent des héros légendaires tels Prométhée (*Tonnerre sans orage*, Faust (*Faust et Yorick, ou Toute une vie pour un crâne*) ou Midas (*Les oreilles de Midas, ou Les dangers de la radio*).

Dans ce dernier hypertexte (dont le texte d'arrière plan se perd sur les rayons poussiéreux des bibliothèques), par exemple, l'or légendaire qui surgit des mains du personnage mythique prend sur la scène tardivienne la forme de « la communication magnifiée par les moyens audiovisuels » (Tardieu, 1995 : 224). Car le Professeur Lardon est fêru de philosophie acoustique sous-tendue par l'idée d'un « dialogue ininterrompu » qui réunit tous les hommes grâce à l'électro-acoustique. En dépit des ratés communicationnels sous les coups desquels échouent toutes ses tentatives d'échange linguistique, il reste un imperturbable partisan de cette merveille de la technique. Dans les quatre conversations téléphoniques qu'il tente d'entretenir avec ses correspondants, le message passe difficilement, soit pour des raisons techniques, soit à cause des locuteurs eux-mêmes qui ont des problèmes d'audition, d'où le recours inhérent à la fonction phatique du langage, chargée du contrôle du canal et du maintien de la communication: « Comment? Je vous entends mal... », « Que dites-vous? » (Tardieu, 1995 : 217), etc. Nous pourrions affirmer que la vie de ce Midas moderne gravite autour des symboles obsédants des interactants : la

<sup>1</sup> « Pauvre homme timide aux vêtements et aux gestes étriqués » (Tardieu, *La serrure*).

<sup>2</sup> Par « la sévérité de la coiffure et du vêtement », en antithèse avec l'outrance du maquillage sombre des yeux et du rouge des lèvres et des ongles, elle évoque la « señora » qui en espagnol peut désigner la mort. (Claude Benoit et André Courribet, 1988 : 31).

<sup>3</sup> « Elle tient à la main un trousseau de clés » (Tardieu, 2009 : 294).

Bouche du Micro et l'Oreille du Haut-parleur. La conférence inaugurale de son cours de Philosophie acoustique, enregistrée et transmise sur les ondes, devient un plaidoyer à outrance pour les progrès de la technique, nouvelles idoles créées au cours d'un processus d'hyperbolisation qui témoigne de l'opération de transvalorisation subie par l'hypotexte mythique. En dénonçant la sclérose de la pensée humaine sous les coups des stéréotypes et des clichés, le professeur Lardon tombe dans son propre piège : plus le panégyrique à la gloire de l'électro-acoustique s'enfle plus la baudruche discursive ne se dégonfle, minée par l'autophagie car le concept de la « communication universelle » est démolé par la réalité des ratés dont le plus saisissant est celui de la communication familiale. Victime d'une dévaluation ancestrale, l'humble animal mythique est la cible d'une métamorphose de son organe auditif au cours d'un processus de sa valorisation comme haut-parleur en symbole de « cette intelligence collective, de l'intelligence acoustique, qui relie instantanément tous les hommes entre eux et substitue à notre ancienne solitude [...] la présence universelle. » (Tardieu, 1995 : 225-226) Cette confusion qui pourrait être synthétisée par le couple philosophique moyens/fins crée un effet comique irrécusable, car pour l'orateur c'est l'instrument qui devient essentiel. Par ailleurs, tous les arguments qui construisent l'édifice érigé par le Professeur à la gloire de cette forme de dialogue souffrent d'autophagie, eu égard à la faillite de la communication avec sa femme. En effet, comment pourrait-on concevoir un entretien familial, censé intime, à travers les murs? Quoi de plus absurde qu'une intimité hurlée, sinon des applaudissements collés à la fin de la conférence du Professeur ? Ironie du sort, pour ce mordu de la parole médiatisée, la leçon viendra de sa propre femme qui lui enverra son message d'adieu par le truchement du canal téléphonique.

Avec la réécriture tardivienne du mythe de Prométhée, *Tonnerre sans orage*, nous assistons entre autres à la cinétique scénique du symbolisme binaire: promontoire / plaine, montée / descente. Ainsi, arrivée au crépuscule de sa vie, dans son parcours vers le promontoire où siège son fils légendaire, Asia accomplit une sorte d'ascension en haute montagne, accompagnée d'un processus d'intériorisation. En effet, elle prend Deucalion, fils de Prométhée, pour confident et nous fait à cette occasion connaître sa propre théogonie, à travers un poème à valeur de confiteur de créateur de mythes: « Tout ce qui est ici-bas et là-haut dans le ciel qui tourne sur son aile / comment l'aurais-je aimé sans le nommer / et comment le nommer sans lui prêter mon image? » (Tardieu, 1992 :209 )

L'évocation de son entreprise d'« onomatourgos », de « législateur » (Platon, 1992 : 144-153) nous renvoie en quelque sorte à la conception des anciens grecs qui, d'après Mircea Eliade, avaient vidé le *mythos*<sup>1</sup> de toute valeur religieuse et métaphysique. En l'opposant aussi bien au *logos* qu'à l'*historia*, ceux-là donnaient au *mythos* le sens de tout ce qui ne peut réellement exister (Eliade, 1978 : 1-2). Issue d'une volonté païdétique, la théogonie d'Asia s'avère un acte manqué, attestant ainsi la vision du mythe comme « fable », « fiction » ou « invention » (*ibidem* : 1-2). En outre, censée adoucir le caractère tempétueux du futur voleur du feu céleste, sa fable provoque la haine du fils envers les dieux et le transforme en destructeur de l'humanité (*Tonnerre sans orage*). L'opération de démythification à laquelle Asia soumet sa propre théogonie rejoint le paradigme homérique de mise en intrigue des exploits des dieux : représentations de leurs aventures, de même que

---

<sup>1</sup>Le muthos aristotélicien, entendu comme mise en intrigue, auquel fait référence Ricœur, 1983 : 84.

de leurs décisions arbitraires, de leur conduite capricieuse et injuste, ainsi que de leur immoralité (*ibidem* : 139). Asia « En lui disant les amours de nos dieux / je lui contai aussi leurs fureurs jalouses / et les crimes affreux qu'engendre la passion dans un cœur immortel... / Mais Prométhée ... n'écoutait que la fable et non la leçon » (*Tonnerre sans orage*).

La confession d'Asia renferme des accents de questionnement au sujet du rôle et de l'impact de l'acte créateur ou éducatif : « Voulant le bien, j'ai fait le mal et j'attisai dans le cœur de ton père / une haine inexpiable, une révolte sans limite » contre les dieux. Quant à sa descente, elle revêt la forme d'une « dissipation dans le monde extérieur » (Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, 1994 : 650) et acquiert l'aspect d'un retour à la nature par la restitution des éléments constitutifs de l'univers : « l'heure pour moi est venue / de rendre à l'air, à l'eau, à la terre et au feu éternels/ la part de leur empire que j'ai longtemps détenue. » (Tardieu, 1992 : 206) L'apocalypse déclenchée par la furie filiale la transforme en holocauste au même titre que le monde, tandis que Deucalion, entraîné lui aussi dans ce « schème de l'élévation » (Durand, 1999 : 138), choisit la descente « vers la mer » et « l'alliance avec [son] nouveau dieu: le néant! » (Tardieu, 1992: 227)

Vu que dans ce théâtre tous les paradigmes sont mis en question, le mythe en général et celui de Prométhée en particulier ne saurait échapper au processus de remaniement opéré par Tardieu. En s'éloignant de la signification de son nom : « pensée prévoyante du grec προμηθεια-prévision, prudence pour l'avenir, προμηθεομαι-prendre soin de quelqu'un », celui qui passait pour parangon de l'*homo inventor* devient *homo destructor* de l'humanité et cible de sa propre menace. Ayant « perdu les êtres qu'[il] aimai[t] » (Tardieu, 1992 : 227), il reste seul sur son promontoire, fidèle à soi-même, sans autre interlocuteur que l'écho de sa propre voix, symbole de la « régression et de la passivité, qui peuvent n'être qu'un état passager, précédant une transformation. » (Chevalier et Gheerbrant, 1994 : 388) Si seul l'écho répond à sa parole, seule l'ombre accompagne son corps, rappelant « tout ce que le sujet refuse de reconnaître ou d'admettre et qui, pourtant, s'impose toujours à lui... » (*ibidem* : 701) Ce double révèle le côté maléfique, destructeur, de « celui qui bâtit et qui crée » : « Ombre, mon ombre, chien qui autour de moi rampes sans repos, / quel gouffre, quel charnier recouvres-tu? » (Tardieu, 1992 : 227).

### **En guise de conclusion**

Contemporain de Ionesco, Beckett, Adamov et Genet, Jean Tardieu partage avec ces auteurs des années cinquante la conscience de l'inaccessibilité de l'œuvre parfaite, ce qui paradoxalement exclut le repos, la quiétude des certitudes pour faire place à un théâtre interrogatif qui regarde tout comme provisoire. Prenant ces distances d'avec les doctrines, les « ismes » qu'il n'ignore toutefois pas, Tardieu ne croit pas non plus à la mission rédemptrice du théâtre.

L'étude du théâtre tardivien fait appel aux termes d'originalité, d'invention et de réécriture, véhiculés déjà par Jarry pour qui, selon Daniel Sangsue, « l'originalité n'est pas liée au nouveau mais à la capacité de reprendre l'ancien » car « Jarry rompt avec l'esthétique romantique attachant l'originalité à l'invention, à la nouveauté, pour valoriser la réécriture, considérée comme base de la création littéraire. Cette réécriture peut s'en prendre

à tout texte mais elle opérera des processus de déformation, de transposition, de transmutation. » (Daniel Sangsue, 1989 : 219-237)

C'est pourquoi on ne saurait voir dans son rire, son jeu et sa poésie une sotériologie, d'autant moins une solution de la crise du monde et du théâtre. Par ailleurs, si défaire c'est déformer, dévaloriser, déchiqueter, découper un théâtre obsolète ou démythifier l'imaginaire collectif, faire serait synonyme de refaire. C'est ce qui invite le récepteur (lecteur ou spectateur) à quitter son confort pour recomposer ces éclats scéniques afin de déceler dans ce désordre les signes d'une nouvelle théâtrologie.

### **Références**

- Attali, Jacques, *Histoires du temps*, Fayard, Paris, 1982  
Bachelard, Gaston, *L'eau et les rêves*, Librairie José Corti, Paris, 2005  
Benoist, Luc, *Signes, symboles et mythes*, P.U.F., Paris, 2010  
Benoit, Claude, Courribet, André, « Représentation de deux pièces de Jean Tardieu en Espagne : Le Guichet et la Serrure », in Jean-Yves Debreuille (éd.), *Lire Tardieu*, Presses Universitaires de Lyon, 1988  
Chevalier, Jean et Gheerbrant, Alain, *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont / Jupiter, Paris, 1994  
Durand, Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris, 1999  
Eliade, Mircea, *Aspecte ale mitului*, Editions Univers, Bucarest, 1978  
Hutcheon, Linda, « Ironie, satire, parodie », in *Poétique*, no.46/1981  
Jung, C.G., *In lumea arhetipurilor*, Jurnalul literar, Bucarest, 1994  
Morin, Edgar, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Editions du Seuil, Paris, 1979  
Pinkola Estès, Clarissa, *Femmes qui courent avec les loups*, Grasset, Paris, 1996  
Platon, *Cratyle*, Gallimard, Paris, 1992  
Ricœur, Paul, *Temps et récit*, Éditions du Seuil, Paris, 1983  
Sangsue, Daniel, « Parodie et humour noir : La Passion considérée comme course de côte », in *Poétique*, no.118/1989  
Tardieu, Jean, *La comédie du langage*, Gallimard, Paris, 2009  
Tardieu, Jean, *La comédie de la comédie*, Gallimard, Paris, 1995  
Tardieu, Jean, *La comédie du drame*, Gallimard, Paris, 1993  
Tardieu, Jean, *Poèmes à jouer*, Gallimard, Paris, 1992.



## IMAGES PRIMAIRES - IMAGES POÉTIQUES<sup>1</sup>

**Abstract:** *Within the poetic creation, the culture-nature relation plays between the ontological structures of the imaginary and their particular way of being rendered in a literary work, i.e. style. The imaginary is manifest through primary images which we define as substitutive mental representations of reality. The poetic images are different from the primary images in that they are never punctual, but they fulfill themselves through combinations of first-degree images, combinations that are at least binary. Still, the ontological is not a sum of objects, but rather an infinity of relations established between these objects. The imaginary transfers relations from the objective world into its mental double through what we call imaginative relational schemes. We draw a distinction between external relational schemes, which are constituents of rhetorical devices, and external relational schemes, which are accountable for textual syntagmatics. In poetry, the dynamics of images and imaginative schemes is visible in style, which materializes them in the act of creation.*

**Keywords:** *imaginary, poetry, style.*

L'imaginaire humain travaille sur les données ontologiques, réductibles au Cosmos, à l'Anthropos et au Logos, classification sémantique appartenant au Groupe  $\mu$  de Liège (Groupe  $\mu$ , 1977) (que nous adoptons pour son haut degré de généralité), par des procès subliminaux, fruit de la condition primaire de l'homme d'être naturel, cosmique, doué génétiquement d'aptitudes linguistiques. Mais l'être naturel se double, de par son existence sociale, d'un être culturel, leur coexistence se manifestant pleinement dans toute entreprise humaine.

Dans la création poétique, celle qui nous intéresse ici, la relation nature-culture se joue entre les structures ontologiques de l'imaginaire et leur manière particulière de mise en œuvre qui est le style. Ces deux composants inséparables de la poésie peuvent être définis comme nature en voie de « culturalisation ». Ils appartiennent à la nature au moment de la germination poétique, pour devenir dans l'acte même de création des faits culturels informés génétiquement. Le symbolisme primaire, universel, est valorisé par des images et des schémas imaginatifs actualisés dans la diversité des styles individuels.

L'imaginaire se manifeste à travers des *images primaires*<sup>2</sup>, que nous définissons comme représentations mentales de type substitutif de la réalité. De la sorte, l'imaginaire est dans son essence « métaphorique ». Nous comprenons par « métaphore » le *schéma imaginatif primaire*, en dernière instance le *schéma primaire de pensée*, qui permet la substitution des objets réels par leurs représentations mentales.

Cependant, la pensée n'opère pas avec des objets réels, mais avec des images de complexité différente, parmi lesquelles le langage occupe une place de choix. Le langage est lui aussi de nature métaphorique, en tant que substitut psycho-physique de la réalité. Avant d'être logique, la pensée est donc *métaphorique*, symbolique. Cela ne signifie pas que la

---

<sup>1</sup> Alexandrina Mustăța, Université de Pitești, [alexandrinamustatea@yahoo.com](mailto:alexandrinamustatea@yahoo.com)

<sup>2</sup> Nous reprenons certaines idées déjà exprimées dans notre ouvrage *Elemente pentru o poetică integrată*, Timișoara, Helicon, 1998, tout en apportant ici une vision quelque peu différente sur la problématique de l'imaginaire.



pensée symbolique représente une étape archaïque, abandonnée au cours de l'évolution de l'espèce humaine. Au contraire, elle est actualisée dans diverses circonstances existentielles, parmi lesquelles les artistiques occupent une place de choix.<sup>1</sup>

Quant à la *métaphore esthétique*, elle dépasse le plan primaire de la pensée symbolique, sortant de l'aire de la nature pure et simple, pour se situer dans la zone de la culture. Elle est une *image poétique*, image conventionnelle, qui opère par substitution d'images primaires. Le procès métaphorique au niveau esthétique se réalise par la ressuscitation intentionnelle du schéma de la pensée archaïque. Dans notre conception, « *la métaphore* » est un schéma matriciel, alors que la métaphore artistique n'est plus une matrice, mais un dérivé de celle-ci, une reproduction esthétique, de second degré. Le schéma matriciel est pré logique et pré poétique en même temps.

Les images primaires reproduisent la réalité cosmique, anthropologique et verbale. Cependant l'imaginaire n'opère pas avec des images pures et simples, appréhendées dans leur dimension paradigmatique, mais avec des images mises en relations diverses, de sorte que l'on peut parler également de sa dimension syntagmatique.

Le mental reproduit ces rapports sous forme de *schémas relationnels* : la contiguïté, l'inclusion, la réunion, l'intersection, etc. Ces schémas fonctionnent à la fois comme *opérations* mathématiques, logiques, rhétoriques. Aussi les figures de style, avant d'être des figures du langage, sont des « figures » de la pensée<sup>2</sup>. En tant que figures pré culturelles, elles représentent une manière de percevoir le monde et de le reproduire mentalement. Comme conventions culturelles, ces figures dépassent le linguistique, pour rejoindre le sémiotique.

Le schéma matriciel « *métaphorique* » engendre ce que nous appelons les *schémas imaginatifs relationnels*, qui reproduisent les relations du monde réel, objectif. L'ontologique n'est pas une somme d'« objets », mais une infinité de rapports entre ceux-ci. L'imaginaire déplace les relations du monde objectif dans son double mental, soit en les reproduisant en tant que telles, soit en créant des « liaisons interdites ». L'imaginaire dépasse le réel, tout en l'englobant et en le modifiant, mais à partir des schémas que celui-ci lui fournit. La matière de l'imaginaire est le monde réel, les schémas de l'imaginaire sont le double des relations du monde réel. Sa liberté consiste dans l'introduction dans les schémas imaginatifs de certains éléments qui objectivement n'entretiennent pas de rapports, ou qui entrent dans d'autres types de relations. Dans ce sens, le rêve, processus subliminal, peut

---

<sup>1</sup> Dans *Teorii ale simbolului*, Univers, Bucuresti, 1983, p.310 et suivantes, Tzvetan Todorov s'élève contre le mythe « scientifique » qui identifie *la pensée primitive*, archaïque, dans l'ordre ontogénétique, et *la pensée sauvage*, or celles des enfants, des fous et des poètes, dans l'ordre phylogénétique, à *la pensée symbolique*, tout en attribuant *la pensée logique* aux civilisations modernes, respectivement à l'adulte « normal ». A partir de la distinction entre le signe et le symbole, il repère, dans le discours des chercheurs mêmes qui prétendent user dans leurs démarches scientifiques exclusivement de la pensée logique, les procédés de la pensée symbolique en action. La conclusion de Todorov, à laquelle nous nous rallions, est que les deux types de pensée coexistent chez l'homme, soit-il vu du point de vue ontologique ou phylogénétique.

<sup>2</sup> A ne pas confondre les *figures de la pensée*, telles que nous les définissons plus haut, avec les *figures de pensée*, une des quatre classes de figures, à côté des figures de diction, de construction et du sens, des rhétoriques traditionnelles.

servir de modèle pour le fonctionnement de l'imaginaire, en tant que mise en rapport aléatoire d'images.

Nous considérons que les *images poétiques* se différencient des images primaires par ce qu'elles ne sont jamais ponctuelles. En opérant avec de simples images primaires verbalisées, la poésie ne se différencierait pas du langage habituel où à chaque image-mot correspond, *grosso modo*, un concept. Le Cosmos, l'Anthropos et le Logos en tant que tels sont les fournisseurs des images primaires. Celles-ci ne deviennent des images poétiques que par des combinaisons au moins binaires. Les types de relations binaires possibles sont : Cosmos-Cosmos, Cosmos-Anthropos, Cosmos-Logos, Anthropos-Anthropos, Anthropos-Logos, Logos-Logos. L'image binaire, de quelque type qu'elle soit, constitue l'*image poétique minimale*. Elle est explicite, *in praesentia*, lorsque ses constituants sont co-présents, et implicite, *in absentia*, quand un membre de la formation binaire est absent. L'image poétique ne sera donc jamais univoque, elle produira toujours des ouvertures en au moins deux voies interprétatives possibles. Par rapport à la réalité, le mode poétique est le lieu de rencontre d'au moins deux objets et/ou notions en une image qui provoquera de manière inévitable une perturbation référentielle.

Les schémas imaginatifs poétiques pourraient être classifiés en deux grandes catégories : les *schémas rhétoriques* ou *internes* et les *schémas combinatoires* ou *externes*. Les premiers sont générateurs d'images poétiques par la mise en relation des éléments primaires constitutifs, devenues figures rhétoriques proprement-dites par convention culturelle. Les seconds lient les images entre elles, les organisant en un tout plus ou moins cohérent.

Dans notre vision, les schémas rhétoriques se divisent à leur tour en *schémas analogiques*, du type de la substitution, de l'identité, de l'équivalence et de l'opposition, et en *schémas logiques*, qui visent l'ordre causal, spatial ou temporel des éléments constitutifs de l'image poétique. Les deux ne sont ni divergents, ni indépendants les uns par rapport aux autres. Ils ont à la base le schéma métaphorique matriciel, qu'ils développent apparemment en plans différents. Mais tout schéma analogique a foncièrement une raison de nature causale, spatiale ou temporelle, alors que les schémas logiques produisent inévitablement un mouvement substitutif.

Les schémas constitutifs des figures sont à concevoir comme des *universaux de pensée*, les mécanismes inférentiels, déductifs, qui servent à l'interprétation de toute expression figurée, non littérale et/ou incomplète, lacunaire, de nature verbale ou non verbale, de même. Dans ce sens, le style est une donnée psychique, une prédisposition naturelle de l'homme, à manifestations multiples. Il devient de la sorte un *trait inhérent* de toute forme d'expression ou de communication humaine.

En même temps, cette matrice génétique ne peut pas être séparée de l'existence sociale de l'homme. En tant que « zoon politikon », l'être humain crée des codes qui réglementent ses activités et des institutions qui veillent au bon fonctionnement de la société. L'acquisition des codes, c'est-à-dire la formation des diverses compétences nécessaires à l'existence socialisée, est le fruit de l'expérience individuelle et collective et de l'éducation. Nature et savoir se rencontrent dans toute entreprise humaine et se déterminent réciproquement. Aussi la prédisposition naturelle qu'est le style ne peut-elle se soustraire à la socialité, qui lui attribue une fonction socioculturelle, tout en la codifiant.

Soumis au jeu dialectique entre le général et le particulier, l'homme participe de l'espèce, mais il porte également son propre bagage génétique et socioculturel qui marque ses activités. Le style est, dans ce sens, une *empreinte personnelle*, une manière individuelle de s'inscrire dans le comportement humain général. Il s'ensuit que les traits généraux du style ne peuvent être saisis qu'à travers ses formes particulières de manifestation.

Nous considérons que le style est le fait de la pensée et son champ d'actualisation l'ensemble sémiotique de l'expression humaine. A son tour, le langage, produit de la pensée et son principal véhicule, est un instrument de communication mais aussi un instrument cognitif, à même de déterminer les processus mentaux eux-mêmes. Aussi les universaux du langage et les universaux de pensée sont en relation d'interdépendance et constituent la matrice de toute activité intellectuelle. Le langage est, donc, lui-même in-formé stylistiquement, c'est-à-dire porteur d'universaux, de prototypes stylistiques.

Dans la vision des pragmaticiens cognitivistes (Cf : Sperber et Willson, 1989), tout énoncé représente une pensée du locuteur ou, plus exactement, une *interprétation* de la pensée qu'il représente. Cette interprétation est littérale ou figurée. La plupart des énoncés sont des interprétations non littérales, correspondant à des métaphores et à d'autres figures ou à un usage approximatif du langage. Dans ces conditions, la communication entre les interlocuteurs est possible par ce qu'ils partagent la même compétence rhétorique ou stylistique de ré-interpréter les interprétations non littérales de la pensée des autres. Cette compétence s'actualise dans l'usage, dans toute activité langagière.

De la sorte, la triade *pensée – langue – usage* forme un réseau d'interdépendances, déterminant pour le style. Celui-ci est à mettre en rapport avec les structures mentales, qui le génèrent, avec la langue, qu'il in-forme et qui est porteuse de virtualités stylistiques, et avec l'usage, qui l'actualise en structures stylistiques discursives/textuelles concrètes.

*Les schémas combinatoires* ou *externes* agissent comme des liants, visant les modalités de mise en rapport des images, dont le développement linéaire engendre le texte poétique. Ces schémas opèrent non seulement avec des images poétiques, mais également avec des images primaires, la poésie se manifestant comme une alternance de « pleins » et de « vides », disposés dans un ordre dépendant du style et de la vision du créateur. La finalité des schémas combinatoires est la réalisation de l'image poétique globale, dans laquelle toute image est en fin de compte valorisé poétiquement.

Selon nous, il existe deux types de schémas externes, contribuant à la réalisation du « scénario » poétique : *conjonctifs*, respectivement *disjonctifs*.

La perception et la conception de l'univers en tant que totalité dont les éléments se cherchent des *affinités* de nature analogiques, au-delà de tout obstacle spatio-temporel ou rationnel, se situent sous le signe de la conjonction. On pourrait assimiler jusqu'à un certain point les schémas conjonctifs à ce que Michel Foucault (Foucault, 1966 : 37) appelle les quatre similitudes : *conventia*, *aemulatio*, *analogia* et *sympathia*, principes qui gouvernent la réflexion scientifique jusqu'à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle. Nous considérons cependant que dans le plan esthétique la conjonction est transhistorique, même si elle est exploitée différemment d'une époque à l'autre.

Les principes des schémas conjonctifs sont *la continuité* et *la cohérence*, réalisées par des procédés syntaxiques, sémantiques et rhétoriques divers : concaténations, isotopies, accumulations conjonctives, etc.

*Les schémas disjonctifs* sont générés par un mode différent de perception de l'univers, un mode analytique qui soumet la totalité à une véritable dissection, ses constituants étant disloqués, singularisés, sortis des engrenages qui les tiennent unis et en état de fonctionnement. Les relations spatiales, temporelles, rationnelles sont rompues, les parties deviennent des entités qui se heurtent de manière aléatoire, chaotique, donnant naissance à des univers souvent absurdes. La disjonction équivaut en quelque sorte à ce que dans la terminologie de Gilbert Durand (Durand, 1960 :94) est *la vision schizomorphe*, dont les formes de manifestations seraient *le géométrisme morbide et le présent spatialisé*.

Les principes qui gouvernent les schémas disjonctifs sont *la discontinuité* et *l'incohérence* apparente, les procédés les plus fréquents qui les matérialisent étant l'accumulation disjonctive, l'allotopie, la digression.

Dans la réalité des textes, les schémas conjonctifs et disjonctifs ne s'excluent pas nécessairement, le plus souvent ils coexistent, ce qui y est variable c'est le rapport quantitatif et qualitatif qui s'établit entre eux. Étant donné la vocation totalisatrice de la poésie, on peut affirmer que tout développement poétique, si disjonctif qu'il soit, finit par l'affirmation de l'unité, autrement dit par le rétablissement de la cohérence au niveau de la lecture.

La dynamique des images et des schémas imaginatifs est visible à travers le style, qui les matérialise dans l'acte de création. Au niveau des images poétiques on pourrait parler de *style analogique*, respectivement *logique*, alors qu'au point de vue des schémas, de *style conjonctif* et *disjonctif*. Cependant ces types de style n'apparaissent pas en général à l'état pur, ils se manifestent le plus souvent sous forme de *dominantes stylistiques*. De manière naturelle, le style analogique va de pair avec le style conjonctif, le logique préférant le disjonctif. Cela n'exclue pas les combinaisons inverses.

La poésie est donc un des lieux privilégiés de manifestation de l'imaginaire, exploitant ses valences anthropologiques, universelles, qu'elle commue en valeurs culturelles, esthétiques individuelles.

#### **Références**

- Durand, Gilbert, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, P.U.F., 1960  
Foucault, Michel, *Les Mots et les Choses*, Gallimard, Paris, 1966  
Groupe  $\mu$ , *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire, lecture tabulaire*, Paris, PUF, 1977  
Mustătea, Alexandrina, *Elemente pentru o poetică integrată*, Timișoara, Helicon, 1998  
Sperber, D., Willson, D., *La Pertinence. Communication et cognition*, Paris, Editions de Minuit, 1989.

## L'IMAGINAIRE ET LE COGNITIF<sup>1</sup>

**Abstract :** *This paper focuses on the relation between imagination, cognition and emotions. After situating the concept of imagination in the history, we will try to explain the difference between the two concepts of 'imagination' and 'imaginary'. In the second part, we discuss the link between imagination and emotions and will present the concept of 'mental representation' or 'mental image'. Finally, this paper will introduce a cognitive scenario of an emotion in order to explain the relationship between language, meaning and cognition and will deal with metaphorical expressions.*

**Keywords:** *imagination, emotion, cognition.*

### 1. Imagination ou imaginaire, quelle différence?

On trouve le terme d'imagination en astronomie, en mathématique, en sciences, dans la technique et les arts et même en religion. On définit l'imagination comme la production des images mentales (former et déformer des images).

Selon les philosophes, l'imagination est le pouvoir de se représenter un objet même en son absence. L'imagination n'a pas bonne presse chez les grands penseurs, depuis l'Antiquité jusqu'au XVIIe siècle, exception fait Aristote.

Platon, par exemple, considère que seule la raison peut conduire à la vérité, tandis que l'imagination est un mode de pensée mineur, une imitation du réel. Il distingue dans l'âme humaine trois parties: une partie supérieure - la raison - et deux parties inférieures - le désir et la colère.

Descartes dit: «Je serais le même sans imagination».

Selon Aristote, l'image emmagasinée dans la mémoire favorise la généralisation et il voit l'imagination comme une médiation vers la connaissance.

Avec Kant, au XVIIIe siècle, l'imagination est considérée comme la capacité de synthétiser nos expériences qui sont traduits en concepts par la raison.

Puis, à la fin du XVIIIe et au début du XIXe siècle, les émotions et l'imagination sont considérées supérieures sur la raison.

Au XXe siècle, on distingue deux types d'imagination: l'imagination créatrice et l'imagination reproductrice: *imagination reproductrice* signifie reproduire le réel en formant des images; *imagination créatrice* signifie produire des images nouvelles en associant des images antérieurement acquises. L'imagination créatrice suppose un talent, un appel à la mémoire, à l'expérience, une compétence, un esprit d'observation.

En ce qui concerne la représentation du réel on pourrait dire que chaque individu a sa propre représentation mentale d'un objet, d'une personne, compte tenu de son expérience.

L'imagination réfère au processus mental, à la «faculté de se représenter les choses par la pensée» et l'imaginaire à l'«ensemble des constructions mentales opérées par l'imagination». (Legendre, 1993). Nous distinguons deux types d'imaginaire: *l'imaginaire individuel* qui représente les formes liées aux désirs et aux aspirations de la conscience

---

<sup>1</sup> Oana Maria Păstae, Université «Constantin Brâncuși» de Târgu-Jiu, [oanapastae@gmail.com](mailto:oanapastae@gmail.com)

individuelle et *l'imaginaire social* (terme introduit par Cornelius Castoriadis<sup>1</sup>) c'est-à-dire les formes qui alimentent les cultures de l'humanité.

Il y a aussi un troisième terme - *l'imaginal* - qui a été introduit par Henry Corbin pour comme le monde intermédiaire de la réalité, appelé *mundus imaginalis* pour le définir de l'imaginaire.

Après avoir présenté un survol historique du concept d'imagination et avoir défini la trilogie imagination – imaginaire – imaginal, nous allons voir quel est le lien entre les émotions et l'imaginaire.

## 2. Emotions, cognition et imaginaire

Les sciences cognitives étudient le fonctionnement de l'esprit et rassemblent de nombreuses disciplines dont le point commun est l'étude de la cognition, parmi lesquelles la psychologie cognitive, la philosophie, l'anthropologie, les neurosciences, l'intelligence artificielle.

Les émotions se distinguent des réflexes par la composante cognitive impliquée, des dispositions par leur courte durée et la spécificité de leur cause, et des sensations par leur moindre degré de corporéité. Les émotions et les sentiments influencent nos vies personnelles et affecte la qualité de nos états mentaux. Les états émotifs sont influencés par les fonctions cognitives.

C'est par le biais de l'imaginaire qu'on peut avoir accès aux émotions. Tout ce que nous imaginons fait partie du domaine de la pensée. On peut s'imaginer un événement ou une occasion qui nous apporte le bonheur, la joie, la tristesse ou la colère. On peut s'imaginer être heureux, joyeux, triste etc. mais cela est une illusion. La non connaissance d'une émotion nous pousse à nous l'imaginer. Désirer être heureux, par exemple, c'est plutôt désirer l'idée que l'on s'en fait.

L'imagination s'appuie au départ sur un élément du réel, de l'expérience en lien avec les émotions. L'imagination constitue une fonction mentale supérieure intimement liée à la pensée conceptuelle. On parle de deux modes de pensée- le rationnel et l'imaginaire.

Lacan (1953) présente les trois registres de la réalité humaine: le réel, le symbolique et l'imaginaire. Le réel a un statut particulier, du fait que l'on ne l'atteint pas. Le réel est inaccessible: «le Réel, c'est l'impossible». Le symbolique, c'est la capacité de représentation et Lacan le rapporte au signifiant de Saussure. L'imaginaire est défini comme la production des images ou des représentations mentales. Les représentations mentales peuvent être des images, des mémoires, des concepts ou des catégories.

Wierzbicka (1999) pense que les émotions expriment un ressenti qui a une dimension cognitive, et qu'on doit donc pouvoir leur faire correspondre un scénario mental prototypique. Elle part du constat que les émotions humaines et leurs expressions linguistiques diffèrent d'une culture à l'autre. Mais elle insiste complémentaiement sur l'universalité de la cognition et de l'expérience humaine qui constituent un cadre commun permettant d'accéder à la compréhension des émotions décrites dans une autre langue que la

---

<sup>1</sup>Cornelius Castoriadis, philosophe, psychanalyste et économiste français d'origine grecque, auteur du livre *L'institution imaginaire de la société*.

sienne. Selon elle, les sentiments sont universels tandis que les émotions sont liées à la culture.

Wierzbicka<sup>1</sup> considère que plusieurs psychologues se sentent plus confortables avec le mot *émotion* qu'avec le mot *sentiment* parce que les émotions semblent être objectives et les anthropologues préfèrent parler d'émotions plutôt que de sentiments grâce à leur «*social basis*».

Le mot *émotion* fait référence au sentiment, à la pensée et au corps d'une personne. On peut parler d'un «sentiment de solitude» mais non pas d'«une émotion de solitude» parce que même si ses sentiments sont évidemment liés à la pensée, ils n'impliquent pas des changements physiologiques dans le corps.

### 3. Le scénario cognitif d'une émotion

Dans cette partie sera présenté le scénario cognitif de la joie ayant comme point de départ l'idée que l'émotion est une réaction soudaine de notre organisme avec une composante physiologique (notre corps), une composante cognitive (notre esprit) et une composante comportementale (nos actions).

Le mot *joie* a un sens qui établit un lien entre un type particulier de sentir et un certain scénario cognitif. Un scénario cognitif de ce genre comprend beaucoup d'idées qui peuvent venir à l'esprit en relation avec le concept de 'joie'.

Anna Wierzbicka<sup>2</sup> considère que le scénario cognitif de la 'joie' est plus simple que ceux des concepts *heureux* ou *bonheur* et pour cette raison la 'joie' est un meilleur point de départ pour l'analyse des termes positifs qui expriment une émotion.

Selon elle, il y a deux éléments cognitifs cruciaux dans le scénario de la 'joie': l'un évaluatif - quelque chose de bien va se passer - et l'autre volitif - j'aimerais qu'il se passe quelque chose de bien.

Nous avons suivi le modèle utilisé par Wierzbicka pour l'analyse du mot *joy* et nous avons obtenu:

- Joie<sup>3</sup> (X ressent de la joie)
- a) X ressent quelque chose parce qu'il a pensé à quelque chose
  - b) Parfois une personne pense:
  - c) «Quelque chose de bien est sur le point de se passer
  - d) J'aimerais tant que cette chose se passe.»
  - e) Lorsqu'une personne pense à cette chose, elle se sent très bien
  - f) X a ressenti une telle chose
  - g) Parce que X y a pensé

Du point de vue psychologique la joie est une émotion capitale, affirment François Lelord et Christophe André<sup>1</sup> qui parlent de plusieurs types de joie: la joie face à un paysage

---

<sup>1</sup>Wierzbicka A. *Emotions across languages and cultures: diversity and universals*. Cambridge University Press, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1999, pp.1-2.

<sup>2</sup>*Ibidem*, pp. 50-51.

<sup>3</sup>Pastae O. *Émotions, langues et culture*. Annales Universitatis Apulensis, Series Philologica, B+, ISSN 1582-5523, 2011, pp. 357-362.

et la joie «excitation-intérêt» qui nous pousse à explorer un environnement nouveau (par exemple la joie des enfants qui vont pour la première fois à Disneyland). Toutes ces joies sont différentes, mais elles ont bien les caractéristiques d'une émotion: une expérience à la fois mentale et physique intense, en réaction à un événement, et de durée limitée même si elle est renouvelable. La joie s'affiche dans le sourire, la démarche sautillante (pour les enfants), les pleurs (Bill Clinton a essuyé une larme lorsqu'il a fêté la victoire de sa femme aux élections sénatoriales). La joie présuppose une séquence d'événements et d'états avant et après les événements qui l'ont causée.

Dans le modèle cognitif, le concept 'image schème' représente une façon par laquelle l'expérience corporelle donne naissance à des concepts significatifs, c'est-à-dire l'organisation conceptuelle survient à partir de l'expérience corporelle.

Regardons les exemples suivants:

(1) *Depuis ce succès, elle baigne dans la joie.* (<http://fr.thefreedictionary.com>)

(2) *La joie l'inonde.* ([www.larousse.fr](http://www.larousse.fr))

Lakoff (1987) a démontré, de façon convaincante, que la conceptualisation métaphorique est un processus cognitif généralisé qui passe souvent inaperçu, car elle s'exprime dans de nombreuses expressions de la vie de tous les jours, ce qui lui confère d'ailleurs sa puissante valeur de structuration cognitive.

Conformément à la théorie de Lakoff (1987) et Johnson (1987), ces exemples sont autorisés par la projection métaphorique de l'*image schème* - CONTENEUR - sur le domaine conceptuel abstrait des ÉTATS (joie). Cela se traduit par la métaphore «conceptuelle»: les ÉTATS sont des CONTENEURS, ce qui montre que la structure conceptuelle est incarnée.

Le langage métaphorique est un langage imagé.

L'aspect structurel d'une métaphore consiste dans un ensemble de correspondances entre le domaine source et le domaine cible.

Ces correspondances peuvent être ontologiques et épistémologiques comme le suggère Lakoff.<sup>2</sup>

Les effets physiologiques, spécialement ceux qu'on évoque, en mettant l'accent sur la métaphore du feu, servent à identifier de la manière la plus générale la 'joie':

La joie est le feu:

*Brûler de joie*

*Flamme de joie au cœur*

(3) *Il n'y a qu'un chemin de progrès vers une Europe compétitive, c'est «le feu de joie qu'il faut faire des règles», que préconisait Konrad Adenauer.* ([www.europarl.europa.eu](http://www.europarl.europa.eu), débats, 22 mai 2007)

---

<sup>1</sup>Lelord François, André Christophe. *La force des émotions. Amour, colère, joie...*, Éditions Odile Jacob, Paris, 2001.

<sup>2</sup>Lakoff, G. *Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about the mind.* The University of Chicago Press. Chicago, 1987, p. 387.



Le corps est le contenant ce qui nous conduit à trouver des métaphores comme:

*Comblé /Remplir quelqu'un de joie*  
*Débordement de joie*  
*Explosion de joie*

Le fluide - la 'joie' - entoure l'individu affecté:

*Nager dans la joie*  
*Baigner dans la joie*  
*Joie qui inonde l'âme, le cœur*  
*Joie profonde*  
*Tomber, sombrer, plonger dans la joie*

Lorsque la 'joie' est plus intense, la personne explose:

Volcan: *Éruption de joie*  
Bombe: *Exploser de joie*

(4) *La nouvelle a aussitôt entraîné une éruption de joie dans les rues de la bande presque 'île de Gaza.* (<http://bravepatrie.com>, 12.05.2005)

La joie est une force naturelle:

*Joie qui submerge, inonde quelqu'un*  
*Comblé de joie*

La joie est un fluide dans un conteneur: le corps, les yeux, les bras, les lèvres etc. représentent des conteneurs pour la 'joie':

*Un cœur rempli de joie*  
*Un esprit plein de joie*  
*Les yeux brillent de joie*

(5) *Un sourire d'espérance illumina son visage, en se glissant de ses lèvres dans ses traits et sur son front; il fit briller de joie ses yeux et ses joues sombres.* (BALZAC, *La peau de chagrin*, vol. 1, [www.books.google.ro](http://www.books.google.ro))

La joie est la folie:

- *fou/folle de joie*  
- *délire de joie*

(6) *Ses jolies pieds roses surtout, c'était un ébahissement sans fin, c'était un délire de joie [...]* (HUGO, *Œuvres complètes de Victor Hugo: Prose*, vol. 2, p.101)

### Conclusion

L'imagination représente un mode de pensée qui repose sur la capacité de se dégager consciemment du réel pour construire des images inédites qui permettent d'avoir une vision plus riche et plus complexe du réel.

Nous sollicitons l'imagination pour créer des images et le mental peut créer des émotions (la joie) en fonction du scénario imaginé.

C'est par le biais de l'imaginaire qu'on peut avoir accès aux émotions.

L'activité de langage doit être dirigée par des mécanismes cognitifs généraux.

La finalité du langage est de construire des structures sémantiques complexes, que Talmy appelle «représentations cognitives», Langacker «structures conceptuelles» et Fauconnier «espaces mentaux».

Nous avons pu observer que les expressions qui indiquent la 'joie' en français contemporain ne représentent pas une simple classification, mais elles sont structurées selon un modèle cognitif.

La fusion du plan linguistique et du plan cognitif nous conduit à définir une catégorie sémantique comme la représentation mentale ou l'image mentale à partir des expériences cumulées par les individus sur le monde. En fin de compte les catégories sémantiques peuvent être représentées cognitivement

La sémantique cognitive aide à mieux comprendre le fonctionnement de l'esprit. Il n'est bien sûr pas possible, dans le cadre de cet article, de donner un aperçu de l'étendue et de la richesse de cette approche qui développe le lien entre l'imaginaire, le cognitif et les émotions. Nous avons donc choisi de nous centrer sur quelques aspects et essayer de montrer qu'il faut relier étroitement les phénomènes linguistiques à des mécanismes cognitifs généraux.

### Références

- Aristote, *Traité de l'âme*, Gallimard, Paris, 1994  
Fauconnier, G. *Espaces mentaux*, Editions de Minuit, Paris, 1984  
Kant, *Critique de la raison pure*, deuxième partie, Logique générale, PUF, Paris p. 8 et suiv. coll. Quadrige, 1944 pour la première édition  
Lacan, J. "Le symbolique, l'imaginaire et le réel", in Bulletin interne de l'Association française de psychanalyse, (1953)  
Lakoff, G. *Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press. Chicago, 1987  
Langacker, R. W., *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1, *Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press, Stanford, 1987  
Lelord, F. Christophe, A. *La force des émotions. Amour, colère, joie...*, Éditions Odile Jacob, Paris, 2001  
Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition), Guérin/ESKA, Montréal/Paris, 1993  
Pastae O. *Émotions, langues et culture*. Annales Universitatis Apulensis, Series Philologica, B+, ISSN 1582-5523, 2011, pp. 357-362

- Platon, *La République*, Gallimard, Paris, 1993
- Talmy, L. "The relation of grammar to cognition", in: B. Rudzka-Ostyn (ed.) *Topics in Cognitive Linguistics. Current Issues in Linguistic Theory* (50). Amsterdam, Benjamins, 1988b
- Talmy, L. *Towards a Cognitive Semantics*, vol. 1 et 2, MIT Press, Cambridge, 2000
- Wierzbicka A. *Emotions across languages and cultures: diversity and universals*. Cambridge University Press, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1999.

## VICTOR HUGO, LE PROMENEUR QUI FAIT ENTRER TOUTE LA NATURE DANS SES YEUX<sup>1</sup>

*Abstract: In **Les chants du crépuscule** Victor Hugo is diverted a little from the nature, because his ambition and his ideas on the social mission of the poet manages him more towards the politics. However, his heart deceived in the magic potion of the love for Juliette Drouet begins to dream and, the wide open eyes, the author makes an imaginary walk in the universe - witness and echo of this love. The landscapes are rare in **Les chants du crépuscule** nevertheless, Hugo draws up a kind of symbolic fresco of all the diversity of the earth. So, the curious and enthusiastic walker, admits all the nature to his eyes, writing about love and passion.*

*Keywords: passion, poetics of the imagination, scriptural painting.*

*« En effet, nous croyons possible de fixer, dans le règne de l'imagination, une loi des quatre éléments qui classe les diverses imaginations matérielles suivant qu'elles s'attachent : au feu, à l'air, à l'eau, à la terre ». (Bachelard, 1991 : 4)*

Anthropologiquement, l'Imaginaire est « ce trajet dans lequel la représentation de l'objet se laisse assimiler et modeler par les impératifs pulsionnels du sujet, et dans lequel réciproquement [...] les représentations subjectives s'expliquent par les accommodations antérieures du sujet au milieu objectif » (Durand, 1983 : 31-32). Tandis que l'anthropologue parle des images primordiales, le poéticien, évoque diverses « constellations d'images » (Burgos, 1982 : 131). Ces constellations d'images trouvent une belle exemplification dans le poème de Victor Hugo **Au bord de la mer**. Ce poème est un exercice qui nous fait parcourir un devenir de l'image, une métamorphose du pittoresque, un poème que seul le langage le dessine. Hugo prend sa plume et concentre dans les mots, à la fois, le tableau et la musique du monde. La feuille de papier prend vie et se remplit, à fur et à mesure que le poète avance, des formes, des couleurs, des sons, c'est l'éclatement d'un vécu dans l'émotion dans l'« admiration » décartienne. En même temps, c'est l'histoire intime des métamorphoses du poète-sujet dans ses manières de voir et de sentir, de dire et d'écrire – qui sont aussi manières d'être au monde, hypostases que nous allons suivre de près dans cette analyse.

Le poème est divisé en trois parties, chacune délimitable aussi bien par rapport à la mise en page que par rapport aux vers qui ouvrent et qui ferment chaque séquence. La première partie est dédiée à la terre, « regarde, c'est la terre ! » v. 31, la deuxième au ciel « contemple, c'est le ciel » v. 69, la troisième à l'amour « - c'est l'amour » v. 105. Cette délimitation est mise en rapport avec trois actions distinctes : la terre avec la vue (l'action de voir), le ciel avec la contemplation et l'amour avec le sentir « comme un parfum formé du

---

<sup>1</sup> Ramona Popa (Bărbulescu), Université de Pitești, [rampora@yahoo.com](mailto:rampora@yahoo.com)  
“This work was partially supported by the strategic project POSDRU 107/1.5/S/77265, inside POSDRU Romania 2007-2013 co-financed by the European Social Fund – Investing in People.”

souffle de cent roses » v. 104. En réalité, Hugo rassemble les quatre éléments primordiaux la terre, l'eau, l'air, et le feu dans une seule représentation, celle d'une interactivité complète. Le feu de l'amour incite à regarder, à contempler l'essence du monde, un spectacle vécu à une intensité qui déborde un état purement descriptif en dénonçant l'implication totale. Cet univers de la vue, de la contemplation et du sentir est l'image d'un poète qui contient en lui la richesse universelle. Victor Hugo n'est pas le poète qui chante la nature, il n'est pas subordonné à la nature, Hugo est le poète dont « le moi se fait centre, et contemple autour de lui, multipliée comme par des innombrables miroirs, son image dans les choses » (Aguettant, 2000 :129)

L'imaginaire du poète transforme les choses vues en poésie. Le tableau qui s'ouvre à ses yeux est passé par le filtre personnel. Ce tableau transgresse en poésie, sous la forme d'une scène de théâtre où décors, acteurs et musique organisent harmonieusement le monde. Cette harmonie est donnée par le mouvement de l'inspiration, du souffle poétique, car ce poème nous fait parcourir un devenir de l'image, une métamorphose du pittoresque.

La poésie devient alors une sorte de quête initiatique que poursuit le poète dans sa descente au fond de lui-même par l'exploration du langage. Dans ce cas nous est utile la théorie de Bakhtine<sup>1</sup> qui pose le problème de la finalité de la poésie en tant que réponse, puisque selon lui le discours poétique n'obéit pas à une dynamique du retour, la poésie peut être au mieux une question et en même temps une réponse, elle interroge nos fondements et les construit dans le même temps. C'est exactement ce que Hugo semble faire. Il regarde, il contemple il sent, donc il vit, avec tous ses sens la création du poème dans lequel il laisse émerger les images les unes après les autres pour construire sa poésie « insultée et proscrite » (v. 82) dans un entassement à la fois splendide et confus. Le langage de la passion s'applique tant à la poésie que à l'amour. En effet la poésie se confond avec l'amour, tous les deux pouvant utiliser les mêmes mots pour se décrire. Alors le poème se construit en plusieurs niveaux de signification : il est en premier lieu un paysage que seul le langage le dessine, ensuite il est l'éclatement d'une description pour une constellation de touches de pinceau que l'écrivain - peintre seul assemble ; ensuite nous comptons la dissolution du paysage en la jouissance d'un bonheur qui n'est encore qu'une étape dans le mouvement lyrique du poème, enfin il est une image purement littéraire car le tableau qu'on vient d'évoquer n'en prend le sens que par la vertu du mot, le mot symbole, l'ensemble signifiant.

---

<sup>1</sup> Nous pensons à la théorie de Bakhtine dans *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, collection bibliothèque des Idées, qui se réfère à la notion du dialogisme dans le discours poétique. Pour Bakhtine, le discours poétique est perçu, spontanément, immédiatement. Ce point avance la compréhension réciproque comme un élément fondateur du discours. Ainsi le discours poétique est un point médiateur, une zone de transit. La poésie dans sa conception est un discours dont la forme d'énonciation correspond au monologue. La poésie comme un monologue, c'est d'abord considérer l'unicité de la voix qui fait l'énoncé. Le discours poétique selon Bakhtine n'est ni une question, ni une réponse. Pour Bakhtine le sens du discours est immédiatement valide. Le poème permet le voyage vers un au-delà des choses. Il est un véhicule d'intelligence vive qui écarte les obstacles terrestres, une réponse à la perception.

*Vois, ce spectacle est beau* - c'est l'entrée dans le poème par laquelle le poète suspend le temps, donne à l'instant l'éternité, il ouvre l'espace en convoquant le monde entier à se montrer à lui, un monde où le poète n'est pas contemplateur mais créateur, c'est lui qui a créé et c'est à nous, lecteurs, qu'il donne à voir.

Le poème met en place, le « ego » d'un énonciateur créateur. La référence personnelle se limite dans la première partie du poème à un „nous” collectif, inclusif, un „nous” de la participation au spectacle, qui instaure la dialectique du partage, de la vérité et du semblable.

Ce « nous » en relation avec la délimitation spatiale « à la plaine où nous sommes » v. 5 et le déictique « ce soir » v. 34 constitue l'ancrage spatio-temporel des sujets actants. Partie inclusive du paysage évoqué, le poète, sujet actant, imagine une traversée de l'ensemble des niveaux de signification d'où émerge le sens, traversée qui a pour but la perception de soi et de l'autre au sein de l'espace – temps. La formule, toute banale, *Vois ce spectacle est beau*, semble n'avoir autre fonction que d'annoncer un spectacle commun, calme, tranquille, qui ne réclame pas une exaltation des sens mais un regard attentif de la part du destinataire. Ce regard est appelé à parcourir le poème de près, de loin, de l'intérieur et de l'extérieur. L'abondance des positions du regard « devant nous », « ici », « là-bas », « par-delà », « là-haut », « près de nous », « loin de nous » instaure le champ descriptif du spectacle évoqué. Le lecteur est entraîné à bord d'un imaginaire qui va trouver « à la plaine où nous sommes » les sources d'un monde féérique, dessiné sur un fond de toile et présenté à un public amateur de peinture paysagiste. Voir ces images, signifie lire le poème tout en gardant à l'esprit qu'il n'y a pas de lecture singulière mais à coup sûr une pluralité de lectures, qui, elles sont :

*liées à l'infini des potentialités laissées en attente dans le texte constitué et dont certaines seulement vont être prises en compte, du moins mises en relief, par l'Imaginaire du lecteur ».* ( Burgos, *op.cit* : 125)

Ainsi la signification, le sens, sont constructibles car l'Imaginaire de chacun à ses propres particularités. Certes, il y a un « fond commun » dont parle l'anthropologue Gilbert Durand mais l'empreinte personnelle est saisissable dans la compréhension. Chaque image construite par le poète est reconstruite par le lecteur c'est pour cela que le poème est vivant, c'est pour cela qu'on le voit, on l'entend et on le sent, parce qu'on y participe et l'invitation de Hugo garde son actualité à tout moment. C'est au spectacle qu'il nous invite, au spectacle d'une passion dans l'âme.

Un premier sentiment est celui de la joie, que le lecteur doit le retrouver et le reconnaître dans le « rire [d'] un groupe joyeux » v.4, et à fur et à mesure qu'on avance dans la lecture le poème donne du son « ce bruit des pas sans nombre » v. 17, « des voix et des chansons » v. 18, parce que le paysage le suggère. Plusieurs mots de la description font penser à la réalisation proprement dite d'un tableau ou d'un décor de théâtre, peut-être le théâtre de la vie, de la vie du poète, de notre vie, de la vie de chacun.

Les démonstratifs « ce » « ces » « cet » « cette » trahissent l'implication directe de l'auteur, la proximité corporelle, c'est son tableau à lui qui se présente, c'est sa composition propre, c'est son âme en quête du beau, de l'affirmation poétique. Les références se font alternativement au monde et au poète c'est la « double main empreinte en ses contours » v.

7. Ce n'est qu'en poésie que la beauté du monde peut être restituée. Et cette tâche revient au poète.

En fait, textuellement, ce n'est pas le scripteur qui dessine, c'est le paysage qui se dessine devant ses yeux, pourtant, l'introduction des éléments animés « ce chaume où l'on entend rire » v. 4, « ce bruit de pas sans nombre et des rameaux froissés » v. 17, « des voix et des chansons » v. 18 aussi bien que la présence explicite d'un « nous », « un *nous* composé de *moi* parmi *eux* et non d'un *vous* ou *toi* plus *moi* » (Meschonnic, 1977 : 93) montre comment l'image qui se construit est source de la vision d'un moi poétique qui rapporte ce qu'il voit à sa propre existence de sujet pensant et percevant.

*[...]l'image, elle, est toujours en train de se faire, pour le créateur comme pour le lecteur, [...] quand je parle d'image, je n'entends pas la simple copie psychique de l'objet externe, mais une sorte de représentation immédiate, bien décrite par le langage poétique, phénomène imaginatif qui n'a, avec la perception des objets, que des rapports indirects ; produite plutôt de l'activité imaginative de l'inconscient, elle se manifeste à la conscience de manière plus ou moins subite, comme une vision, ou une hallucination, sans en avoir le caractère pathologique, c'est-à-dire sans faire jamais partie du tableau clinique d'une maladie ( Burgos, op.cit : 70,74)*

L'énumération d'états « fuyant, debout, penché, fourmillant, solitaire » de l'avant-dernier vers de la première partie dédiée à la terre, est l'image même du poète et de son travail de création. L'image évoquée n'est pas celle de la terre mais celle de sa poésie. Plus nombreuses sont les références dans la deuxième partie qui présente le ciel. Le renvoi à la contemplation c'est la leçon que le poète donne au lecteur pour lui enseigner à lire le poème et dans le poème. C'est le témoignage de la profondeur de l'espace lyrique.

La description des nuages faite dans la deuxième partie du poème s'approche en terme de référence de ce que Burgos nommé « une hallucination ». Le spectacle offert à la vue est en fait une invitation à un jeu de l'imagination : les nuages du ciel contemplé prennent les formes les plus inattendues, des formes vives qui jouent comme dans une pièce de théâtre. Le décor créé est à la fois « splendide » et « confus » et cela parce qu'il dénonce un état d'âme, tout aussi en joie et en ombre « Cet azur, qui ce soir sera l'ombre infinie » v. 34, c'est le feu de la passion que l'amour le fait vivre.

*Et là-haut, sur ton front, ces nuages si beaux / Où pend et se déchire une pourpre en lambeaux; / Cet azur, qui ce soir sera l'ombre infinie; /Cet espace qu'emplit l'éternelle harmonie; / Ce merveilleux soleil, ce soleil radieux / Si puissant à changer toute forme à nos yeux / Que parfois, transformant en métaux les brunes, / On ne voit plus dans l'air que splendides ruines, / Entassement confus, amas étincelant / De cuivres et d'airains l'un sur l'autre croulant, / Cuirasses, boucliers, armures dénouées / Et caparaçons d'or aux croupes des nuées; / L'éther, cet océan si liquide et si bleu, / Sans rivages et sans fond, sans borne et sans milieu, [...]*

La référence à la fluidité de l'éther rejoint l'idée antérieure d'une passion, d'un amour dont la description se retrouve dans l'image d'un « océan si liquide et si bleu/ Sans rivages et sans fond, sans borne et sans milieu, » v.44-45.

Ce poème de Victor Hugo est un modèle d'une analyse de l'expérience perceptive et des états d'âme, est l'un des lieux où la subjectivité classique fondée sur l'identité de la cognition et de la perception est le plus subtilement mise à mal : le sujet empirique qui s'empare de ce qu'il perçoit dominant ce qu'il voit de sa position « au centre » filtre *les choses* qui sont de nature mystérieuse<sup>1</sup>, mal définies, difficilement perceptible et surtout avec un message qui n'a pas encore été compris pour les rendre à son lecteur et au monde entier dans leur compréhension.

*Les souffles, les échos, les brouillards, les fumées,/Mille choses que l'homme encore  
n'a pas nommées,/Les flots de la lumière et les ondes du bruit*

Il s'agit d'un double jeu de la mémoire et de l'imagination qui aide à construire l'image poétique de la passion.

Hugo « enfant des passions »<sup>2</sup> peintre, sans doute, mais plus essentiellement, Hugo voyageur en espace d'une page, transcripteur de sa vie dont seule la poésie peut nous dire la grave, l'audacieuse, la bonne nouvelle. Les mots « vois [tu] » de l'incipit se retourne, se transfigurent dans le « lorsque je te contemple,[...] » final.

*Lorsque je te contemple, ô mon charme suprême !/Quand ta noble nature, épanouie  
aux yeux,/Comme l'ardent buisson qui contenait Dieu même,/Ouvre toutes ses fleurs  
et jette tous ses feux ;/[...]/ C'est bien plus que la terre et le ciel, - c'est l'amour !*

Pour qu'il y parvienne il a fallu que du geste, des choses, dégage peu à peu la parole. Tout d'abord le regard tourné dans les quatre coins du monde, ensuite l'oreille attentive aux sons de la nature animée par le rire, les pas, les voix et les chansons, les charrues, le vent dans les voiles, le jeu des oiseaux. Toutes ces présences ne sont pas seulement la manifestation naturelle d'un sentiment de bonheur, par exemple, mais des phénomènes sonores que le poète nous donne à entendre.

*L'Imaginaire hugolienne fait surgir, hors des circonstances effectives de l'acte  
perceptif, mais toujours ancré dans les conditions de possibilité de toute esthésie, le  
jeu complexe des différentes modulations cognitives par quoi nous élaborons, dans  
le temps et dans l'espace, des représentations du monde et de soi-même, où la  
subjectivité semble davantage une modalité de nos actes de perception et de  
conscience que le fondement de notre connaissance empirique et rationnelle.  
(Aguettant *op.cit* : 383)*

Par ses vers Hugo réalise un « exploit héroïque », il implique le lecteur à un parcours dans l'imaginaire propre parce que les images évoquées s'élèvent au-dessous de leurs contingence matérielle et prend une autonomie, elles agissent sur le lecteur comme

---

<sup>1</sup> Dans *Pour la poétique IV* Henri Meschonnic analyse l'usage du mot *chose* « Ce doute est la voie vers une vision du monde comme mystère, d'où un usage particulier du mot *choses*, [...] les choses deviennent les indices d'une communication ambiguë ( Meschonnic : *op.cit.*, 89)

<sup>2</sup> Il s'agit du poème, *XXXXVIII Que nous avons le doute en nous* du recueil *Les Chants du crépuscule*.



pour le déterminer à voir, à son tour, des paysages semblables, similaires. Hugo nous dit sa façon d'être au monde, existence qui est pour lui une pensée poétique.

La poésie devient libératrice de l'intimité parce que le poète est révélateur, transgresseur, novateur et créateur aussi parce que l'image est la force, la présence. Par son poème il devient un promeneur dans notre âme.

#### **Références**

- Aguettant L., *Victor Hugo poète de la nature*, Ed. L'Harmattan, Paris, 2000  
Bachelard G., *L'eau et les rêves*, José Corti, 1991  
Bakhtine, M., *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard, collection bibliothèque des Idées, 1984  
Burgos J., *Pour une poétique de l'Imaginaire*, Ed. Seuil, Paris, 1982  
Durand G., *Les structures anthropologiques de l'Imaginaire*, Ed. Bordas, Paris, 1983  
Meschonnic H., *Pour la poétique IV. Ecrire Hugo*. Ed. Gallimard, 1977  
Hugo V., *Les chants du crépuscule, Les Voix intérieures, Les Rayons et les Ombres*, Ed. Poésie/Gallimard, Paris, 2007.

## **FACETTES DE L'IDENTITÉ DANS LA LETTRE D'UN PÈRE À UN ANCIEN AMI<sup>1</sup>**

**Abstract.** *This article has as starting point a fragment from one of Amos Oz's novels *A Real Rest/Un juste repos*, and analyzes - by dealing with theories of literary criticism, psychology, psychoanalysis and sociology - the complex figure of a secondary character. It is Julek Lifschitz, a father figure, working as a secretary of the kibbutz, who in a moment of profound sufferance and crisis is writing a letter to his old friend Eshkol. A perfect exponent of Amos Oz's themes of predilection – the unhappy family – the character illustrates in this fragment the concept of identity crisis. The latter overlaps a neurotic stage of the self – image. We are trying to capture the way in which this type of neurosis affects our character.*

*By starting from the premise that identity always defines itself in relation with the other and that it equally represents both a psychological and a sociological construction, we will deal with three fundamental axes which define this character's identity: intra-individual, inter-individual and positional. We will follow the way in which these axes interact and also the consequences that these interactions have upon the character's evolution in the sense of the consolidation or the destabilization of his identity coherence.*

**Keywords:** *family; identity mechanism; identity crisis.*

Notre recherche a comme point de départ un extrait du roman *Un juste repos* d'Amos Oz et analyse la figure complexe d'un personnage secondaire de ce livre. Il s'agit de Julek Lifschitz, père de famille, secrétaire de kibboutz, qui, dans un moment de profonde détresse, écrit une lettre à son ancien ami Lévi Eshkol. Ce dernier est premier ministre et ministre de la Défense de l'Etat d'Israël. Une forte relation – déroulée surtout au niveau de l'implication dans les causes sociales et politiques – lie les deux hommes qui se connaissent depuis trente-sept ans. Dans cet intervalle ils ont partagé pas mal de choses, mais leur relation – comme toute relation véritable – a été aussi marquée par des moments critiques, issus le plus souvent de la divergence des opinions politiques.

De ce roman très dense et complexe, nous nous arrêtons sur une lettre que Julek écrit à Eshkol, présentée dans le livre sous deux formes : la première s'étend sur un nombre considérable de pages, mais elle ne sera jamais envoyée; la deuxième a seulement trois lignes et ne retient de la première variante que l'essentiel, exprimé de manière très succincte. Julek a besoin du soutien qu'Eshkol pourrait lui offrir grâce à sa position politique très importante. Son fils Jonathan traverse une profonde crise existentielle et il a partagé à sa famille son désir de quitter le kibboutz pour aller chercher sa chance ailleurs. En demandant à Eshkol un poste pour son enfant, Julek espère sauver son fils, mais en même temps son image et celle de sa famille.

La matière première de notre analyse est constituée uniquement par cette lettre écrite pendant une nuit d'insomnie et de trouble profonds et qui ne sera jamais lue par son destinataire. Pourquoi ? Nous pensons qu'après l'avoir écrite, son expéditeur trouve que sa

---

<sup>1</sup> Mirela-Sanda Sălvan, Université « Politehnica » de Bucarest, [mirelasalvan@gmail.com](mailto:mirelasalvan@gmail.com)

sincérité et certaines confessions auxquelles il s'était livré témoignent d'une faiblesse incompatible avec sa personne.

### **Amos Oz, la famille malheureuse et le compromis**

Pour mieux comprendre ce personnage, nous allons le placer dans un cadre plus élargi, celui de l'écriture d'Amos Oz. Dans ce but, on va faire quelques références à la conférence que l'écrivain a donnée à L'Athénée roumain de Bucarest le 27 février 2012. A cette occasion, Oz a déclaré que le sujet de prédilection de ses romans était la famille, plus exactement la famille malheureuse. Le personnage qui nous occupe est partie intégrante d'une telle famille : il sait que sa femme ne l'a jamais aimé et qu'elle s'était mariée avec lui pour des raisons qui n'avaient rien à voir avec le sentiment amoureux. Il a deux enfants, dont l'un « problématique », parce que rêveur, mélancolique, pas du tout intéressé à réaliser les projets que son père a pour lui.

Afin de mieux saisir la vision d'Amos Oz sur l'écriture et sur la vie, Gabriel Liiceanu – son interlocuteur pendant la conférence susmentionnée – lui pose une double question: pourquoi écrire sur la famille ? Et pourquoi sur la famille malheureuse ? On sait que dans la plupart des cas l'écriture vient donner une réponse, clarifier des doutes ou des aspects problématiques. Le bonheur et, par extension, une famille heureuse, n'ont pas besoin d'explication ou de justification, ils s'auto-explicitent. Et l'être humain, en général, ne se pose pas la question « Pourquoi je suis heureux » quand cela lui arrive. Par contre, lorsque le sort s'avère être adverse, on se demande toujours pourquoi. Amos Oz explique dans la même logique son choix d'écrire sur les familles malheureuses : ce sont les seules qui peuvent faire la substance d'une écriture authentique, car celles qui sont heureuses n'ont pas besoin d'être analysées, elle s'auto-justifient.

Pourquoi la famille ? Pourquoi écrire sur la famille dans une époque où cette institution semble être en déclin ? Amos Oz considère que la crise de la famille n'est pas de l'ampleur qu'on craint. Les familles sont malheureuses, mais elles continuent pourtant de fonctionner car l'homme comprend ou a tout simplement l'intuition du fait que le malheur de la solitude est plus difficile à gérer que celui d'une famille problématique. Croyant aux valeurs familiales, étant lui-même marié avec la même femme depuis une cinquantaine d'années, Amos Oz considère quand même que la famille est « la plus absurde, la plus comique, la plus tragique, la plus paradoxale et mystérieuse institution qui existe » (conférence citée, notre traduction). Mais elle s'avère en même temps être la plus persistante et longévive. Oz est fasciné par la famille, par sa dynamique et sa complexité. Il y a un moment dans son dialogue avec Gabriel Liiceanu où il explique la mesure dans laquelle la famille comme réalité et phénomène l'intéresse : il affirme que s'il avait le choix entre se transformer dans une mouche qui passe toute une journée sur le mur d'une pièce où se déroulent des scènes de famille et participer à une mission spatiale sur Mars, il choisirait d'être la mouche.

Les personnages romanesques d'Oz font donc partie de familles malheureuses. Il leur arrive souvent de faire des scénarios, d'imaginer la vie comblée des autres sur laquelle ils projettent leurs visions de bonheur. En voilà un exemple : un soir, Jonathan erre dans le kibboutz et entend, par hasard, les cris d'un bébé. C'est un élément qui déclenche toute une

fantaisie sur la vie de la famille du bébé, sur une atmosphère dont il rêve pour sa famille à lui : il imagine la maison où vit cet enfant, les meubles, l'atmosphère exemplaire de sa vie, une perfection familiale témoignant de ce qu'il appelle « une vie réelle » ou « une vraie vie ». Il pense en être privé : il a une femme un peu débile, des parents avec qui il n'a jamais réussi à avoir un vrai contact, il vit entouré d'une communauté qui surveille attentivement tout ce qu'il fait et dirige son existence dans une direction préétablie. Rien de parfait dans cette vie, le bonheur est dans la vie des autres, « des vrais gens », qui ont « de vraies vies », conduisent « de vraies voitures », etc.

Un autre concept clé pour la vision d'Amos Oz sur le monde et sur l'écriture est celui de compromis. L'écrivain considère qu'il faut toujours faire des compromis, dans la vie réelle tout comme dans l'écriture. Pour lui, le compromis est un principe humanitaire essentiel et il pense que là où il y a de la vie on trouve inévitablement le compromis. Le compromis ne signifie pas pour cet écrivain absence d'honnêteté, ni opportunisme ou faiblesse. C'est tout simplement le contraire de la mort et parfois du malheur.

### **Une crise identitaire un peu tardive**

Cette idée plaçant pour une certaine forme de compromis dans la vie nous aide à revenir à notre personnage. Julek Lifschitz est correct, rigide, exigeant avec soi-même et avec les autres. C'est un homme qui aime les choses bien faites, dévoué au kibboutz dont il est le secrétaire – la plus importante fonction dans ce type de communauté – et à toutes les causes socio-politiques dans lesquelles il s'engage. C'est une personne apparemment forte, à laquelle les gens font confiance, qui inspire de la force et de la sécurité ; quelqu'un qui déteste le compromis, quelle que soit la forme que celui-ci pourrait prendre.

Le comportement de Julek se caractérise par une peur exacerbée manifestée devant tout possible changement. Dans son livre sur les formes fondamentales de l'angoisse, Fritz Riemann associe cette peur exagérée avec la personnalité obsessionnelle (Riemann, F., 2005). L'obsessionnel manifeste une tendance forte à maintenir les choses dans l'état où elles sont – soit-il bon ou mauvais –, il va faire tout le possible pour empêcher le changement et l'apparition de la nouveauté. Julek se sent très bien dans le kibboutz, car ici tout est clair, les règles sont bien établies et les gens y consentent de bon gré. Tout ce qu'il fait c'est de veiller au respect de l'ordre et c'est une position qui lui va à merveille. La décision de son fils Jonathan de quitter le kibboutz le met devant une situation qui l'irrite et l'inquiète en égale mesure : l'irritation s'explique par le fait que Julek se sent attaqué par le bouleversement de « l'ordre » que Jonathan provoque ; d'autre part, il se doute du malaise de son fils qui n'aurait pas pu prendre cette décision s'il avait été vraiment heureux. Julek se donne la peine d'imaginer une solution et pense l'avoir trouvée grâce à Eshkol qui pourrait trouver un poste convenable pour son enfant égaré. Ce serait, de son point de vue, la solution idéale, qui mettrait fin au trouble de Jonathan et au sien aussi.

La lettre qu'il écrit à Eshkol nous met en face d'une image de Julek ne collant pas du tout sur sa figure forte, autoritaire, sur cette personne toujours ferme, sûre de soi et laissant l'impression d'avoir la solution à tous les problèmes. A lire cette lettre, nous nous trouvons devant une image inattendue de Julek : il a peur, il se sent faible, perdu, il a besoin

d'être aidé. Pour dire les choses plus simplement : Julek traverse une crise et la lettre qu'il écrit en est la preuve.

De façon générale, les crises que l'individu traverse au cours de son existence nuancent son identité. Michel Messu considère que toute crise se clôt sur une reconfiguration de l'identité. Il associe la crise identitaire à un « stade névrotique de l'image de soi » :

Tout changement de configuration identitaire passe par ce type de crise qui accompagne généralement les « moments cruciaux » de l'existence, les changements de statuts, « les événements majeurs » de l'histoire personnelle. Ils impliquent la reconstruction d'une nouvelle identité personnelle, différente de l'ancienne, pas seulement parce que le statut change « objectivement » mais parce que le sujet doit gérer « subjectivement » de nouvelles relations avec les autres et, peut-être surtout, la continuité entre son passé, son présent et son futur. (Messu, M., 2006 : 11)

A certaines époques de sa vie, l'individu doit gérer des événements dont le « poids » est incontestablement supérieur à ses autres expériences de vie. Julek, comme tout individu en crise, est confronté à une situation problématique à laquelle il doit trouver une solution. Jusqu'à ce que la solution se définisse, la personne traverse ce que Michel Messu appelle très suggestivement un épisode névrotique. Malheureusement, dans le cas de Julek l'épisode névrotique ne sera pas dépassé avec succès et cette crise, cumulée avec un contexte existentiel problématique, va dégénérer en maladie et en sortie définitive de la vie active. Julek tombe gravement malade, c'est sa « solution » – inconsciente, sans doute – à la situation difficile dans laquelle il se retrouve. Une interprétation psychanalytique plaiderait pour une solution donnée par son inconscient, en mesure de clore ce conflit d'une manière acceptable pour tout le monde. Julek est gravement malade, il ne parle plus, il ne réagit plus, on ne peut donc rien lui reprocher. Par la maladie il se défend des reproches des autres, mais aussi de l'évidence d'une vie ratée et non-vécue qui lui apparaît dans les moments de lucidité et d'honnêteté envers soi-même. Il n'est pas habitué à ce genre d'exercices de sincérité, il en a peur car il se doute du potentiel déstabilisant de la vérité regardée directement dans les yeux. Cette difficulté d'accepter la réalité est d'ailleurs l'une des raisons qui le pousse à déchirer la lettre destinée à son ami.

La névrose déclenchée par une crise existentielle provoque très souvent une remise en question de toute sa vie par l'individu. Le chaos induit suite à la crise détermine la personne à faire un bilan de toute son existence. C'est exactement ce que Julek Lifschitz fait dans la lettre qu'il écrit à son ami. Il revient sur les moments significatifs de sa vie, il passe en revue ses réussites et ses échecs, tant sur le plan social qu'individuel. L'une des conséquences de la crise identitaire c'est la difficulté de la personne à formuler une réponse à la question « Qui suis-je ? », suite à la perte des repères. A un regard plus attentif, on pourrait dire que dans la lettre que Julek écrit à son ami, il essaie de donner une réponse à cette question. C'est une très longue lettre, mais son vrai sujet n'est mentionné que dans sa deuxième moitié et là, d'une manière indirecte. On a l'impression que Julek a besoin d'autre chose, pas de la faveur concrète pour son fils. L'urgence n'est pas le poste, mais la bienveillance rassurante d'une personne qui l'écoute et ne le considère pas coupable, qui lui confirme la logique de vie selon laquelle il s'était guidé durant toute son existence. Le

personnage a besoin de quelqu'un qui confirme sa variante de réponse à la question « Qui suis-je ? ». Eshkol est le seul en mesure de faire cela, c'est la personne avec qui Julek a partagé le plus de choses dans sa vie.

Dans ce qui suit nous allons essayer de répondre à la question : qui est Julek, de lui donner une identité.

### **Pluralité et instabilité identitaires**

Partant de la prémisse que l'identité se définit dans le rapport à l'autre, qu'elle est une construction à la fois psychologique et sociale, nous allons établir trois axes fondamentaux qui marquent l'identité du personnage qui nous intéresse. On va voir que celle-ci a un caractère instable, qu'elle peut prendre des facettes différentes, voire contradictoires. L'identité peut être analysée selon plusieurs niveaux d'explication. Nous allons adopter une grille fréquemment utilisée par les sociologues et les psychologues et qui envisage l'identité individuelle par rapport à trois paliers de manifestation : un niveau intra-individuel, un niveau inter-individuel et un autre ou idéologique (Baugnet, L., 1998).

Au niveau intra-individuel on situe la relation que le personnage entretient avec soi-même. La lettre que Julek écrit à Eshkol est en fait une sorte de dialogue qu'il a avec lui-même. C'est peut-être la raison pour laquelle Julek décide finalement de ne plus l'envoyer. Après l'avoir écrite, il semble avoir compris qu'il n'avait pas forcément besoin d'un interlocuteur, mais d'une clarification avec soi-même. Il « parle » avec son ami parce qu'il n'a pas l'exercice du dialogue intérieur, mais une fois les choses écrites, l'interlocuteur devient inutile. C'est pourquoi il n'expédie plus la lettre dans sa variante initiale et la résume, finalement, à son essentiel – trois lignes. La variante initiale n'était pas destinée à Eshkol, son destinataire se confondait en fait avec l'expéditeur.

Dans son livre *Le jeu de l'identité*, Pierre Moessinger (2000) identifie quatre mécanismes identitaires de base qui président au devenir de la personne. Nous allons en retenir deux pour la présente analyse : la double contrainte et la culpabilité. Il y a dans la double contrainte deux injonctions qui entretiennent un rapport de contradiction. Cette relation d'opposition engendre une confusion au niveau de la logique, l'individu ne sachant plus à quelle commande se soumettre. Il en résulte une perturbation de l'identité où la personne est incapable de se situer soi-même. Que doit faire Julek ? Il doit rester fidèle aux principes du kibboutz qu'il conduit et dont il s'est d'ailleurs approprié la logique et imposer à son fils le scénario de vie auquel il croit ? Ou bien il doit se consoler du départ de son enfant et reconnaître ainsi que les principes auxquels il avait adhéré ne sont pas infaillibles ? Finalement il se décide pour une solution moyenne : il va obtenir un poste pour son fils grâce au soutien d'Eshkol et ainsi – pense-t-il – tout le monde va être content ; Jonatan va pouvoir partir, son père va pouvoir continuer de vivre tranquille, le sachant intégré dans le système.

En ce qui concerne la culpabilité, Julek la ressent surtout par rapport aux membres de sa famille ; il comprend très bien les avoir négligés par son implication totale dans les causes politiques. On va donner un seul exemple : au moment où il essaie de s'expliquer le malheur de son fils, Julek trouve une possible explication dans le fait que son éducation avait été totalement confiée aux institutions publiques. On reconnaît ici le regret de ne pas

avoir investi un peu plus dans la formation et le devenir de cet enfant. Mais son fils n'est pas la seule victime de l'implication excessive de Julek dans le social, sa femme en souffre aussi. Dans sa confession à Eshkol, il confie avoir peur de brûler dans les feux de l'enfer à cause de la manière dans laquelle il avait traité sa femme.

Au niveau inter-individuel nous nous arrêtons sur deux relations significatives du personnage : celle avec la famille et celle avec Lévi Eshkol. On a déjà vu – dans les reproches que Julek se fait à soi-même – qu'au niveau des relations familiales, notre personnage n'excelle pas du tout. En fait il n'est capable d'entretenir qu'un seul type de relation : formelle. S'il comprend très bien comment gérer les affaires du kibboutz, comment déléguer les tâches et comment faire fonctionner la communauté dont il est responsable, les mêmes principes appliqués dans sa famille ne donnent pas de résultat satisfaisant. Julek n'a pas la vocation de la famille et la conduite de son fils aîné le met en face de cette évidence.

Cet homme ne peut pas établir de relations de communication authentique avec les autres et cela au détriment de son bonheur et de celui de sa famille. La plus complexe relation qu'il ait jamais eue c'est l'amitié avec Eshkol. C'est pourquoi, dans un moment de profonde détresse, c'est à lui que Julek décide de se confesser. C'est avec lui, d'ailleurs, qu'il aimerait vivre dans l'éternité. Il y a un passage, à la fin de sa lettre, où il demande à Eshkol s'il aimerait partager avec lui la même tente dans le paradis, si jamais cette possibilité se présente. Ce n'est donc pas avec sa famille qu'il aimerait vivre éternellement, parce que ce n'est pas dans la famille qu'il avait connu le bonheur. On se rappelle, la famille de l'écriture d'Amos Oz est une famille malheureuse.

Le troisième niveau par lequel l'identité personnelle se définit est le niveau idéologique, défini par rapport aux relations sociales de la personne et aux mouvements socio-politiques dans lesquels celle-ci est impliquée. A ce niveau, notre personnage a sans doute marqué plus d'une réussite.

Chacun des niveaux d'interprétation ci-dessus fonctionne telle une carte et nous permet de déchiffrer l'identité sous un certain angle. Mais « La carte n'est pas tout le territoire, et il faut parfois plusieurs cartes pour cerner le territoire de façon adéquate » (Baugnet, L., *op. cit.* : p. 23). Car attribuer l'exclusivité à un seul niveau est erroné et simplificateur à la fois.

### **Bibliographie**

- Baugnet, L., *L'identité sociale*, Dunod, Paris, 1998.  
Calame, C., *Identités de l'individu contemporain*, Textuel, Paris, 2008.  
Chauvier, S., *Qu'est-ce qu'une personne ?* Vrin, Paris, 2003.  
Dortier, J.-F., *Les sciences humaines*, Sciences humaines, Paris, 2009.  
Messu, M., *Des racines et des ailes*, Hermann Editeurs des sciences et des arts, Paris, 2006.  
Mössinger, P., *Le jeu de l'identité*, PUF, Paris, 2000.  
Oz, A., *Un juste repos*, Gallimard, Paris, 1996.  
Riemann, F., *Formele fundamentale ale angosei*, Trei, București, 2005.

## **LA MAGIE DERRIÈRE LES « CONNOTATIONS SYMBOLIQUES » ET LES « IMAGES-ASSOCIÉES » DANS L'UNIVERS POÉTIQUE PRÉVERTIEN<sup>1</sup>**

**Abstract:** *Prévert's poems, despite their apparent « literal » style, do not lend themselves to a docile interpretation as they disturb the game and mislay everybody who is caught in the trap of their spontaneity and considers them easy to interpret. Prévert's work represents a real network of multiple connotations, a fascinating and sometimes ambiguous universe which opens the gate to plural readings. In this study we plan to analyze the different connotative mechanisms and connotative networks present in Prévert's work. Starting with the data offered by theoreticians and linguists, we intend to interpret the meanings of Prévert's work, to present a personal interpretation of Prévert's texts and to offer a possible reading key of the the writer's poetic universe.*

**Keywords:** *symbolic connotations, associated images, connotative reading.*

La plupart des théoriciens et des linguistes apprécient que la notion de connotation est assez ambiguë et que généralement, les mécanismes connotatifs posent de nombreux problèmes. Même si la connotation demeure un concept flou nous ne pourrions pas ignorer que le phénomène connotatif est très productif et même fascinant.

En essayant de trouver une définition de la connotation chez Barthes, nous découvrons deux voies selon lesquelles le théoricien se propose d'aborder le problème des mécanismes connotatifs : la connotation représente l'ensemble des «sens» seconds et elle rejoint l'«idéologie», les signifiés de connotation communiquant étroitement avec la culture, le savoir et l'histoire.

Même si le concept de connotation constitue un problème assez épineux, l'avis de Barthes est que l'avenir appartient à une « linguistique de la connotation », d'autant plus que «la société développe sans cesse, à partir du système premier que lui fournit le langage humain, des systèmes de sens seconds.» (Barthes, R., 1964 :131)

Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni, les mécanismes connotatifs révèlent une «extrême souplesse du jeu». (Kerbrat –Orecchioni, C., 1977 :7)

Ils réussissent à démultiplier les plans de lecture et mettent en évidence leur caractère extrêmement complexe, car la connotation représente un ensemble de valeurs subjectives, un «ensemble de signifiés, dérivé et second», (*ibidem* : 10), c'est-à-dire, une valeur supplémentaire, apportée au signifié de dénotation.

Dans son étude consacrée à la connotation, Catherine Kerbrat-Orecchioni considère que «le lieu privilégié du déploiement» (*ibidem* : 199) des connotations est représenté par le discours littéraire et «décrire un texte littéraire, c'est essentiellement dépiler les réseaux connotatifs qui le traversent et le structurent» (*ibidem*)

Les écrits qui constituent l'univers poétique de Jacques Prévert sont des textes littéraires, élaborés, mais nous remarquons aussi la préférence de leur auteur d'y insérer des termes usuels et de créer l'apparence d'un langage quotidien.

---

<sup>1</sup> Oana-Andreea Tănase, Collège National « Ion C. Brătianu », Pitești, [oana\\_tanase82@yahoo.com](mailto:oana_tanase82@yahoo.com)



Pourtant, malgré l'aspect littéral et sous cette apparence de simplicité nous découvrons que les mots employés par le poète, reçoivent une grande force suggestive.

Jacques Prévert se sert de mots simples, mais son univers poétique est sillonné de réseaux connotatifs.

La poéticité des textes prévertiens réside dans la manière de l'association originale des mots, dans leur grand pouvoir suggestif, dans les connotations qu'un lecteur avisé découvre et dans les significations plurielles qui se cachent derrière leurs sens habituels.

Par l'intermédiaire de ces associations inédites, Prévert glisse dans ses écrits des significations multiples et des messages subtils. Ainsi les connotations présentes dans les textes prévertiens favorisent la lecture connotative et ouvrent de diverses perspectives connotatives.

Cette magie ou cette force incantatoire des «*paroles*» prévertiennes représente en réalité un jeu incessant entre le sens dénotatif et le sens connotatif, entre le sens littéral et le sens figuré.

Un aspect sur lequel Catherine Kerbrat-Orecchioni insiste en parlant de la connotation est celui que les objets du monde constituent le lieu de «nombreuses cristallisations connotatives (symboliques, axiologiques, poétiques)». (Kerbrat-Orecchioni, C., *op.cit.* :71). Le théoricien parle dans ce contexte de connotations qu'on appelle «*symboliques*» et de connotations du type «*image-associée*» tout en mettant en évidence la dualité de celles-ci. Ainsi Kerbrat-Orecchioni considère d'un côté que les connotations symboliques sont de nature extralinguistique, préexistant à toute verbalisation, mais d'autre côté «elles sont reflétées par la langue, c'est-à-dire que la linguistique doit en tenir compte». (*ibidem* : 73). Dans la perspective de Catherine Kerbrat-Orecchioni «d'un point de vue génétique, le traitement verbal d'un objet extralinguistique» (*ibidem*) accomplit un rôle essentiel «dans le mécanisme de cristallisation connotative» (*ibidem*).

Le théoricien apprécie que les «connotations symboliques investissent les langues naturelles lors de la dénomination verbale», (*ibidem* : 71) et elle décrit la relation entre les connotations linguistiques et extralinguistiques comme étant de nature dialectique.

Pour argumenter son point de vue, Orecchioni affirme :

Lorsque la langue parle des choses, lorsqu'elle convertit les objets en dénotés, elle intègre ces symboles extralinguistiques et récupère les connotations référentielles. Plus exactement, ce sont d'un point de vue linguistique des valeurs potentielles, que la langue selon le cas confirme ou neutralise. » (*ibidem*)

Les connotations par contiguïté référentielle représentent un type à part de connotation et elles pourraient être placées à-mi chemin entre celles qui dérivent du signifiant de connotation et celles qui résultent du signifié de connotation.

Catherine Kerbrat-Orecchioni place les «connotations par contiguïté référentielle» (*ibidem* : 125) dans la catégorie des *connotations in absentia* et elle parle de *connotations symboliques*, plus précisément des valeurs partagées par l'ensemble d'une communauté et des *images associées*, c'est-à-dire des valeurs propres à un sujet particulier.

L'une des questions qui nous préoccupe dans notre travail est d'illustrer et de «chercher dans quelle mesure et par quels procédés la connotation symbolique se trouve renforcée, neutralisée ou inversée par le contexte verbal.» (*ibidem* : 73)

Dans l'univers poétique prévertien nous découvrons la présence de plusieurs *connotations symboliques* qui relèvent des valeurs partagées par les lecteurs de Prévert et des *images-associées* qui peuvent être liées à la personnalité de l'artiste-même.

Les couleurs ont joué un rôle essentiel dans l'œuvre prévertienne, c'est pourquoi nous y découvrons une palette chromatique variée :

Stridentes ou tendres, folles ou sages, calmes ou violentes, les couleurs de Prévert sont vivantes comme celles des peintres qu'il aime et dont il remarque d'abord les rouges et les verts, le rouge de la vie et du sang, le vert des feuillages et du printemps. Ces couleurs, dont sa femme Janine témoignait qu'elles étaient ses préférées sont celles qui viendront à l'esprit si l'on faisait son portrait. (Gasiglia-Laster, D., 2008 :205)

Il nous semble important de préciser que la couleur est présente dans l'univers prévertien entier, non seulement dans les collages. Nous considérons même qu'elle afflue dans les écrits de Prévert :

«Les textes multicolores de Prévert semblent, en effet emprunter beaucoup à la peinture, même quand ils ne parlent pas d'elle.» (*ibidem*)

Pourtant, il y a une couleur qui est également prégnante et récurrente dans l'œuvre prévertienne : *le rouge*. Cette couleur, qui décrit le mieux la personnalité de l'artiste, occupe une place importante dans son œuvre en lui conférant unité.

La définition succincte, «Celui qui rouge de cœur»,<sup>1</sup> n'est pas loin de l'essentiel de l'esprit prévertien. Cette couleur connotant la révolte, l'énergie, le rire et l'émotion se réfère non seulement à l'œuvre prévertienne, elle pourrait se rapporter aussi à sa personnalité et à son existence :

La colère qui l'habite est rouge comme le verre de l'amitié partagée. Si les optimistes [...] voient la vie en rose, Prévert a peint la sienne aux couleurs éclatantes d'un champ de coquelicots. [...] Toutes les nuances de rouge ont zébré son existence de rebelle, de libertaire, de poète, d'amoureux, d'inspirateur. (Lamy, J., 2008 :67)

Généralement les couleurs représentent le support de la pensée symbolique et nous observons que dans l'œuvre prévertienne elles acquièrent des nuances et des significations très diverses.

Prévert consacre à son ami, le peintre Gérard Fromanger, une étude suggestivement intitulé : *Rouge*

Gérard Fromanger avait fait du rouge une couleur emblématique pour son œuvre, mais les interprétations et les digressions de Prévert sur ces connotations symboliques pourraient d'une part dévoiler les aspects de l'univers du peintre et d'autre part elles pourraient trahir non seulement les impressions du poète mais aussi ses propres visions concernant cette couleur, d'autant plus qu'il écrit « chacun a son rouge » et développe cette

---

<sup>1</sup> Dès 1938, lors de Grande Exposition internationale surréaliste qui a eu lieu à la galerie des Beaux-Arts, à Paris, André Breton et Paul Eluard ont décrit Jacques Prévert, dans le *Dictionnaire abrégé du surréalisme*, comme étant «Celui qui rouge de cœur».

idée : «Ce rouge n'est pas seulement le sien, mais celui des autres, proches ou lointains, c'est un rouge fraternel, solidaire[...]»(Prévert, J., 1975 :236)

Donc les connotations que le poète découvre chez Fromanger et les sens qu'il déchiffre dans l'œuvre de celui-ci peuvent relever d'une certaine manière les significations qu'il attribue à son propre univers poétique. Peut-être Prévert interprète-t-il les toiles de Fromanger selon les sens qu'il a glissés dans ses textes :

*Rouge* c'est un nom, mais comme Rose ou Blanche, cela pourrait être aussi un prénom et Gérard Fromanger pourrait tout aussi bien s'appeler *Rouge* Fromanger. Cela lui irait comme un gant, un grand gant *rouge* [...] » (*ibidem* : 227)

À une lecture attentive du texte nous découvrons que ces écrits font écho à l'appellatif que les surréalistes ont attribué à Prévert : «celui qui rouge de cœur». En caractérisant le peintre, Prévert oppose ceux qui «ont le cœur noir, calculateur, cœur ordinateur» (Prévert, J., *op.cit.* : 228) et Fromanger qui «est *rouge de cœur* et le *sang* qui court dans ses veines le fait vivre, bel et bien *rouge* et vif, tendre et violent, au jour le jour comme le temps.» (*ibidem*)

L'artiste a réussi à surprendre dans ses écrits presque toutes les valences de cette couleur et toutes ses significations :

A l'heure pourpre, la *flamme rouge* a grandi. Le peintre voit, chaque jour davantage, ce que beaucoup refusent de regarder en face et la manière d'annoncer leurs couleurs l'amuse mais souvent le met hors de lui. Comme le rose, le bleu les rassure, mais le *rouge* les inquiète, leur fait peur. [...] C'est du temps *rouge*, sombre temps couvert, couvert de *sang*. (*ibidem* : 234)

Prévert fait référence aussi à cette couleur comme symbole de la lutte de tous ceux qui ont subi des conditions miséreuses, des émeutes, des révolutions et des guerres : «*Rouge* : dix images de juste colère ouvrière devant la sauvagerie policière et dix images de drapeaux, emblèmes des plus glorieuses nations [...]» (*ibidem* : 236)

Il associe cette couleur au sang des innocents qui avaient perdu leur vie pendant les guerres, il la rattache aux noms des guerres proprement dits ou à ceux des responsables, c'est-à-dire à «tous les fondateurs de colonies, ou de quelque cité illusoire de la vertu et du bonheur» (*ibidem*):

Une image rouge, rouge massacre, génocide, rouge Viêt-Nam, rouge escalade, rouge Soledad, rouge Guevara, rouge Charonne, rouge Jaubert, rouge Burgos, rouge Colonel, rouge Bengali, rouge Tchad, rouge Soudan, Buda-Prague et tant d'autres rouges [...] (*ibidem*)

Même les étendards représentent de vrais témoignages de «la tuerie mondiale», car «sur chaque drapeau s'étale, débordant *une tache de sang*. » (*ibidem* : 238)

À ce rouge violent ayant une valeur destructive et renvoyant aux images de la douleur et de la mort, Prévert oppose le rouge de la vitalité, de la bonne humeur et même celui du bonheur : «On entend la rumeur des rues qui dit que rien n'est perdu », car les danseurs et les danseuses ont repris leurs costumes en couleurs vives :

[...] leurs costumes arborent les couleurs du bonheur, sur les visages de la danse, le *rouge malheur* est effacé, le *rouge heureux* fait son entrée. *Le rouge de la vie* est épargnée, celui que bientôt choisira Gérard Fromanger pour peindre le *sang sain et sauf*, le *sang quotidien* des ombres vivantes des passants du boulevard des Italiens [...] (*ibidem* : 239)

La couleur rouge revient presque d'une manière obsessionnelle dans les écrits prévertiens et nous y distinguons plusieurs nuances et valences : le rouge clair et explosif, le rouge foncé et mystérieux, le rouge du sang, le rouge de la vie connotant le principe vital, exprimant la force, la santé, la beauté, la jeunesse et l'amour, le rouge de la naissance, le rouge de la mort, exprimant des blessures, des meurtres et de la misère, le rouge de l'insoumission et de la révolution.

Cette couleur extrêmement expressive a des significations multiples, car elle cache et dévoile en même temps des sens divers.

Dans *L'enfant abandonné*, le rouge renvoie au moment de la naissance et au premier contact du nourrisson avec ce monde confus et étrange : « Tout le monde donne sur cette petite *bête* toute neuve et *toute rouge* et c'est un mélange de souhaits aimablement odieux, de mornes plaisanteries et de prédictions cocasses. » (Prévert, J., 1992 :295)

Le poème *Chanson dans le sang* évoque le moment de l'accouchement et l'effusion de sang pourrait être associée aux pleurs du bébé et à l'écoulement des larmes de douleur de la mère. :

« Et le *sang* qui arrive et qui coule à grands flots/ avec le nouveau-né...avec l'enfant nouveau.../la mère qui crie...enfant pleure.../le *sang coule*...la terre tourne/la terre n'arrête pas de tourner/le *sang n'arrête pas de couler*./» (Prévert, J., 1972 :102)

La lecture du poème *Premier jour* nous fait déchiffrer l'ambivalence de la couleur rouge, la naissance et la vie pour l'enfant et la mort pour la mère.

Dans ce texte, ces deux événements sont étroitement liés, car la naissance est associée au sang «des draps rouges dans un lit», (*ibidem* : 186) aux tourments « Sa mère dans les douleurs » (*ibidem*) et finalement à la mort « La mort dans un cri ». (*ibidem*)

Le texte entier est constitué sur l'antithèse vie-mort et met en lumière cette ambivalence exprimée par la couleur rouge. Ainsi le rouge du sang renvoie en même temps à une nouvelle vie, à l'apparition d'un nouvel être et à la disparition d'un autre. Le cri pourrait marquer lui aussi le dernier hurlement de la mère et le premier contact, « *Le premier jour* » du bébé avec le monde.

Nous remarquons que le rouge du sang contraste avec le blanc: «Des draps blancs dans une armoire/Des draps *rouges* dans un lit » (*ibidem*)

Dans *La lessive*, la couleur rouge fait référence à la mort d'une jeune femme :

« Oh la terrible et surprenante odeur de viande qui meurt », fille d'une famille bourgeoise, coupable dans la conception de ses parents pour « *une tache* » mais dévoile aussi la mort de son « *enfant naturel* » :

« la jeune fille de la maison [...] /elle *saigne* /elle hurle [...] la jeune fille de la maison crève/dans le fond [...] // » (*ibidem* : 105)

L'image finale nous présentant le père de famille est choquante :

« les pieds du chef de famille sont rouges /mais les chaussures sont bien cirées/

Il vaut mieux faire envie que pitié. // » (*ibidem* : 107)

Si au début le rouge du sang renvoyait aux victimes, cette fois-ci la couleur est associée à l'un des meurtriers, à son sang-froid, à son insensibilité ou même à son déshumanisation.

Les vers de ce poème pourraient faire écho à un autre texte prévertien qui évoque aussi le sang des enfants, *Chanson dans le sang* : « le sang des enfants torturés tranquillement par leur papa et leur maman... » (*ibidem* : 102)

Ce poème à titre très suggestif pourrait être considéré comme une quintessence de diverses significations du rouge du sang. Constitué sur l'antithèse vie-mort, le poème présente les « quatre saisons » de la vie, avec les événements de l'existence humaine : la naissance, le mariage, la vie familiale, la mort :

« avec ses vivants...avec ses morts.../la terre qui tourne avec ses arbres...ses vivants...ses maisons/la terre qui tourne avec les mariages.../les enterrements...// » (*ibidem*:103)

Le texte révèle le rouge du sang qui coule à la naissance, le sang qui coule et fait la vie, qui coule et produit la mort :

Il y a de grandes *flaques de sang* sur le monde/ où s'en va-t-il tout ce *sang* répandu/ est-ce la terre qui le *boit* et qui se saoule [...]Non la terre *ne se saoule* pas [...]Elle tourne la terre [...] elle tourne avec ses grandes *flaques de sang*/et toutes les choses vivantes tourment avec elle et *saignent*...[...]/elle n'arrête pas de tourner/et le *sang n'arrête pas de couler*...// (*ibidem* :101)

Ce poème réalise une sorte d' «inventaire » des connotations symboliques du rouge du sang car nous y découvrons de nombreuses occurrences: «Où s'en va-t-il tout ce *sang répandu*», «*le sang des meurtres*», «*le sang des guerres*», «*le sang de la misère*», «*le sang des hommes qui saignent de la tête*», «*le sang du couvreur* », «*le sang des matraqués...des humiliés.../des suicidés...des fusillés...des condamnés.../et le sang de ceux qui meurent comme ça...par accident/* », «*son sang*», «*le sang*», «*un peu de sang*», «*sang caillé*», «*grands ruisseaux de sang*.» (Prévert, J., 1972 :101)

L'image de l'homme qui gît immobile dans le texte *Chanson dans le sang* : «Dans la rue passe un vivant/avec tout son sang dedans/soudain le voilà mort/et tout son sang est dehors// » (*ibidem*) est reprise dans *Le fusillé* « Un homme est là par terre comme un paquet sanglant » (Prévert, J., 1963 :110)

Dans *Tentative de description d'un dîner de têtes à Paris-France, Événements et La grasse matinée*, le rouge du sang devient connotation symbolique du sang de meurtres :

«un mort/un autre mort/un assassin /un arrosoir, / ainsi l'assassiné roule sur soi-même/et baignant dans son sang »// (Prévert, J., 1972 :49)

Dans *La grasse matinée*, l'indigence et la faim poussent les gens aux gestes abominables et même au cannibalisme et au crime :

« Un homme très estimé dans son quartier/a été égorgé en plein jour/l'assassin le vagabond lui a volé/deux francs/soit un *café arrosé* [...] //» (*ibidem*, 83)

Si le poème *La grasse matinée* nous présentait la tête défigurée de l'homme torturé par la faim qui aurait été capable de manger non seulement « *une tête de veau* » mais « *une tête de n'importe quoi* » et finalement il est devenu assassin pour payer sa nourriture et son « *café arrosé* » du sang de sa victime, le texte *Tentative de description d'un dîner de têtes à Paris-France*, dévoile l'image d'une autre tête déformée :

« La tête de l'homme est rouge comme une tomate trop rouge, au bout d'un nerf un œil pend, mais sur le visage démolé, l'œil vivant, le gauche, brille comme une lanterne sur des ruines. » (Prévert, J., *op. cit.*:15)

L'expression du sang de la misère est présente également dans *Marche ou crève*, devenu hymne du Groupe Octobre et expression du paupérisme des ouvriers:

«Le ventre creux les pieds en sang/marchons marchons marchons gaiement » (Prévert, J., 1992 :327)

Couleur éclatante, le rouge signifie aussi la couleur de la révolution, car il est aussi provocateur.

Le texte *Lanterne magique de Picasso*, fait entendre la colère d'un peuple opprimé qui renonce à murmurer ses mécontentements, « des hommes aux bas salaires » ou à plaindre ses douleurs « la pauvre lueur de la misère » et choisit d'agir et de faire entendre sa protestation : « Et toute la colère d'un peuple amoureux et travailleur [...] qui soudain éclate brusquement comme le cri rouge d'un coq égorgé publiquement. » (*ibidem*:242)

Le rouge de la révolte est associé à la lumière et au soleil : « Et le spectre solaire des hommes aux bas salaires qui surgit tout sanglant des sanglantes entrailles d'une maison ouvrière. » (*ibidem*). Si avant, la lumière était peu intense et vague, après l'acte d'insurrection elle se transforme et devient « lumière crue et vraie ».

Le poème *Le paysage changeur* annonce la venue d'un « vrai soleil », « le dur le rouge soleil de la révolution » (*ibidem* : 92), l'acte de rébellion étant associé à la lumière d'un temps nouveau et aux jours finalement ensoleillés.

Le rouge représente aussi le sang de ceux qui l'ont versé sur les champs de lutte, des morts dans le sang, des innocents et des victimes condamnées à un sort atroce, par les décisions de «Ceux qui donnent les canons aux enfants», (Prévert, J., *op.cit* :7) de « Ceux qui donnent les enfants aux canons » (*ibidem*) et de ceux qui incarnent le mal, désintègrent les familles et détruisent les villes et les pays.

Dans *L'ordre nouveau*, Prévert nous offre une vision de sang et de ruines :

« Le soleil gît sur le sol/Litre de vin rouge brisé/Une maison comme un ivrogne/Sur le pavé s'est écroulée [...] /Et sous son porche encore debout/Une jeune fille est allongée [...] Dans la plaie où remue le fer/Le cœur ne cesse de saigner »// (*ibidem* : 174)

Dans ce poème, la couleur rouge ne connote pas seulement le sang, elle est riche en significations car elle réunit aussi le symbole solaire et celui du vin. Pourtant cette scène évoquée dans le texte révèle dans l'esprit du lecteur des attributs destructifs car le soleil n'est pas représenté dans sa plénitude, brillant et resplendissant ses rayons caressants, il « gît sur le sol » comme le corps immobile de la jeune fille « Une jeune fille est allongée », la victime innocente dont « Le cœur ne cesse de saigner ».

De la même manière le symbole du vin est détourné et acquiert dans ce texte les valeurs du sacrifice humain, de l'agonie et du déclin. Autrefois, expression de la vie, de la joie et de la fête, symbole dionysiaque par excellence, le vin, «le sang des vignes » devient dans ce texte l'équivalent du saignement, de la mort, de l'anéantissement et de la ruine.

La couleur rouge peut être associée au feu et même au soleil, au masculin et au féminin. Le rouge connote aussi le soleil qui se lève et qui se couche, qui rythme l'existence avec ses petites joies ou ses chagrins :

«*Immense et rouge*/Au dessus du Grand Palais/Le soleil d'hiver apparaît/Et disparaît.//» (Prévert, J., 1972 :179)

Le soleil « *immense et rouge* » et ses rayons sont associés à l'élément masculin, tandis que la disparition du soleil, le crépuscule ou la tombée de la nuit sont rattachées à l'élément féminin et à l'évanouissement. La « disparition » du soleil ou plus précisément le coucher du soleil connote aussi le crépuscule d'un amour ou être, l'équivalent de la perte de la personne aimée : « *Comme lui mon cœur va disparaître* ».

Les nuances de rouge solaire que nous pouvons lier à l'apparition et à la disparition du soleil renvoient à l'ambivalence : le rouge clair et explosif, masculin et le rouge foncé et nocturne, féminin, mystérieux.

Le poème *Le bouquet* révèle l'association cœur et sang, mais le rouge est aussi lié à l'élément floral. Ainsi la couleur fait fusionner trois symboles : le cœur, le sang et la fleur, le sang représentant le lien qui les réunit : «chaque battement de mon *cœur*/est une *fleur arrosée par ton sang* [...]Chaque battement de nos *cœurs*/est une *fleur arrosée par le sang*/par le tien par le mien/par le même en même temps. //» (Prévert, J., 1975 :201)

Si dans les textes que nous venons d'analyser, le sang et son écoulement mettaient en lumière la vision de la mort, une vie interrompue brutalement et une mort violente, dans le poème *Le bouquet*, le sang devient symbole vital et triomphe de l'amour et de la vie. Ce poème est constitué sur l'opposition vie-mort, mais cette fois-ci, au moins pour l'instant, la vie est victorieuse et agréable :

«La vie est une fleuriste/la mort est un jardinier/Mais la fleuriste n'est pas triste/le jardinier n'est pas méchant/*le bouquet est trop rouge/et le sang est trop vivant*/la fleuriste sourit/le jardinier attend/et dit Vous avez le temps ! »(*ibidem*)

Dans le poème *Dans ma maison* le rouge devient symbole de la femme aimée et de sa beauté, de sa bouche voluptueuse, de l'amour:

Dans ma maison tu viendras/ Je pense à autre chose mais je ne pense qu'à ça/  
Et quand tu seras entrée dans ma maison/Tu enlèveras tous tes vêtements/Et tu  
resteras immobile nue debout avec ta *bouche rouge*/Comme les *piments rouges*  
pendus sur le mur blanc. // (Prévert, J., 1972 :85)

Nous y découvrons aussi la récurrence du rouge des piments, mais aussi le contraste avec le blanc :

«Je suis entré comme ça un jour/ Il n'y avait personne/Seulement des *piments rouges* accrochés au *mur blanc* [...]Les *piments rouges* pendus sur le mur. //» (*ibidem* : 86)

La blancheur des murs pourrait faire écho au vide de l'existence, au cœur solitaire et à l'absence de l'amour :

« Il n'y avait personne [...]Je suis resté longtemps dans cette maison/Personne n'est venu. //» (Prévert, J., *op. cit.* :86)

Seule la présence des « *piments rouge* » une tache de couleur et saveur, la trace de leur parfum pourraient enjoliver cette maison presque déserte.

De même, la blancheur du corps de la femme « *immobile nue debout* » est associée au mur blanc, tandis que sa « *bouche rouge* » est comparée aux « *piments rouges pendus* ». Comme les piments par leur couleur, leur arôme et leur saveur ornent la maison, la présence de la femme et sa volupté auraient le pouvoir d'apaiser l'homme, de combler le vide de son cœur et embellir sa vie.

Dans le poème *Le cheval rouge*, la couleur rouge est de nouveau attribuée aux lèvres de la femme aimée : « Dans les manèges du mensonge / *Le cheval rouge de ton sourire* / Tourne. // » (*ibidem* : 184)

L'« éblouissante fille » du poème *Noces et banquets* est une « beauté », « pure comme le vin rouge / Et innocente comme le printemps // » (*ibidem* : 235)

Dans ce texte, le rouge revoie à ses attributs bénéfiques, et les significations sont différentes de celles présentes dans le poème *L'ordre nouveau*. Dans ce contexte, le vin signifie la beauté, la jeunesse, la fraîcheur, la pureté, la joie et la fête, il est élixir de la vie et de l'amour.

Dans l'œuvre prévertienne, le rouge recouvre beaucoup de significations, car cette couleur emblématique se présente comme un éventail de cristallisations symboliques.

Couleur de la vie et de la mort, du début et de la fin, de l'aube et du crépuscule, de la joie et du malheur, de la force et de l'agonie, de la résistance et de l'inertie ou l'immobilité, de la jeunesse, de la beauté, de l'amour, de la passion, de la révolte, de la rage, de la violence et même du crime et du massacre, le rouge prévertien réunit plusieurs images et symboles : le sang, le cœur, le soleil, le feu, le vin, le règne végétal.

#### **Références**

- Bachelard, G., *La psychanalyse du feu*, Editions Gallimard, Paris, 2002  
Barthes, R., *Eléments de sémiologie*, in *Communications*, 4, 1964  
Gasiglia-Laster, D., *Jacques Prévert au miroir des peintres*, in Bachelot-Prévert, E., Binh, N.T., *Jacques Prévert, Paris la Belle*, Flammarion, Paris, 2008  
Kerbrat-Orecchioni, C., *La Connotation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1977  
Lamy, J.C., *Prévert, Les Frères amis*, Editions Albin Michel, Paris, 2008  
Prévert, J., *Choses et autres*, Editions Gallimard, Paris, 1975  
Prévert, J., *Histoires*, Editions Gallimard, Paris, 1963  
Prévert, J., *Œuvres complètes*, Tome I., Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1992  
Prevert, J., *Paroles*, Editions Gallimard, Paris, 1972.



## **PIERRE MICHON : « DE LA FIGURE À LA FICTION »<sup>1</sup>**

**Abstract:** *The present study approaches the transgressive practices of Michon's literary fiction. Talking about aestheticized pictures of some great writers (Beckett or Faulkner), about virtual images (Flaubert or Rimbaud) or about a fictional picture (Les Onze), their verbalization consists in amazing text strategies and it often turns into a real narrative demand.*

**Keywords:** *image, transgressive, verbalization.*

### **Itinéraire critique**

Notre approche de l'écriture michonienne, vise en un premier temps « la métalepse d'auteur », suivant la terminologie de Genette, à qui nous avons d'ailleurs emprunté le sous-titre de son livre *Métalepse*, pour voir la manière dont les intrusions d'auteur, transgressant les niveaux narratifs, sont source de fiction chez Pierre Michon. Nous prenons dans cette démarche la théorie de Genette comme grille d'analyse, tout en puisant nos exemples aux trois livres de Pierre Michon : *Rimbaud le fils*, *Corps du roi* et *Les Onze*. Depuis Rimbaud jusqu'aux « Onze », Michon fait du procédé métaleptique une des figures les plus usitées de sa « logique de l'imaginaire », au point que le lecteur est amené souvent à enjamber la frontière entre une écriture qui se veut testimoniale (fondée sur une documentation serrée) et une magie artistique aux vertus éminemment fictionnelles.

Dans un deuxième temps, et c'est l'essentiel de notre démarche, nous visons les pratiques transgressives de la fiction littéraire, engendrées par les arts visuels, la peinture, la sculpture et, depuis un certain temps, la photographie qui comportent de surprenantes stratégies textuelles et souvent s'instituent en véritables enjeux de la narration. Nous accordons au mot figure également le sens commun que donne le dictionnaire (cf. Robert), notamment, dans les arts : la représentation d'un personnage (effigie portrait, statue) ; exemples : les figures d'un tableau, figure équestre.

### **Métalepses d'auteur**

Je commencerai par deux citations de *Rimbaud le fils* prises plus ou moins au hasard, des métalepses témoignant de l'ingérence de l'auteur dans le récit fictionnel, autant que du procédé inverse, l'ingérence de la fiction dans la vie de l'auteur, dans sa pratique d'écriture.

Si le texte michonien se sert des « on dit » en début des phrases qui narrent une histoire pour gagner « la créance » du lecteur, suivi de l'aoriste du récit, il n'est pas rare de tomber sur un présent aux effets d'hypotypose, le narrateur feignant assister à l'événement qu'il raconte. Michon décrit la brouille entre Verlaine et Rimbaud, Verlaine « avec douze ou vingt fées vertes installées à demeure » qui achète le pistolet, « dont, écrit-il, je ne connais

---

<sup>1</sup> Livia Titieni, Université Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, [livia\\_titieni@yahoo.com](mailto:livia_titieni@yahoo.com)

pas la marque », rompant brusquement avec la fiction, en réalité associant le lecteur à l'acte de la narration, tout en continuant : « Ces caractères sont trop contrastés pour n'être pas factices, nous les avons retouchés sur nos bureaux de poètes » (Michon, P., 1991 : 69).

La « mise à nu » des procédés et des techniques narratives implique la prise en charge par le narrateur de son propre récit. La distance réflexive que l'auteur prend à l'égard de sa propre création dénonce la convention narrative. L'apparition de l'auteur, de sa propre image dans le champ de la représentation romanesque, mais surtout le fait que l'auteur véritable formel se trouve en une relation affichée, assumée avec la représentation du monde qu'il a élaborée (ils ont les mêmes dimensions temporelles et axiologiques) détruit l'illusion propre à la narration romanesque, en déconstruit la structure, présentée comme soumise au hasard, obéissant à une logique toute personnelle, une logique de la fiction qui échapperait au lecteur, n'eût été la bonne foi du narrateur. Le monde romanesque est pris comme un monde autonome, « monde des possibles », l'auteur ne prétendant pas avoir le dernier mot, avoir par conséquent épuisé tout le potentiel du récit.

« Vous ne m'écoutez plus, vous feuillotez la Vulgate. Comme vous avez raison » (Michon, P., *op.cit.* : 2). La Vulgate Rimbaud, nous dit encore Michon, est « sans défaut et elle n'est jamais plus parfaite que pour cette période, de Londres et de Bruxelles » (*ibidem* : 73), mais ajoute-t-il, « elle ne dit pas comment dans ces quelques mois Rimbaud, qui avait dix-sept ans, au point de vue du vers vieillit autant que si dans Londres il avait écrit d'un seul trait de plume *La Légende des siècles* qui n'était pas finie, *Les Fleurs du mal* qui l'étaient et *La Divine Comédie* » (*Ibidem* : 76). Or, c'est justement ce que Michon va désormais écrire, comme dans un songe, (« nous parcourons ces poèmes de 1872. Nous les rêvons » (*ibidem* : 74), sa Vulgate fictionnelle sur le mystère d'une poésie « en langue de juin », qui s'achève par la vision d'une bataille très lointaine du poète avec « les défaites conjointes d'une enfance provinciale et de l'alexandrin » (*ibidem* : 75). « Nous sommes, écrit Michon, des crapules romanesques. Non, nous ne lisons pas, moi pas plus que les autres. C'est un poème que nous écrivons chacun à notre manière » (*ibidem* : 77) Et son « poème » s'applique à découvrir, derrière les réactions ordinaires quelque chose d'autre, esquissant une sorte de recyclage littéraire, comme si la meilleure arme contre le mythe, c'est d'en produire un autre, artificiel, dû à l'imagination michonienne.

L'immixtion de l'auteur dans l'histoire qu'il ne fait que représenter se manifeste ostensiblement dans le titre du sixième sous-chapitre : « Je reviens à la gare de l'Est » : Je reviens à la gare de l'Est. Je reviens à ces premiers jours de Paris où peut-être pour Rimbaud tout se joua en trois petits actes : l'immédiate réputation de très grand poète, la conscience aiguë de la vanité d'une réputation, et le saccage de celle-ci (*ibidem* : 81).

Le lecteur est évidemment renvoyé au chapitre précédent du livre que Michon est en train d'écrire sur Rimbaud. L'effet troublant engendré par la transgression des niveaux tient, je cite Genette (Genette, G., 2004 : 93), « à la plus grande proximité des faits » (entre eux, entre leur moment et celui de la narration), qui rend le lecteur plus accueillant à la fiction, ainsi suggérée, d'une chronique tenue au jour le jour par un témoin contemporain des faits – fiction qui traduit à merveille le rapport fusionnel et fantasmatique que l'auteur (Genette parle de Michelet) entretient avec son objet. A juste titre Genette rapproche ce type de métalepse aux « effets d'hypotypose hallucinée » ou « effets de présence » (Genette, G., 2004 : 95), présence double, celle de l'auteur à ses écrits et celle des épisodes rapportés. Un

long passage relate la rencontre de Rimbaud et de Théodore de Banville où s'introduisant dans l'histoire qu'il représente, ne serait-ce que d'une manière ludique, il les entend « parler de ces choses qui touchent à la poésie » (Michon, P., 1991 : 74), tout comme Flaubert, devenu personnage d'un récit michonien, entend les pleurs de Louise Collet délaissée derrière la porte.

### **De la photographie à la réalité**

Dans *Corps du roi*, publié en 2002, il aborde l'image photographique, à travers les photographies esthétisantes de Beckett ou Faulkner, s'adonnant, sur les traces de Barthes, à la destruction du mythe du naturel photographique, par sa verbalisation des images des deux monstres sacrés. La lecture des images proposée par Michon opère une transgression permanente de la frontière entre l'univers de la photographie et le réel : il s'agit d'une construction insolite qui s'émancipe de son milieu mimétique, passant de l'univers représenté dans celui où figurait sa représentation. Autrement dit, disparaît la frontière séparant l'univers de la photographie, respectivement du tableau, de l'univers extérieur, où Michon fait « vivre » son personnage. Les images verbalisées font irruption dans l'imaginaire de l'écrivain, s'instituant en véritable moteur narratif.

La démarche de Pierre Michon tient également d'une tendance des dernières années, celle de l'abandon du mythe du grand écrivain, de l'artiste en général, engendrée par l'abandon du mythe du grand art. Roland Barthes l'avait formulé dans un fragment de *Roland Barthes par Roland Barthes* suggestivement intitulé « L'écrivain comme fantasme » (cf. Barthes, R., 2007 : 655), fragment qui porte sur la tentation du moderne à chercher l'écrivain, respectivement l'artiste, dans la vie privée, dans son journal intime, et non pas tellement dans son œuvre. Mais si les écrivains sont là des gens communs, avec les mêmes faiblesses, les mêmes défauts, les voilà tout à coup métamorphosés, œuvre et masque collé au visage, confondus, s'élever à la hauteur des dieux. Les rois littéraires, nous dit Michon portent le masque de la divinité littéraire sur un *saccus merdae*, ils sont faits de deux corps, l'un biologique, mortel, et l'autre éternel, immatériel auxquels correspondent deux temporalités, une brisée et l'autre infinie, le corps de l'incarnation provisoire et le corps éternel de l'œuvre, dualisme qui enflamme l'imagination de Michon.

Il part dans *Corps du roi* des photographies esthétisantes des deux monstres sacrés, Beckett et Faulkner, vouées à introniser la royauté littéraire, pour les réinscrire dans une mythologie *sui generis*. Il s'y ajoute une contestation du mythe du naturel photographique, d'autant plus qu'on a affaire à des photographes esthétisants, qui ont transféré et inclus dans l'image des éléments appartenant à la réalité d'alors et de là. Michon y valorise son potentiel d'images mentales complexes réintégrant ainsi la relation photographe-écrivain. Liée à l'unicité d'une situation référentielle, la photographie implique la présence d'un sujet-photographe dans une expérience engagée, dont la subjectivité s'exprime à travers des connotations encodées, telles, selon Barthes, le trucage, la pose, la photogénie, etc., qui excluent la neutralité ou la fidélité mécanique de l'image qui en résulte. L'acte photographique implique nécessairement une sélection dans les données du réel, mettant en évidence certains éléments et d'autres en ombre. Sans être par conséquent copie fidèle du réel, la photo comporte des signes d'un message qu'un regardeur peut repérer et surtout

commenter, interpréter, d'autant plus un regard chargé de culture (toute lecture d'image étant le produit de la relation nature - culture). L'imaginaire de Michon y est chez soi, pour dire le mystère de l'humain et celui de la création. À partir de la photo, déjà légendaire, Michon crée sa propre légende, alimentant son imaginaire de ses lectures. Si Beckett a le regard fixe et qu'il soit vêtu de sombre, c'est pour lui conférer un air de Titien ou de Champaigne, une allure aristocratique, un air de condescendance aussi que l'Irlandais, adulé à Paris comme novateur du théâtre a sciemment cultivés et exhibés. La maigreur est fantasmée en austérité religieuse: ses traits émanent un mélange de François d'Assise et à la fois de Gary Cooper, tout comme le cigare au coin des lèvres rappelle un Bogart, un Guevara ou « un métal » ». Ces signes débordent la photo et une sorte de rhétorique rétractile dote le figural de ressources imaginatives siégeant dans la personnalité même de l'écrivain, dans sa culture. La déconstruction du figural, le changement perpétuel des niveaux a pour résultat une surenchère de l'image et crée du texte.

La photographie de Faulkner bénéficie du même traitement. Un chronotope succinct, marqué sur la photo: l'état de Mississippi, l'été 1931. De là commence la construction du récit, théâtralisé, d'où émerge le portrait en hypotypose de l'Américain. Nous y assistons à la dénonciation provocatrice de l'acte de regarder aussi, à une lecture que l'on pourrait modestement définir comme un déballage, mais aussi lecture qui embrasse dans son ensemble la pratique artistique de l'écrivain sous le signe de la singularité.

Michon continue à fabuler sa propre légende sur Faulkner, en partant de *biographèmes*, transposés dans les personnages de l'œuvre de l'écrivain américain, s'attarde sur l'allégorie de l'éléphant, figurant tous les obstacles qu'il a dû dépasser, avec lequel il a cohabité avant de s'en distancer par un triomphe définitif. L'éléphant ne figure pas dans la photographie, signe que Michon voit l'invisible et construit virtuellement sa photo imaginaire. La relation entre l'instantané photographique et la fiction michonienne instaure dans le texte, grâce à la pirouette qui clôt le récit, une perception différente, insolite du rapport entre la réalité et la fiction : il s'agit d'une métalepse de type spécial lorsque Michon fait semblant d'être pressé de finir son histoire avant que la cigarette dans la photo ne s'éteigne. Comme si le brouillage n'était pas suffisant, la dynamique du geste mime la combustion de la prose de Faulkner. C'est toujours à la métalepse que l'on pourrait annexer les effets d'hypotypose hallucinée, comme effet de présence, dans des scènes de la vie de Faulkner, rendues par Michon comme s'il les avait vues de ses propres yeux. Il y a un fantastique qui tient à un plan plus profond, plus mystérieux que celui des procédés fantastiques habituels et qui se trouve au niveau de la description détaillée des objets et des attitudes, des sensations, techniques insidieuses de la fantaisie, exploitées brillamment dans les *Onze*.

#### **Du tableau imaginaire au « tableau animé »**

Avec *Les Onze*, Michon étend la lecture de l'image réelle à une image virtuelle. Qu'est-ce qui a poussé Michon à imaginer un tableau avec les onze membres du Comité de salut national, qu'il présente d'une manière sarcastique, comme des provinciaux ratés, machines puissantes, détraquées des sombres jours révolutionnaires? Il était peut-être mu par l'obsession de la figuration du personnage célèbre, par l'obsession de l'image qui fixe

pour la postérité. Barthes parlait d'une possible histoire des personnages négatifs, maléfiques, comme pendant à une histoire des hommes illustres. Les personnages du Grand Comité de l'an II, qui ont suspendu la constitution, ont instauré la dictature et la terreur pendant une année jusqu'à la chute de Robespierre se prêtaient à être immortalisés ensemble. Sont donc portraiturés Robespierre, Saint-Just et leurs acolytes. « Nous les faisons bouger, écrit Michon, encore une fois, sur ce vieux théâtre des ombres » (Michon, P., 2011 : 91), comme si les étapes de la création étaient à la fois celles de l'incarnation. Dans ce monde de fantômes animés, les spectres, acquièrent de la matérialité. Ici nous sommes toujours en présence d'une métaphore transgressive, les personnages fixés sur la toile étant invités à sortir du tableau et à bouger selon la bonne volonté de l'auteur, motif rattaché évidemment à l'espèce de *tableau animé*. En effet, le rideau se lève, offrant une scène politique, une sorte de « Cène » sans Jésus et Juda. Le procédé est le même : doter les personnages d'une vie pour « remplir » au mieux le tableau. L'effet est hallucinant, puisqu'il induit la présence magistrale d'un tableau fictif.

L'écrivain n'oublie pas, donnant le tableau comme réel, le nom du peintre qui le signe (voir les notes explicatives qui figureraient sur la toile au Louvre), François Corentin, dont la vie occupe le deuxième chapitre, fiction secondée d'autres effets de présence: l'auteur le fait bouger dans un milieu artistique réel, dans l'atelier de David, par exemple, fréquenté d'artistes connus du temps. Toujours pour accréditer la fiction est présente dans le texte Michelet, avec sa Vulgate, en historien qui aurait consacré une douzaine de pages au tableau des *onze* dans son livre sur la révolution.

La commande politique pour la postérité implique également une diabolique alternative pour l'artiste, selon que le camp de Robespierre ou celui des adversaires sortiront victorieux : « dans l'un et l'autre cas, mise à mort ou apothéose de Robespierre, il fallait que le tableau fût juste, fonctionnât ; que Robespierre et les autres pussent y être vus comme des représentants magnanimes ou comme des *tigres altérés de sang*, selon que les faits exigeassent l'une ou l'autre lecture » (*Ibidem* : 109). La vérité est réversible, selon la fin de la révolution.

En verbalisant un tableau imaginaire, Michon l'entoure d'une série de méta-récits de la production de ce même tableau, biographie de l'artiste, divers événements historiques de l'époque traités en clé michonienne.

Le clin d'œil au lecteur dans l'incipit, lorsqu'il présente Tiepolo fils : « cette identification a tout pour séduire, quand bien même elle serait une fantaisie » (*Ibidem* : 14), se rattache à cette autre métalepse d'auteur à la fin du premier chapitre quand il fait semblant d'avoir du mal à dominer sa « hâte à bondir vers la fin, à commencer par la fin, à faire tenir debout cette histoire des *Onze* » (*Ibidem* : 24), puisqu'en fait, dira-t-il plus tard, tandis que Michelet hallucine « à sa table d'écriture venant d'inventer et d'énoncer [...] et n'est plus maître de sa fiction » (*ibidem* : 124), moi je le suis. Il nous dit sa passion constante d'apposer sur tout fait sa question du sens comme si, pour lui, toutes choses frissonnaient de sens.

## Conclusion

Par la mise à nu des procédés d'écriture, Pierre Michon accrédite une fois de plus l'idée que le monde fictionnel est un monde autonome, que l'écrivain maîtrise et mène à sa guise.

D'entrée de jeu sont mises en valeur les stratégies qui du réel et de ses copies assurent le transfert dans le camp du fantasme. On pourrait, à la rigueur, parler de simulacre, qui active le processus de création et constitue la dynamique du texte. Michon offre ainsi au lecteur une réflexion sur l'acte artistique comme représentation ou présence réelle de ce qui a vraiment existé ou pas. Il lui offre de brillantes et délicieuses stratégies d'esthète parti en aventure, naturellement une aventure dans l'imaginaire.

### Références

Barthes, R., *Roland Barthes par Roland Barthes*, in *Œuvres complètes*, Paris, Seuil, t. IV, 2007.

Genette, G., *Métalepse*, Seuil, coll. « Poétique » 2004.

Michon, P., *Rimbaud le fils*, Paris, Gallimard, coll. « folio », 1991.

Michon, P., *Corps du roi*, Paris, Verdier, 2002.

Michon, P., *Les Onze*, Paris, Gallimard, coll. « folio » 2011.

## MYTHES DU VÉCU, MYTHES DE L'AMOUR DANS LE ROMAN L'INVITÉE<sup>1</sup>

**Abstract:** *Our paper departs from the hypothesis that Simone de Beauvoir's novel, L'invitée, is structured along the aesthetically refashioned and philosophically resemanticized coordinates of the three fundamental myths of love as living: the myths of the androgyne, Pygmalion and Narcissus.*

*Tracing the modes of refashioning myths in the composition of the psychological novel of the couple, we implicitly highlight the elements characteristic to the author's technique of analysis. Thus, the plunge into the depths of the egos involved in the drama of mundane confrontations actually reconfigures, in modern overtones, archetypal, generally human conflicts, types and meanings.*

*In Myths of love, myths of living..., we investigate the dynamics of relationships within the couple, the psychological evolution of each character in time, the growth of couples, from the perspective of either the parodic rewriting, the polemic transcription or the symbolic resemanticization of the three myths.*

*The analysis of the Beauvoirian writing in this novel leads to the conclusion that, in aesthetic and philosophical terms, the author's work of fiction, anticipated as an epic formula and a message in L'invitée, draws a connection among the Gidean reading of ancient myths, existentialist remythization and novelistic demythization in the last two decades of the previous century.*

**Keywords:** *androgyne, psychological novel, couple, polemic transcription, existentialist remythization.*

Mémorialiste, romancière, essayiste, Simone de Beauvoir a contrarié systématiquement l'horizon d'attente du lecteur de la deuxième moitié du siècle passé. Au delà de la maîtrise de son écriture, ce qui a fait carrière dans son œuvre est la franchise impudique avec laquelle elle a formulé les problèmes définitoires de sa pensée : la condition féminine et les formes de soumission de cet éternel « deuxième sexe », l'amour et l'intégr(al)ité de la conscience dans le « projet érotique », l'ambiguïté des limites et des normes conventionnelles dans l'amour, la différence des profils mentaux de l'homme et de la femme et les distinctions dans leurs manières de vivre le sentiment.

Le roman *L'invitée*, paru en 1943, bien accueilli par la critique, mais éclipsé par les autres grands textes de l'auteur, représente la première création de fiction de Simone de Beauvoir et, en même temps, l'axe de la « phase morale » de l'activité de la mémorialiste, de la romancière et de l'essayiste, consacrée plus tard.

Le point de départ biographique du roman, commun avec la pièce sartrienne *Huis clos* – qui date de la même période – est l'expérience de la vie commune du couple Sartre - Beauvoir avec les très jeunes Olga Kosakiewicz (l'élève de Simone) et Jacques-Laurent Bost (le disciple de Jean Paul). La fidélité de la transposition du côté biographique, l'identité entre Olga et Xavière ainsi que celle entre Gerbert et Jacques-Laurent ont été démontrés par la critique, par l'étude des témoignages, des documents et de la correspondance

---

<sup>1</sup> Andreea Vlădescu, Université « Spiru Haret », Bucarest, [deea.lupu@yahoo.com](mailto:deea.lupu@yahoo.com)

beauvoirienne portant sur les grands troubles dues à son exclusion de l'enseignement. À ce niveau, de la communication des propres expériences de vie, le roman nous semble une première illustration de la conception des deux existentialistes portant sur la liberté dans l'amour, assumée en tant que jeu entre « l'amour nécessaire », sentiment indestructible du couple originaire, des philosophes et les « amours contingents », passagères, expérimentaux.

Dans *L'Invitée*, l'essence romanesque est (con)centrée – par le réduction du narratif – à l'analyse des réactions du couple Pierre-Françoise par rapport à un événement unique, raconté à travers la perspective du narrateur-actant (Françoise). Le roman n'étant pas traduit en roumain, nous jugeons utile un résumé concis de ses plus de 400 pages d'analyse. L'axe épique de l'œuvre est l'invitation à Paris de la jeune rouennaise Xavière Pagés, son soutien matériel et le support affectif que le couple d'artistes parisiens, Pierre et François, décide de lui offrir, afin de trouver son identité et son indépendance socio-professionnelle. L'entrée de l'adolescente de 17-18 ans dans l'univers du couple bohème (Pierre est comédien et metteur en scène réputé, Françoise est son assistante et elle est en train d'écrire un roman) est loin d'apporter l'accomplissement du « trio » parfait, envisagé par l'homme. La présence de Xavière dissout les certitudes portant sur les sentiments des partenaires dans le couple, ainsi que ceux professionnels, concernant la position et la fonction sociale de leurs métiers, l'utilité même de leur message esthétique.

La force négatrice de Xavière, son empire sur Françoise, le refus initial de toute influence de Pierre se déroulent sur la toile de fond d'une fatale obsession des deux adultes pour la jeune fille. De plus, Xavière manifeste un tenace manque d'intérêt /d'aptitude pour toute forme d'action et de participation à n'importe quel projet de formation professionnelle (comédienne, manieuse de marionnettes) et même de responsabilité, ainsi qu'un constant refus de communication réelle avec les autres. Ces tendances de « l'invitée » réussissent à éroder les relations du couple originaire, provoquant des jalousies, des frustrations, des désirs dus à contrecarrer un possible ascendant de l'autre partenaire sur la jeune fille, et, par ricoché, sur soi-même. Devenu, par conséquent fragile, le couple des artistes perd sa cohésion originaire. Labile, l'amour dans ce couple semble se transformer, évoluer de l'état du rapport de domination affective (masculine), acceptée et idéalisée par la femme, à celui d'une relation conventionnelle, approuvée plutôt par habitude et assumée par leur disponibilité commune de s'illusionner. Marqué par l'instabilité due à l'influence maligne de l'étrangère, le couple est convertit dans un « champ de bataille » psychologique, un cadre intérieur des actions simultanées, mais divergentes de contrôle et de domination / de censure et de correction des penchants et des manifestations de Xavière. La conquête de Pierre par Xavière, suivie par son repoussement en faveur du jeune Gerbert, réunit et rassemble, au nom du même sentiment de frustration, le couple Pierre – Françoise. Mais leurs manifestations distinctes sont autant de symptômes de l'altération profonde de leur relation, autant que l'élément étranger continue à les écarter. Ces réactions divergentes illustrent la modification irréversible de la relation Pierre – Françoise. Maintenant, l'attitude active, de (re)construction de l'amour appartient à la femme, qui « s'offre » une revigoration, par l'aventure avec Gerbert. En fait, cette nouvelle expérience est due à contrôler / censurer les sentiments des jeunes gens, sinon à contrecarrer même leur relation. L'élément masculin du couple, Pierre, dépossédé de l'autorité (auto)proclamée, de domination totale des esprits et des âmes des femmes (Xavière aussi bien que Françoise), se retire de la scène de ce petit



univers privé et, en même temps, il est chassé aussi de la grande scène sociale. Tout comme le très jeune Gerbert, il se retrouve englouti par l'histoire impitoyable. Maître et disciple, avec leur petite histoire individuelle, leur conflit insignifiant se (re)trouvent projetés dans la deuxième guerre mondiale, perdus dans la masse anonyme des combattants. Demeurées seules, sous l'abri fragile de la feinte des rapports de jadis, les deux femmes continuent à vivre leur relation fatalement ambiguë: l'attraction fascinée, le reproche (assez) justifié (de Xavière), le désir perverse, la duplicité coupable (entre le remord et la feintise) de Françoise. L'action irréparable et impardonnable de Françoise de se libérer d'une autre « conscience évaluatrice » que la sienne, en ouvrant le robinet de gaz dans la chambre de Xavière finit le roman et ouvre le débat. Loin de clarifier, cette fin pose toute une série de questions, du type : Est-ce que les hommes vont revenir ? Le recommencement (à trois) est-il possible ? Pierre et Françoise auront-ils « l'explication » souhaitée par la femme, et à quels fins ? Quelle est la destinée du couple originaire ? Comment réagirait Gerbert ? etc. L'ambiguïté recherchée du roman refuse toute conclusion moralisatrice. Toutes ces questions, auxquelles s'ajoutent à travers chaque unité épique du roman d'autres aspects énoncés / à bon escient seulement esquissés accomplissent, selon notre opinion, le sous-texte d'essais philosophique de l'œuvre.

La dimension philosophique est ébauchée ici, et consacrée dans les grands romans, en tant que manière propre à l'auteur d'aborder un thème unique (l'accomplissement / le bonheur humain par l'amour, en tant que forme définitoire de communication entre les deux sexes), seulement en l'énonçant et surtout d'un point de vue féminin. Par conséquent, le roman n'offre pas des solutions ou des conclusions, mais il propose plutôt un inventaire et met en question les dilemmes du couple.

L'essence analytique de l'œuvre a imposé quatre clés de lecture interprétative. Du point de vue de l'histoire littéraire et de l'analyse conventionnelle du texte, il a été interprété en tant que simple transposition fictionnelle de l'expérience (auto)biographique, avec des éléments de motivation psychologique « pro domo ». Roman du couple, selon la perspective psychanalytique, *L'invitée* a été « lu » en tant qu'expression symbolique des rapports de force manifestés dans le couple comme domination (souhaitée constamment) et subordination (acceptée / assumée). Approfondissant l'analyse dans sa manière spécifique, la psychocritique identifie les relations de force avec les rapports entre « le désir » et « le pouvoir ». Les approches philosophiques considèrent que dans ce roman le couple illustre la relation hégélienne entre le maître et son esclave, l'introduction de l'étranger dans cet ensemble de termes mettant en discussion les limites et la configuration de nouveaux form(ul)es de la liberté dans le couple.

Nous proposons une interprétation plutôt mytho-critique du roman, œuvre qui nous semble une transposition esthétique des trois mythes classiques essentiels de l'amour. Notre perspective a comme points d'appuis la formation et l'expérience solide de l'auteur (licenciée et professeur de philosophie), ainsi que le penchant de l'existentialisme vers les symboles mythiques.

Nous considérons fondamental pour la structure du roman **le mythe de l'androgyné**. Cette perspective semble trouver le sens des inquiétudes et des troubles des héros dans la perpétuelle chasse au bonheur à travers l'autre, l'être complémentaire, qui accomplit le moi et achève son expérience du « vécu ». L'image initiale du couple Françoise

– Pierre nous paraît *la transcription dans une clé moderne, par adaptation et par localisation* du mythe présenté par Aristophane dans le *Banquet* de Platon.

Indissociable et unique par la longévité dans son milieu artistique, ce couple actualise les données de la perfection originare, de l'androgynie. Dans ce couple, *l'harmonie de la perfection est due à l'équilibre* entre le pouvoir (manifesté par l'autorité spirituelle de Pierre) et le désir (de possession du partenaire), équilibre réalisé par l'acceptation et le fait de s'assumer les rôles (« Toi et moi on ne fait qu'un ; c'est vrai, tu sais, on ne peut pas nous définir l'un sans l'autre »).

L'opposition de l'essence des partenaires circonscrit la complémentarité androgynique de l'ensemble. *Actif, solaire*, Pierre est *la source même de la lumière et de la vie objective* du couple, vie accomplie au niveau spirituel, par la création -dédiée à l'autre (le rituel de l'existence quotidienne) ou destinée aux autres (la vocation artistique). Si le théâtre consacre au niveau social son image idéale (celle de l'artiste dont les dons sont confirmés par le succès), la stabilité du couple et l'intensité de l'amour de Françoise affirment sa condition dominatrice de « chef », de « guide spirituel », de « héros ». Force créatrice, autorité morale, conscience active, Pierre oriente sa vie sociale, professionnelle et affective vers l'avenir ; il vit dans / pour le « projet ». Dans le contexte de sa relation avec Françoise et avec les autres, il demeure l'esprit ouvert, inventif, d'une inépuisable force d'improvisation et d'invention spontanée (« là où les autres gens apercevaient d'impenétrables maquis, Pierre découvrait un avenir vierge, qu'il lui appartenait de façonner à sa guise. C'était le secret de sa force »). *Passive, sélénienne*, Françoise oriente la lumière de l'affectivité masculine vers son propre univers intérieur. Monde des apparences, de la réflexion portant sur et de l'immersion dans la réalité construite par l'Autre, son *espace existentiel* est profondément *subjectif*. Françoise est subordonnée effectivement à Pierre (celui qui « façonne » son esprit et son affection, son idéal et qui est son amant), et elle se renferme dans cette « réalité » restrictive, dont le centre est l'expérience vécue par soi-même (« Le monde à moi » ; « Je suis là, au cœur de ma vie »). Elle convertit le réel dans une fiction, subjective en tant que représentation et interprétation des « tranches » sélectionnées (« Elle avait ce pouvoir ; sa présence arrachait les choses à leur inconscience, elle leur donnait leur couleur, leur odeur. Rien n'était vrai que sa propre vie »). Dans les ténèbres de la nuit, sa marche sur la scène vide, parmi les décors de théâtre, suggère le bonheur ambigu de sa soumission - en tant que sentiment d'appartenance au monde de la création artistique de Pierre, par sa capacité de comprendre et d'aimer cet univers - mais aussi, la satisfaction moins innocente, de l'appropriation de ce monde. Réflexive, fermée, passive, l'existence de Françoise se déroule entre le passé (marqué par la saveur du succès acquis) et l'avenir (des futures triomphes), dans un intervalle temporel dilaté par son subjectivisme et qui ignore – tout comme le temps vécu par Pierre - le présent avec ses menaces.

*Les dominantes communes de l'esprit, mais orientées dans des directions différentes*, accomplissent l'ensemble « androgynie » du couple originare, Françoise – Pierre. Le besoin de l'autre, l'intérêt envers le partenaire sont les « constantes » qui n'excluent pas les « variables » (Xavière pour Pierre et, quant à Françoise, le jeune Gerbert) : « Ça ne m'amuse plus ces histoires d'amour, dit Pierre. « Ce qu'il y a, c'est que j'aime bien les commencements. » / « Je suis une femme fidèle [...] C'est plus fort que moi... »

Le penchant vers le rêve, qui pourraient s'accomplir dans l'avenir, se concentre chez Pierre dans les projets artistiques, tandis que chez Françoise se limite au niveau de la vie familiale, à la relation du couple. Du point de vue de Françoise « ils étaient seuls à vivre dans le cercle de lumière rose. Pour tous les deux, la même lumière, la même nuit. ». Leur totale dévouement à la cause de l'art et la participation à l'acte artistique est le mode même d'existence pour Pierre et ils représentent pour Françoise la forme d'accomplissement du moi, par l'autre : « Tu te rappelles ce que tu me disais à Delos ? Que tu voudrais apporter au théâtre quelque chose d'absolument nouveau » ; « La seule nouveauté qui m'intéresse, c'est notre avenir commun, dit Françoise ».

Dans ce roman *l'équivalent symbolique du mythe du défi lancé aux dieux est la tentative de dépasser les limites mêmes* (de leurs bonheur sans faille). Il s'agit de la sortie des contours du couple, par l'assimilation souhaitée d'un troisième, de l'étranger. À l'opposé du mythe classique, Simone de Beauvoir n'explique pas la coupure brutale de l'unité primordiale par l'orgueil d'une puissance égale à celle divine. Elle l'explique par la fatale option commune, de l'invitation, à laquelle elle trouve des motivations distinctes chez les deux partenaires. Pierre, celui qui propose l'idée, le fait aussi par son penchant profondément moral vers le bien (« Il faut bien en faire profiter les autres chaque fois que nous le pouvons »), que par son besoin, assez égoïste d'un nouveau commencement, mais dont la « gestion » serait confiée à Françoise : « Pourquoi ne la fais-tu venir à Paris ? Tu la surveillerais, tu la forcerais à travailler ». Pour Françoise, l'invitation de l'étrangère a une signification libératrice, compensatoire. Différente des penchants maternels, l'attention accordée à Xavière est un genre de réponse au refus initial de la jeune fille, mais aussi l'expression de l'attraction possessive de la femme mûre, qui, subordonnée dans le couple, désire à son tour un être qu'elle puisse dominer : « Elle avait tellement l'impression de dominer Xavière, de la posséder jusque dans son passé et dans les détours encore imprévisibles de son avenir ! ».

*La séparation des moi*, par la « coupure » de l'unité primordiale, comme effet de l'intrusion de ce corps étranger est amplement analysée dans le roman, par la perspective de Françoise. Quelques syntagmes acquièrent dans le texte la suggestivité des métaphores – clé pour la gradation et l'intensité du tragique : « la pénible impression d'être en exil », « séparée de Pierre à présent », « notre amour est en train de vieillir », « Nous ne faisons qu'un ce n'était que des mots: Ils étaient deux. ».

Naturellement, la « séparation » entraîne le mythe de *la recherche*, au bout de laquelle *l'unité originelle est rétablie* après des combinaisons successives des rapports des forces et à la suite de l'échec des alternatives.

Fidèle à l'esprit et non pas à la lettre de la source antique, dans ce roman, le recours au mythe de l'androgynie esquisse symboliquement la vision sur le couple, développée d'ailleurs dans l'entière œuvre de Simone de Beauvoir. Ainsi le couple apparaît comme l'effet de la relation dynamique entre les forces affectives des partenaires. Il fonctionne en tant qu'ensemble d'ordre psychologique et spirituel (par la perspective des partenaires sur la vie à deux), avec des reflets sociaux (par une certaine image du couple fournie aux autres). En même temps ce couple façonne aussi le partenaire, s'il ne réussit pas à le (re)créer, sur les traces de l'aspiration / du désir de jouir de l'autre.

La création de l'objet de l'amour, l'expérience de l'amour vécu en tant que scénario érotique et la (ré)configuration du couple orientent les symboles narratifs de l'auteur vers **le mythe de Pygmalion**. Associé à celui de l'androgynie, le mythe du créateur par amour est, dans ce roman, une *paraphrase polémique*, abordée dans une manière qui renvoie plutôt à la liberté des «lectures» gidiennes. Mais à l'opposée de Gide, qui re-écrit à usage propre le mythe, Simone de Beauvoir, comme les autres existentialistes d'ailleurs, reste fidèle aux invariants de l'épique originaire. On y retrouve donc dans sa perspective les unités consacrées du mythe: *le créateur, la création*-en tant que négation du réel blâmable, *l'orgueil du demiurge, la force créatrice de l'art, l'accomplissement du moi créateur par l'autre, à force de l'amour*.

Dans ce roman, *le créateur* est le couple même, qui associe la spontanéité de l'idée (de Pierre, qui imagine le scénario du trio) à la ténacité de sa mise en œuvre (par Françoise, qui «taille» dans le réel les contours du quotidien à trois). Ce nouveau Pygmalion ne crée pas l'objet de l'amour, mais, plutôt, il façonne son sujet.

*La création* en tant que projet du couple a la signification d'un espace de compensation, où les partenaires rêvent projeter le surplus d'affection, qui n'est pas investi dans la relation originaire. Leur scénario initial de la présence de Xavière signifie l'espérance de la libération des deux êtres. Pour Françoise, qui se sent «enfermée dans le bonheur», la jeune fille pourrait être la chance de l'évasion de l'espace carcéral, du bonheur sans issu, oppressif. Pour Pierre, elle devrait être la planche de salut, l'alternative aux amours ternes, intéressés, des petites comédiennes dépourvues de sentiments réels («C'est qu'au fond aucune de ces petites bonnes femmes n'a jamais tenu à moi.»). Chance et espérance d'un nouveau commencement (pour Pierre, l'homme des initiatives perpétuelles), ce scénario satisfait en même temps l'attraction inédite, maternelle et légèrement perverse de la femme à la force de l'âge pour la jeune fille. Marquée par certains accents lesbiens, cette fascination est plutôt psychologique, expression du désir de domination («C'était Françoise désormais qui emporterait Xavière à travers la vie »).

*La nouvelle Galatée* commence réellement à vivre par son existence effective dans l'univers du couple. Mais là, elle refuse la condition d'objet de l'attention affectueuse, devenant sujet, dans une perpétuelle confrontation avec les deux autres sujets de la relation affective. Maligne, Xavière dissout la vie commune du couple. Sa présence «prend forme» en agressant l'image idéalisée du projet originaire, niant de cette manière la «création» spirituelle même. Dans ses répliques et surtout dans ses réactions, Simone de Beauvoir réunit symboliquement les attributs consacrés de *la féminité maléfique*. «Dame sans merci», la belle impitoyable agit en sous-main contre les valeurs / les certitudes du couple, méprise l'amitié (avec Inès ou celle de Françoise et d'Elisabeth), se moque des sentiments des autres jusqu'à nier l'amour (de Gerbert) en tant que simple expression du désir de possession et ignore toute obligation / responsabilité morale. «Fiancée funeste», associable aussi à Pandore, elle s'approprie l'être aimé – Gerbert – («Je tiens toujours à ce qui m'appartient»). Elle s'identifie d'ailleurs avec Gerbert, par sa condition «d'adoptée morale», mais son amour impose la rupture totale de son partenaire de ses amis (Pierre et Françoise), ainsi que l'éloignement de son ancien univers socio-professionnel. Dévoratrice des valeurs, rapportable au sphinx grec, la rouennaise oppose à l'esprit actif, créateur du couple, l'âme fruste, inculte et barbare, l'agressivité et la violence orgueilleuse du manque

des nuances, d'éducation, de censure. La jeune femme annule tout effort constructif, affectif (de Françoise, Pierre, ou Gerbert) et artistique (de Pierre). Elle prend une distance pleine de mépris (« Je ne suis pas une intellectuelle, moi »). Xavière refuse de reconnaître l'utilité du dur labeur artistique (« Un effort, ça n'est jamais joli à voir ») et nie toutes formes d'action des gens, en faveur des utopiques dons du ciel, expression de la négation de la société active (« Ce que j'appelle précieux, moi, dit Xavière, c'est ce qui vous tombe du ciel, comme une manne »). Commençant par provoquer des désaccords dans le couple, elle crée la distance et elle sape la relation des partenaires jusqu'à les éloigner l'un de l'autre. Défiant Françoise et en subordonnant Pierre, au prix de la rupture entre l'homme et sa partenaire du couple, qui était son amie, Xavière trahit Pierre, par sa relation avec Gerbert, objet de son mépris.

Si le mythe originaire illustre l'idée du triomphe créateur du génie humain par l'art qui prend vie à la chaleur du sentiment investi, dans le roman de Simone de Beauvoir le projet artistique est dé-naturé. « La création » repousse « le créateur » en le niant (en tant que couple apte à façonner une réalité psychologique). Déplaçant symboliquement vers l'affectivité, l'accent mis par le mythe grec sur la création, la perspective moderne de Simone de Beauvoir pose de nombreux problèmes d'actualité portant sur les limites labiles entre l'amour et la haine, la subjectivité de la vérité et de la morale, la relation entre la représentation mentale de l'individu et la réalité effective.

Mis sous le signe du *regard*, du reflet de l'autre dans la conscience du partenaire, dans ce trio existentiel chacun semble expier dans son amour pour l'être chéri le côté pesant de l'amour envers soi-même. On frôle de cette manière **le mythe de Narcisse**, concentré dans le roman à ses significations originaires.

*Françoise aime son amour même pour Pierre, l'image de l'épanouissement de leur couple*, du bonheur, sans issue, mais tranquille et dépourvu de tout risques et périls : « Elle ne connaissait plus de risque, ni d'espoir, ni de crainte, seulement ce bonheur sur lequel elle n'avait même pas de prise ; aucun malentendu n'était possible avec Pierre, aucun acte ne serait jamais irréparable ». Sa relation avec Xavière se déroule selon une certaine dynamique. D'abord, Françoise fait des efforts pour ciseler la jeune fille, selon son image personnelle sur celle-ci. Plus tard, elle essaie de limiter les dégâts au niveau du couple et d'effacer les marques trop douloureuses des injures involontaires et des trahisons. Ensuite, elle agit (auprès des hommes déçus) et, finalement, essaie de sauver son bonheur en supprimant celle qui avait refusé toute autre condition, sauf celle d'une égale / rivale.

Pierre est l'homme dont le succès professionnel et affectif – autant dans le couple originaire que dans les amours « contingents » - est assuré par sa confiance en soi et par sa force dominatrice. *Les attributs de Pierre ne sont que le reflet de l'amour de soi*, qui n'est ébranlé que par la force irrésistible de Xavière. Celle-ci annule les masques successifs choisis par le comédien, afin de l'appivoiser (partenaire de son amie parisienne, ami complice contre Françoise, maître spirituel et guide professionnel, amant convoité). Détruisant toute chance de l'homme à garder n'importe quel masque social, en s'y moulant sur ses traits, elle le chasse et l'oblige à se déclarer vaincu, par l'échec de son projet.

Pour l'ensemble du couple, la jeune fille représente l'image renversée de l'idéal envisagé, la réalité qui refuse l'identification avec la projection mentale. Elle est l'altérité même, « l'étranger », repoussé par le couple, après une lutte de conquête, lutte qui aboutit à une tenace opposition individuelle. Sa relation profonde avec les deux partenaires transcrit

symboliquement l'opposition entre nature(l) et culture(l). Jeune et contestataire, elle renie la maturité, le consacré, les conventions en même temps que tout ce qui s'y rattache, en tant qu'expérience du vécu et que valeurs stables et confirmées. Provinciale obscure, vouée à une existence anonyme, elle repousse les alternatives des parisiens, au-delà des quelles elle semble ressentir les forces dominatrices, l'oppression des guides / des responsabilités, de la morale ignorée. Spontanée et inconsciente, insouciant, la jeune fille annule tout espoir, tout devenir. *Xavière est marquée par un certain culte du soi « tel quel »*, semblable à celui qui mène Narcisse à sa perte.

En conclusion, dans le roman de Simone de Beauvoir, le mythe est l'échafaudage allégorique du débat sur l'amour, selon les données des questions ancestrales, suggérées par les trois anciens paraboles grecques : est-il encore possible / suffisant l'accomplissement du moi par l'autre ? ; Est-ce que l'amour est vraiment la création affective, qui façonne l'autre, selon le moule idéale, rêvé par les amoureux ? Il y a-t-il une identité parfaite, comme celle de l'image projetée dans l'eau, entre la réalité du vécu et ses reflets dans la conscience?

#### **Références**

- Kernbach, V., *Miturile esențiale*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978  
Lefter, D., *Introduction à l'étude du mythe dans la littérature*, Editura Universității din București, 2008  
Moretta, A., *Mituri antice și mitul progresului*, Editura Tehnică, București, 1994

## TEMPORALITÉ FÉMININE ET ATEMPORALITÉ ARCHÉTYPALE QU'EST-CE QU'UNE FEMME QUI ÉCRIT ?<sup>1</sup>

**Abstract** *Women have always been in an imposed and accepted position of inferiority, position created most of the time by their complexes in an artificially phallogentric world! This paper which is only a part of a more comprehensive study on the relation between feminine temporality and archetypal timelessness wants to answer the question which opens the debate: "What is a woman who writes?". In order to answer this question we chose as reflection directions the texts of some women writers who gave us reasons at both thematic and stylistic level. It is about Isabel Allende, who, despite of her Chilean origin, has succeeded to arouse great interest in France through the translations of her novels, Simone de Beauvoir, Marguerite Yourcenar and Anna Gavaldà.*

**Keywords:** *woman writer, feminine writing, autobiographic text.*

En lisant le roman « Inés de mon âme », variante française du roman « Inés del alma mia », de l'écrivaine chilienne, Isabel Allende, j'ai retrouvé dans l'histoire exceptionnelle et tumultueuse de cette femme-conquistador, Inés de Suarès, le destin même des femmes (écrivains) qui ont essayé le long du temps de se frayer un chemin propre dans le monde des hommes. Et cela m'a fait penser à tout ce que la vie des femmes-auteurs a accumulé de refus, de ressentiments, de négations, d'ironies, de marginalisations, etc. Néanmoins, la femme a un statut par elle-même et par rapport aux hommes qu'on a du mal à contourner, à minimiser ou à ignorer. De la même façon que Dieu n'a pas voulu laisser l'homme seul à seul et l'a fait s'accompagner d'une femme, ni la mythologie, ni les religions, ni les textes de toute nature que ce soit n'ont occulté les femmes avec tout ce qu'elles ont représenté le long de l'histoire, d'énergie vitale, de potentiel affectif, de source de spiritualisation, mais aussi de force maléfique, de charmes trompeurs et meurtriers etc.

Si on remonte le fil des légendes et leurs reflets dans les histoires on remarque une perpétuelle recherche de l'union du masculin et du féminin comme s'ils formaient les deux moitiés d'une entité unique, ontologique, fondamentale sans laquelle l'histoire n'aurait pas eu de sens. C'est vrai, comment peut-on imaginer la construction de l'histoire en dehors de cette unité dont parle la Genèse ? Adam parlait de la « femme que Vous m'avez donnée pour que je puisse devenir vertical... ». La vocation ontologique d'Eve est de construire l'Homme, de lui offrir accès à la connaissance et de le guider de *l'univers déplié* au *sur-univers plié*, caché, profond. Dans le mythe grec tous les dons, *Pandoros*, ou « les nombreux dons », *Polydoros*, toutes les énergies contenues dans le féminin dans un état potentiel sont appelés au moment propice à devenir des informations pour faire ainsi monter la sève de l'Arbre de la Connaissance. Si l'on tient compte de ce mythe fondateur on peut inférer l'idée que le féminin et le masculin se sont toujours appelés et complétés, en dépit d'une déclarée inégalité des sexes, source d'une série d'adversités et controverses, mais qui n'ont jamais fini en guerres d'extermination. Ces quelques idées peuvent être synthétisées

---

<sup>1</sup> Crina-Magdalena Zărnescu, Université de Pitești, [crina\\_zarnescu@yahoo.fr](mailto:crina_zarnescu@yahoo.fr)

dans un parcours essentiel qui trace la distinction entre le masculin comme pôle de l'action, participant de la divinité, et le féminin comme un réservoir de potentialités qui alimentent l'action d'un *plus-de-vie* en vue de la reconstruction de l'unité fondamentale. Le féminin se rapporte à l'intériorité et le masculin à l'extériorité formant ensemble une unité ontologique qu'il faut toujours reformuler, refaire, sinon l'être humain est destiné à sa propre perte. Nicolas Berdiaeff conjecturait que la femme jouerait un rôle important dans la société future :

Elle est plus liée que l'homme à l'âme du monde, aux premières forces élémentaires et c'est à travers elle que l'homme communique avec elles... Les femmes sont prédestinées à être, comme dans l'Evangile, les porteuses d'arômes... Ce n'est pas la femme émancipée, ni rendue sensible à l'homme, mais l'éternel féminin, qui aura un grand rôle à jouer dans la période future de l'histoire. (*Un nouveau Moyen Age*, 1927 : 162-163)

De *l'éternel féminin* parle aussi Goethe dans la seconde partie de son *Faust* comme d'une entité essentielle qui aide l'homme à transcender l'immanence de son désir. Dans les mythologies la femme se rattache aux mythes de la création et du sacrifice. C'est un rôle qu'elle s'est assumé depuis l'antiquité jusqu'à nos jours en dépit de toute attitude misogyne ou simplement mesquine que les sociétés *patriarcales* ont manifesté envers elle.

Depuis l'antiquité les femmes ont eu leur rôle à jouer dans les lettres et les sciences bien qu'elles fussent tenues à l'écart du fait que ces domaines représentaient exclusivement le fief des hommes. Quoique la pensée paulinienne ait influencé les mentalités l'histoire énumère nombre de femmes célèbres qui ont fait figure de proue dans les plus divers domaines, telles les mathématiques, la physique, la chimie, l'astronomie, la médecine, les sciences naturelles et occultes. A rappeler Hypatie, Marie Curie, Hildegarde de Bingen ou Emilie du Châtelet pour n'en mentionner que quelques-unes. La littérature semble plus propre à la sensibilité, ainsi-dite « féminine » en raison d'un vœu de la femme d'exprimer ses sentiments profonds, sa position face aux rapports des sexes, aux problèmes sociaux et moraux de son époque. Au Moyen Age quand la femme assimilée à la Saint Vierge jouissait d'un statut privilégié et cela notamment sur le plan artistique et littéraire, les sociologues ont remarqué que les textes reflétaient « la conscience historiques de l'époque qui les a produits » et « un état de tension entre la réalité et l'idéal » (Jacques Le Goff, 1999 : 32, 33). J.-Ch. Huchet a une perspective insolite sur l'amour courtois qui entre en résonance, d'ailleurs, avec les plus modernes interprétations et évaluations de cette institution fondamentale de l'époque médiévale. Dans sa perspective l'amour courtois « est une technique subtile de ne pas aimer, une manière d'exprimer l'amour pour ne pas le faire », bref, une peur de la femme devant laquelle l'homme ne peut vivre que le sentiment de sa propre insuffisance sexuelle. Il s'ensuit que « *la fin-amors* n'est que l'art de la mise à distance de la femme par des mots. » (Jean-Charles Huchet, 1987 : 101)

Le long de l'histoire les femmes, quel que soit leur statut, sont régies soit par le mythe de l'intimité, soit par celui de la progression, selon G. Durand (G. Durand, 1992 : 234). L'intériorisation, la passivité, la résignation, les mouvements secrets et fluides de leur subconscient, l'obscur, la beauté ambiguë et lointaine constituent les composantes de ce mythe de l'intimité qui définit, par exemple, toute la littérature féminine des XVIIe et



XVIIIe siècles, celle de Madame de Sévigné, de Madame de La Fayette ou Des Grandes Dames du Siècle des Lumières. De l'autre côté, les femmes fortes, avatars d'Artémis ou de Diane, mélange synesthésique d'Isis-Cybèle, synthèse de puissance, de tendresse, de vie et de mort qui se convertissent comme dans le tableau de Léonard de Vinci <sup>1</sup> selon une transformation réversible, du vautour en mère absolue. C'est le cas des femmes-écrivains à la charnière des XVIIIe et XIXe siècles qui s'accordent avec Madame de Genlis qui disait dans la nouvelle *Amants rivaux en gloire* que le fait d'écrire équivaut à un travestissement: « Une femme, en devenant auteur, se travestit et s'enrôle parmi les hommes », (Madame de Genlis, 2007 : 157) ou avec Madame de Staël qui décrit dans le roman *Corinne* le drame d'une jeune femme qui renonce à son destin de dame soumise aux devoirs traditionnels pour se dédier à la création littéraire. La fameuse phrase de ce roman: « La gloire n'est que le deuil éclatant du bonheur », qui rappelle celle autre de Madame de Genlis : « La gloire, pour nous c'est le bonheur » (Madame de Genlis, *ibidem* : 203) définit la transgression d'un statut unanimement considéré intrinsèque et l'acceptation d'un nouveau statut. George Sand annonce la domination d'un nouveau mythe, celui de l'androgynie, lequel préfigure dans la peinture de Gustave Moreau « l'agonie du romantisme », la décadence fin de siècle et l'ambiguïté des sexes qui aboutira à l'ère de l'homosexualité. Colette est celle qui sépare l'écriture féminine de tout ce qui l'apparentait à une littérature édulcorée, idéalisée et euphémistique pour faire entrer l'interdit, le cachet et le secret et clamer ainsi de haute voix les problèmes de la femme supérieure tenue à l'écart et marginalisée. Bien plus, la femme-écrivain s'assume le rôle de l'homme-écrivain, en se situant dans le pôle de la masculinité par un style qui rend son écriture objective et sa vision existentielle. Séparées par des siècles, Christine de Pizan et Simone de Beauvoir disent assez à quel point elles refusent les sentiers battus du féminin et imposent dans l'imaginaire féminin une image hiératique de la femme-écrivain qui se départ des voies traditionnelles du féminin. Au XVIe siècle Christine de Pizan, qui en dépit des frustrations provoquées par la condition « minoritaire » des femmes cultivées qui écrivaient, se ralliant à l'attitude revendicative de Louise Labé<sup>2</sup>, manifeste par ses œuvres une perspective « masculine » qui déprivilegiait la femme.

Simone de Beauvoir réussira au XXe siècle à devenir l'égal des écrivains – la relation avec Jean-Paul Sartre, son fameux conjoint, ne l'a jamais intimidée, mais bien au contraire, l'a stimulée - grâce à sa décision de conquérir le monde des hommes par sa littérature. Elle devient une sorte de catalyseur pour toutes les femmes qui se revendiquent un statut d'écrivain égal à celui des hommes afin de parvenir ainsi à transgresser une ultime redoute qui était celle du propre complexe d'infériorité, artificiellement induit par un héritage

<sup>1</sup> Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci où S. Freud voit dans le vautour la métamorphose de la mère. La déesse-vautour égyptienne, Nekhbet, était, selon les croyances populaires, la protectrice des naissances. (v. Jean Chevalier & Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont, 2005)

<sup>2</sup> Rappelons à ce propos la fameuse dédicace de Louise Labé à Clémence de Bourges : « Etant le temps venu, Mademoiselle, que les sévères lois des hommes n'empêchent plus les femmes de s'appliquer aux sciences et disciplines, il me semble que celles qui ont commodité, doivent employer cette honnête liberté que notre sexe a autrefois tant désirée, à icelles apprendre, et montrer aux hommes le tort qu'ils nous faisaient en nous privant du bien et de l'honneur qui nous en pouvait venir. » (*apud* Mireille Huchon, 2005 :154).

traditionnel, perversement entretenu par les deux sexes. Elle a triché coquettement en se balançant entre deux attitudes, celle d'une femme libre qui décide seule de ses choix, affectifs ou littéraires, et celle autre qui refuse son statut féminin en prenant le parti du non-sexué, pour pouvoir s'éloigner des deux sexes et (se) regarder objectivement. Mais la lecture de son livre *Le deuxième sexe* laisse un goût amer quand on découvre que dans cette analyse de l'amour et de l'indépendance de la femme par rapport à l'homme, dans un système organisé autour d'un pouvoir masculin, c'est la voix d'une femme frustrée qui se fait entendre :

Le jour où il sera possible à la femme d'aimer dans sa force, non dans sa faiblesse, non pour se fuir, mais pour se trouver, non pour se démettre, mais pour s'affirmer, alors l'amour deviendra pour elle comme pour l'homme source de vie et non mortel danger. (Simone de Beauvoir, 1976 : 653)

La conscience de l'inégalité entre les deux sexes dont elle parle dans son livre est source de mécontentements, de frustrations, de drames ou de révolte autant sur le plan affectif que sur le plan de la création. Qu'est-ce qu'on peut dire ? Que sous cette apparence de femme indépendante et sûre de ces atouts d'écrivaine se cache une femme rongée par des faiblesses dont elle est consciente et qu'elle méprise ? Voilà ce qu'elle écrit dans le chapitre « La femme indépendante » : « Tout l'incite à se laisser investir, dominer par des existences étrangères: et singulièrement dans l'amour, elle se renie au lieu de s'affirmer. » (Simone de Beauvoir, *op.cit.* : 638)

Issues de la révolte de Simone de Beauvoir contre le statut de *deuxième sexe*, les femmes-écrivains d'après les années '70 essaient de prendre autrement leur revanche sur cette condition d'infériorité, mais elles refusent néanmoins la vision de De Beauvoir, empruntée aux hommes, pimentée de mépris et d'un pessimisme décevant. Si elles sortent « de la côte » de Simone de Beauvoir alors les écrivaines rapportent ce qu'il y a de bénéfique dans cette résurrection. Luce Irigaray, linguiste belge, philosophe et féministe décidée, déplace le point de vue sur le rapport des sexes tel qu'il était envisagé dans la théorie psychanalytique occidentale, dans les domaines du droit, de la religion, de la théorie politique, de la philosophie et de l'art où tout se déroulait autour d'un sujet masculin et avance une nouvelle théorie qui essaie d'atténuer les différences psychologiques et ontologiques par la relance d'une attitude qui encourage une culture et une éthique intéressées par la position équivalente des deux sujets – homme et femme, créateurs des valeurs pareilles.

Toutes ces femmes-écrivains tentent de se retrouver à travers l'écriture qui devient pour elle une modalité d'identification personnelle et de restructuration d'une culture depuis trop longtemps phallogocentrique. Chez Marguerite Duras comme chez Hélène Cixous, juive française de mère allemande et originaire d'Afrique du Nord, l'ancrage de leurs histoires dans des zones éloignées de l'Europe occidentale, telles l'Indochine ou l'Afrique, témoigne du retour vers des espaces originaires attachés à l'enfance, qui après avoir été colonisés ont recouvré leur liberté. Cette suite de réflexions émergées d'un mixage d'images exotiques et sauvages et des situations insolites qui parlent de la perte de l'identité, de la mort physique et psychique, ne font que relancer la personnalité féminine qui renaît de ses propres cendres. Qu'est ce qu'elles réussissent ? A se faire entendre comme une voix à part, différente par

rapport à celle masculine, la différence ne résidant pas dans l'esprit négateur qui était l'arme de Simone de Beauvoir, mais dans la conscience des bénéfices d'une nouvelle perspective sur leur identité (féminine). Elles savent s'imposer sans faire des compromis et signent leurs œuvres de leurs propres noms sans réticences et (fausse) pudeur qui faisaient Madame de La Fayette, ou Madame de Sévigné, par exemple, recourir à un pseudonyme ou à une fausse paternité pour faire publier leurs œuvres.

L'écriture féminine se refuse même les périodes phrastiques amples – pour Virginia Woolf la phrase longue est « masculine » et trop « lourde » pour une femme – et se concentre sur le mot et ses résonances sémantiques pour aboutir ainsi à une certaine atomisation de la phrase devenue fragmentaire, à une certaine rythmique qui suit le trajet des observations fulgurantes et les émergences des impulsions humorales. C'est l'écriture éclatée d'Anna Gavalda, les changements de perspective, le refus de formalisation esthétique tel qu'il apparaît dans le roman *La Consolante* et qui représentent, au fait, les traits du style féminin qui occulte l'unicité en faveur de la multiplicité. Comme remarque générale, on pourrait définir le style féminin comme une sorte de parcours de l'intérieur vers l'extérieur, généré par les mouvements d'une subjectivité ancrée dans un rapport direct avec le corps, physique et spirituel, ce qui engendre, d'un côté, un type de texte autobiographique et, de l'autre, une exploration presque viscérale du propre corps puisque « toute création est de chair et de sang ». Dans le mouvement féministe dont on parle les écrivaines se revendiquent une manière d'écrire qui leur soit propre et différente de tout ce qui tient à la masculinité. Marguerite Yourcenar fait figure à part dans ce concert par l'exercice d'une écriture plutôt « masculine » dans les *Mémoires d'Hadrien*, écrits à la première personne, comprenant par cette désignation l'élévation du particulier au général, de la subjectivité à l'objectivation des sensations et émotions vécues par ce César, enfin, la conception d'une phrase à périodes amples qui suit les remous de la pensée et impliquant à la fois les sursauts du subconscient. Les personnages qu'elle choisit dans ses romans ou essais, Hadrien, Giambattista Piranèse, Agrippa d'Aubigné, Constantin Cavafis, Thomas Mann, etc., sont des hommes forts dont l'activité a laissé des traces profondes dans l'histoire, l'art ou la littérature. Elle ne semble pas préoccupée des problèmes féminins même quand elle entreprend l'analyse de l'œuvre de l'écrivaine suédoise, Selma Lagerlöf, mais plutôt intéressée par la variété de l'aventure humaine, par la diversité des expériences vécues intensément et différemment, qu'elle identifie et analyse par chaque descente dans les entrailles de la création afin de révéler les articulations profondes entre le génie de tel ou tel écrivain, le contexte historique et les conditionnements personnels ou sociaux. Esprit analytique, détachement impersonnel, passion des idées, curiosité inassouvie pour les expériences humaines peu communes, sensibilité profonde, mais bridée par les rigueurs de l'intelligence cultivée à l'école de l'antiquité gréco-romaine, sensualité intense, dépourvue de vulgarité, amour raffiné sans être efféminé pour la beauté des formes, « la vocation simultanée de la plénitude et du vide, un je ne sais quoi qui est toujours aux aguets, en tant que verbe, entre l'amour et la mort, [...] » (M. Yourcenar, 1996 :17), voilà autant de traits qui la rendent sinon indifférente par rapport aux mouvements féministes, au moins, plus préoccupée par tout ce qui recèle l'acte de création dédié, profond, solitaire, attaché aux grands problèmes de la conscience et de la condition humaine.

Isabel Allende a avoué dans l'une de ses interviews que les plus vraies histoires se trouvaient enfouies dans les recoins de son âme. Pensant que la plupart de ses personnages sont des femmes fortes qui construisent leurs propres histoires, on accepte l'idée qu'elles ne représentent que le reflet fictionnel des facettes multiples ou multipliées d'un même sujet-auteur, narrateur homodiégétique dont les discours sont diffractés sur de différents niveaux temporels. Menées par des passions fortes ces femmes décidées, Aurora Del Valle, Eliza, Clara, Blanca, Eva Luna, Inés de Suarès etc. partent à la conquête de leur propre identité, en dépit des préjugés et de leurs propres faiblesses pour reconfigurer leur individualité et se récupérer en tant que personnalités et qui ont leur mot à dire dans une société dominée par la gent masculine. Isabel Allende se raconte à travers tous ses romans quelque différents qu'ils paraissent être et cette décision de refaire les axes de son existence réelle à travers la fiction rappelle le livre autobiographique de Marguerite Yourcenar – *Souvenirs pieux* - où l'auteure archive des documents personnels reconstruisant ainsi ses filiations généalogiques ou affectives, non pas d'une façon sèche et impersonnelle, ni strictement chronologique non plus, sur le modèles des inscrits administratifs, mais en y transfusant de la vie, de la liberté et de la force poétique. A l'opposée de ces deux écritures, l'une classique, rythmée par un dosage rigoureux de poéticité et de rigueur, l'autre baroque et touffue comme une forêt tropicale sans être pour autant illisible, se trouve le texte dont le but semble être le non-achèvement de la phrase, le style « essoufflé » et elliptique, le recours au langage familier qui veut relancer une communication plus directe avec un interlocuteur habituel et habitué aux situations prévisibles de la vie de chaque jour. Je pense ici à Anna Gavalda et à ses romans *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*, *Ensemble, c'est tout*, *La Consolante*, qui les ancre, comme je le notais plus tôt, dans une tendance plus propre au style féminin, à savoir celui de la dissolution de l'identité, de l'anonymat, du syncopé, du fugitif. Ses personnages n'ont pas de consistance, ils sont plutôt des *penchants*, si je peux dire ainsi, de désirs plus ou moins avoués, des pulsions etc. Dans le roman *La Consolante* Anna Gavalda entre, selon ses propres aveux, dans le corps et l'âme de Charles Balanda, en opérant une sorte d'incarnation pour disséquer « les malaises d'un mâle occidental en ce début de siècle », selon Eric Neuhoff. La vision et les partis pris changent, ils sont exclusivement masculins, ou, au moins, c'est ce que l'auteure pense faire. Mais, comme le remarque Jérôme Garcin ce « joli traité d'architecture intérieure » est « rédigé par un homme détruit et lézardé », mais « ici comme partout les femmes soutiennent la charpente; ce sont des cariatides. Elles semblent invulnérables, et si consolantes. » Autrement dit, en dépit de cette exploration on identifie le point de vue de la femme qui parle ! Julia Kristeva considère que l'écriture féminine se distingue par certaines particularités stylistiques et thématiques, par une vision différente due, en principal, au déplacement du centre d'intérêt, mais qu'il n'y a pas lieu de poser catégoriquement des différences irréconciliables entre les deux types de discours.

Alors, à la question « qu'est-ce qu'une femme qui écrit ? » qui ouvre le présent débat je pourrais avancer qu'elle veut faire entendre sa voix qui soit différente par rapport à la voix masculine et identifiable autant par la vision que par le langage. Qu'il n'y a pas question de rivalités et de distinctions entre une culture masculine et une culture féminine, entre une littérature féminine et une littérature masculine, mais qu'il s'agit du droit d'être soi-même –comme le notait Virginia Woolf « Il est beaucoup plus important d'être soi-

même que quoi que ce soit» - et de récupérer une individualité autonome et distincte. Ce point de vue n'exclut pas qu'il y ait un « archétype féminin » auquel toute écrivaine se rapporte par des partis pris communs, par des sensibilités pareilles et par la diversité et la richesse du multiple dans l'écriture aussi.

### **Références**

- Allende, I., *Inés de mon âme*, Grasset, Paris, 2008  
Berdiaeff, N., *Un nouveau Moyen Age*, Plon, Paris, 1927  
Beauvoir, S., *Le deuxième sexe*, Gallimard, Paris, 1976  
Durand, G., *Figures mythiques et visages de l'œuvre*, Dunod, Paris, 1992  
Gavalda, A., *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*, Le Dilettante, 1999  
    *Ensemble, c'est tout*, Le Dilettante, Paris, 2004  
    *La Consolante*, Le Dilettante, Paris, 2008  
Genlis, Madame de, *La Femme auteur*, Gallimard, Paris, 2007  
Huchet, J-C., *L'amour discourtois. La fin-amors chez les premiers troubadours*, « Bibliothèque historique Privat », Toulouse, 1987  
Huchon, M., *Louise Labé : une créature de papier*, Droz, 2005  
Le Goff, J., *Dictionnaire raisonné de l'Occident Médiéval*, Fayard, Paris, 1999  
Yourcenar, M., *Mémoires d'Hadrien*, Gallimard, Paris, 1977  
    *Creierul negru al lui Piranesi si alte eseuri*, Humanitas, 1996  
    *Souvenirs pieux - Le Labyrinthe du monde, tome 1 / Autobiographie*, Gallimard, Paris, 1974

### **Ressources électroniques**

[www.ledilettante.com/fiche-livre.asp?Clef=1042](http://www.ledilettante.com/fiche-livre.asp?Clef=1042), lu le 10.05.2012.

## LA SUSTITUCIÓN DE -Ø POR -D Y -Θ EN EL HABLA DE OVIEDO<sup>1</sup>

**Abstract:** *This study presents a first sociolinguistic approach to the results Ø, d, θ at the end of the word (verdá, verdad, verdaz) in the spoken language from Oviedo (Asturias), a city where Castilian and Asturian languages coexist. For this purpose we have followed the methodology of PRESEEA (Project for the Sociolinguistic Study of Spanish from Spain and America). As a reference corpus we have used the recordings and transcriptions from Oviedo of PRESEEA-Asturias research group.*

**Keywords:** *variationist sociolinguistics, languages in contact, Asturian.*

### 1. La situación lingüística de Asturias y de Oviedo

En la comunidad ovetense conviven dos lenguas; el castellano, lengua de cultura utilizada en el ámbito más formal y con carácter oficial, y el asturiano, relegado a situaciones informales y marginado oficialmente.

En su estudio sobre el habla de una parroquia rural de Oviedo, Martínez Álvarez, al reflexionar sobre la situación lingüística de Asturias, considera que aunque a primera vista puede parecer que la castellanización es «total y pujante [...] muchos rasgos del bable persisten sin variación» (1967: 8). En lo que se refiere a la proporción de hablantes de castellano y de asturiano, es un asunto de difícil respuesta. A la pregunta de cuál consideran que es su lengua materna los asturianos, estos:

se dividen en tres sectores mayoritarios: dos de cada diez entrevistados (20,7%) tienen al asturiano como la lengua que se hablaba en su casa de niños, algo más de otros dos de cada diez (22,5%) provienen de hogares bilingües donde se hablaba tanto asturiano como castellano y, finalmente, algo más de cinco de cada diez (53,6%) tienen sus orígenes en hogares castellano-parlantes. (Llera Ramo y Martín Antuña 2003: 91)

Asturiano y castellano son dos romances que conviven con un estatus totalmente distinto: el castellano es la lengua oficial y de cultura, apoyada por los medios de comunicación y la educación; el asturiano es una lengua estigmatizada y considerada rural que cada vez se restringe más al uso familiar (Arias 2009). En suma, la situación lingüística derivada del contacto entre el asturiano y el castellano ha conllevado la aparición de un bilingüismo diglósico en el que la lengua «alta» es el castellano y la «baja» el asturiano, y en el que el uso preponderante de una u otra está relacionado con la posición social, los recursos económicos o el nivel de estudios.

Como resultado de esta convivencia de asturiano y español, Sánchez Álvarez (1979) constata la influencia del bable sobre el castellano de Oviedo como el uso mismo del asturiano en esta ciudad. En este sentido, Ramón d'Andrés señala que hay interferencias

---

<sup>1</sup> Álvaro Arias, Universidad de Oviedo; Cristina Bleortu, Universidad de Oviedo ([bleortucristina@uniovi.es](mailto:bleortucristina@uniovi.es)); María Jesús López Bobo, Universidad de Oviedo ([mjlopez@uniovi.es](mailto:mjlopez@uniovi.es)); Miguel Cuevas Alonso, Universidad de Vigo ([miguel.cuevas@uvigo.es](mailto:miguel.cuevas@uvigo.es)).

entre asturiano y castellano, aunque con predominio de la influencia de un romance sobre el otro según el hablante, dando lugar a soluciones híbridas (2002: 22).

## **2. La hibridación castellano-asturiano y nuestro enfoque del estudio sociolingüístico del habla de Oviedo**

Actualmente la realidad lingüística de Asturias, tan familiar para cualquiera que la conozca mínimamente de cerca, es muy compleja. Podemos encontrar hablantes de castellano y hablantes de asturiano, aunque lo más frecuente (y, en consecuencia, el grupo mayoritario) es dar con hablantes de castellano asturianizado o de asturiano castellanizado. En esta combinación un romance presenta rasgos fónicos y características morfosintácticas y del plano del contenido del otro y, en los casos intermedios, es difícil decidir cuál predomina.

Además, un mismo hablante (normalmente según su grado de instrucción) puede emplear, según la situación más o menos familiar y el interlocutor, distintas «modalidades» de esa escala en la que el castellano (a secas) es la meta «superior». Su habla familiar o punto de partida en dicha escala depende del entorno en que la haya adquirido (rural o urbano, con predominio del asturiano en el primero y del castellano en el segundo) y su pertenencia (quizá con menor peso) a uno u otro grupo socioeconómico. La escala es más o menos amplia según el hablante y tiene como centro de gravedad la modalidad familiar; su capacidad para poder «llegar» al castellano en las situaciones que considera más formales varía y no es raro, por ejemplo, encontrar hablantes con educación secundaria que no son capaces de hablar castellano, aunque lo pretendan, o con hablantes que creen hablar castellano sin conseguirlo.

En suma, el hablante puede manejar, así, distintos registros de esa escala y esta es más o menos ancha (normalmente hacia el castellano, aunque también suele tener conocimiento pasivo del asturiano que la amplía). Pero, además, esta hibridación no es «constante», pues un mismo individuo puede manejar y alternar soluciones castellanas y asturianas en una misma conversación sin que el contexto varíe.

Esta situación supone un reto para el estudio sociolingüístico de una comunidad de habla, puesto que limitarlo solo a los hablantes de castellano o de asturiano en un caso como Oviedo supone excluir a la mayor parte de los hablantes, al emplear esta normalmente castellano asturianizado o asturiano castellanizado (con varios grados entre uno y otro extremo). En nuestra encuesta hemos seleccionado a los informantes sin excluir a ninguno por la «variedad» que hablara, lo que hace la muestra representativa. Lo ideal sería poder distinguir qué «modalidad» habla el encuestado o a cuál adscribirla para hacer un estudio sociolingüístico, pero en nuestro caso, si excluyéramos los que hablan castellano (incluso castellano de Asturias), lo vemos como una tarea casi imposible y poco útil por el propio carácter arbitrario de la frontera entre una y otra «modalidad». Esta frontera habría de ser un conjunto de fenómenos lingüísticos a partir del cual se podría considerar que una variedad ocupa un punto concreto en una escala entre el castellano y el asturiano, pero en los casos difíciles (para los que son útiles las fronteras) es la propia arbitrariedad en la selección de los rasgos la que sitúa el objeto en un punto u otro de esa escala.

Para nuestro estudio sobre la ausencia o presencia de dental final encontramos informantes que hablan castellano e informantes que hablan una solución híbrida. Para intentar delimitar el fenómeno hemos optado por la solución menos ambiciosa pero que, creemos, mejor refleja la realidad lingüística: estudiar el fenómeno sin adscribir al hablante a una modalidad lingüística determinada en esa escala que va del castellano al asturiano castellanizado en la misma comunidad de habla.

No estamos en condiciones de afirmar cuál es el uso de la ausencia de final (*verdá*) entre los que hablan predominantemente castellano, entre los que hablan castellano asturianizado o entre lo que hablan asturiano castellanizado. Si comprobamos que en todas las «modalidades» (esto es, tanto en los casos con menos hibridación en cada extremo, como en los casos intermedios) se da la variación de tres usos  $-\emptyset$  (*verdá*), [<sup>-δ, -δδ</sup>] (*verdad*) y [-θ] (*verdaz*); como señalamos más abajo, la ausencia de final es la solución propia del asturiano<sup>1</sup> frente a la presencia, el estudio de esta variación solo refleja el avance o retroceso de una solución asturiana frente a otra castellana, unas veces imbricada en el castellano, otras en el propio asturiano que mantiene como tal (*verdá*) o castellaniza (*verdad*, *verdaz*). En suma, no podemos afirmar que el estudio de este fenómeno aisladamente mida el avance del castellano, pero sirve de indicio indirecto, lo cual es posible gracias a seleccionar un rasgo inequívocamente asturiano.

### 3. Fenómeno objeto de estudio

Pretendemos aquí, como primer acercamiento, identificar algunas de las variables lingüísticas y extralingüísticas que condicionan la ausencia (que no pérdida desde un punto de vista sincrónico) de *-d* o la presencia con distintas realizaciones, bien como una dental relajada, [<sup>δ, δδ</sup>], bien como una fricativa interdental [θ].

La ausencia de *d* final en el en el español de esta ciudad (como, por supuesto, en la solución híbrida asturiano-castellano, que puede ir desde el asturiano castellanizado hasta el castellano asturianizado) se explica por influencia del asturiano. En esta última lengua la posición de final de palabra es una ubicación vedada para esta consonante.

Por razones históricas, lo que en castellano resultó *-d* en asturiano evolucionó a la pérdida de la final (*verdá*, *llibertá*), o a su mantenimiento como intervocálica (*rede*, *sede*), aunque después esa intervocálica se perdiera en el caso de los imperativos (*cantái*, *bebéi*). En el otro extremo se encuentra el otro romance vecino, que conserva todos estos casos como intervocálicos:

Gallego	Asturiano	Castellano
<i>verdade</i>	<i>verdá</i>	<i>verdad</i>
<i>libertade</i>	<i>llibertá</i>	<i>libertad</i>
<i>virtude</i>	<i>virtú</i>	<i>virtud</i>
<i>rede</i>	<i>rede</i>	<i>red</i>
<i>sede</i>	<i>sede</i>	<i>sed</i>
<i>hóspede</i>	<i>güéspedes</i>	<i>huesped</i>

<sup>1</sup> Y, seguramente, por la influencia que en este provoca, hay que considerarlo como característica del español de Asturias.



Gallego	Asturiano	Castellano
<i>cantade</i>	<i>cantái</i>	<i>cantad</i>
<i>bebede</i>	<i>bebéi</i>	<i>bebed</i>
<i>partide</i>	<i>partii</i>	<i>partid</i>

En suma, el resultado patrimonial es la ausencia de *-d* y su realización es una novedad estructural en el plano fonológico de los hablantes que, por castellanización, fueron (y están) generacionalmente pasando a hablar castellano en entornos urbanos como Oviedo. Es un error pensar, como a veces se ha hecho, que las realizaciones interdentales con [θ], tipo *verdaz*, *bebez*, son una evolución desde *-d* en el español de Asturias, puesto que en etapas previas, en las que el castellano solo era la lengua de la administración, no tenía lugar.

Desde este punto de vista, la ausencia de *-d* es la solución más conservadora, puesto que refleja los hábitos tradicionales, lo que se ve refrendado porque es la realización habitual en los hablantes de asturiano castellanizado y, como veremos, aquí, en los hablantes de mayor edad, independientemente de que hablen predominantemente castellano o asturiano.

#### 4. La muestra

El corpus textual oral que manejamos ha sido obtenido de acuerdo con las directrices metodológicas del proyecto panhispánico PRESEEA (Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América, Moreno 1996). Usamos 18 muestras de habla del área metropolitana de Oviedo del sociolecto de mayor edad, esto es, el formado por hablantes de más de 55 años. Se trata de entrevistas semidirigidas (con registro neutro o semiformal), realizadas con informantes con residencia permanente en Oviedo (desde su nacimiento o desde antes de cumplir diez años de edad) y seleccionados mediante un muestreo por cuotas de asignación uniforme (sexo, edad, y nivel de estudios) según queda reflejado en la siguiente tabla:

	Hombres	Mujeres
Estudios primarios	3	3
Estudios secundarios	3	3
Estudios superiores	3	3

Como se puede observar, en función del nivel de formación, los informantes son divididos en tres grupos: con estudios hasta los 10 u 11 años de edad como máximo o hasta 5 años de instrucción aproximadamente); con estudios secundarios, hasta los 16 o 18 años de edad y con unos 11 años aproximadamente de escolarización; y con estudios superiores, hasta los 21 o 22 años de edad y 15 años aproximadamente de estudios.

Así mismo, como posible comparación de interés, usamos 9 encuestas de los hablantes jóvenes (los que tienen entre 18 y 35 años), pues ya disponíamos de la transcripción de la mitad de las encuestas de este grupo y ya supone un número suficiente como para aportar, con prevención, una comparación significativa de los usos

generacionales. En este caso se trata de 3 varones y 3 mujeres de estudios superiores y 2 varones y una mujer de estudios secundarios.

Las encuestas se realizaron entre 2007 y 2011, por lo que los informantes son hablantes nacidos antes de 1956 y, en el caso de los jóvenes, entre 1972 y 1993.

Dado que el corpus de que disponemos es muy amplio, pues cada encuesta tiene una duración mínima de 45 minutos, decidido hacer una «cala» con el fin de ver el debilitamiento y la posible pérdida de la *d* final. Por eso, nos hemos limitado a estudiar los 10 minutos iniciales, donde el encuestador pretende determinar si puede tratar al informante de *tú* o de *usted*, 10 del intermedio, cuando se le hacen preguntas sobre la ciudad en que vive y 10 finales, a través de los cuales se llega a saber qué significado tiene la Navidad para cada informante. De este modo, el corpus analizado suma un total de 810 minutos de grabación (27 muestras de 30 minutos).

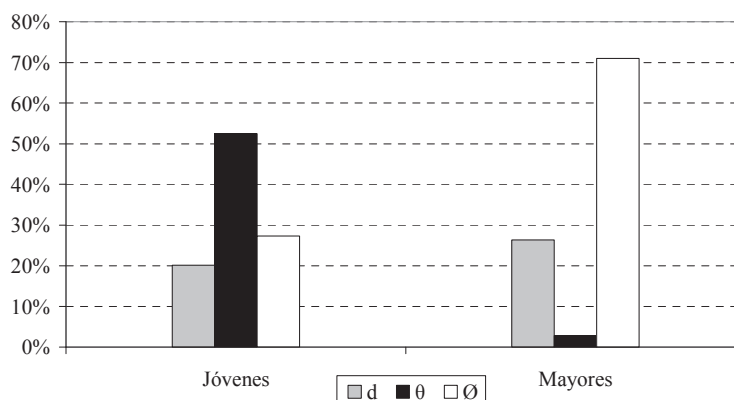
### **5. La variación -Ø, [-<sup>δ</sup>, -<sup>δ</sup>8] y [-θ] en el habla de Oviedo**

Nos limitamos aquí a señalar los hechos más significativos y relevantes que hemos encontrado y dejamos para ulteriores análisis otras cuestiones de detalle y una mayor aportación de datos.

En lo que se refiere a los factores lingüísticos que quizá podrían incidir en la realización de la *d* final, hemos analizado los siguientes factores: si sigue vocal, consonante o pausa a la palabra; el número de sílabas de la palabra; y los resultados en función de la vocal final. En ningún caso hemos encontrado, dicho esto de manera provisional, que hubiera una relación entre un uso de la final y cualquiera de estas posibilidades. Tampoco parece ser significativa la relación entre los usos de la final y los tramos concretos que hemos tomado como muestra a partir de las grabaciones realizadas a los informantes.

Es precisamente la consideración de los hechos sociológicos la que hace evidente el uso diferenciado de las realizaciones. Una visión de conjunto de los grupos de mayor y menor edad muestra resultados claramente diferenciados:

### Uso según edad



	[ <sup>δ, δδ</sup> d]	[θ]	Ø
Jóvenes	28	73	38
Mayores	86	9	232
Jóvenes	20%	53%	27%
Mayores	26%	3%	71%

Grafico 1

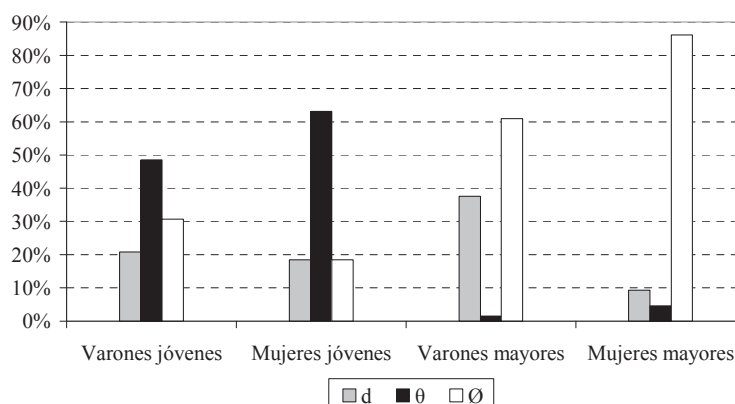
Las diferencias de conjunto entre una y otra generación aquí observables deben ser tomada con mucha cautela y prevención, pues aún estamos a la espera de conocer los resultados de los hablantes jóvenes sin instrucción o con educación exclusivamente primaria. En lo que se refiere al grupo de mayores de 55 años, este muestra un uso mayoritario del resultado patrimonial que se da en asturiano, la ausencia de final (71%); es llamativo que el segundo uso en proporción sea el normativo, con realizaciones relajadas de *-d*, que seguramente obedecen a un aprendizaje escolar o a un contacto continuado con otras situaciones en las que se emplea de forma generalizada la realización culta.

El grupo de los hablantes de entre 18 y 33 años de formación secundaria y superior prefiere, sin embargo, el empleo de [θ] (53%), realización prácticamente inexistente en la otra generación (3%), mientras que el resto de los casos se reparten entre el uso patrimonial (27%) y el normativo en castellano (20%).

Con la prevención señalada, los datos parecen apuntar a un proceso de cambio en el que la ausencia de final (*maldá*) es reemplazada, sobre todo, por el uso fonéticamente no normativo de [θ] (*maldaz*), por influencia de una pronunciación muy habitual en el castellano norteño.

Si discriminamos entre varones y mujeres (gráfico 2), los patrones generacionales se repiten:

Uso según sexo y edad



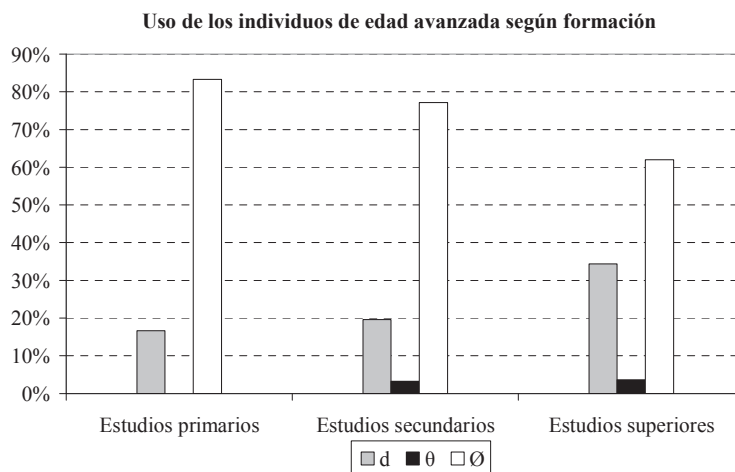
	[ <sup>ɸ, ɸ8</sup> ]	[θ]	Ø
Varones jóvenes	21	49	31
Mujeres jóvenes	7	24	7
Varones mayores	74	3	120
Mujeres mayores	12	6	112
Varones jóvenes	21%	49%	31%
Mujeres jóvenes	18%	63%	18%
Varones mayores	38%	2%	61%
Mujeres mayores	9%	5%	86%

Grafico 2

Se aprecia que las mujeres del grupo de mayor edad son, como es habitual en muchas comunidades de habla, más conservadoras que los varones (86% de -Ø frente al 61%). Esta diferencia es significativamente marcada, casi sin casos de pronunciación de consonante final (14%: 9% de [<sup>ɸ, ɸ8</sup>] y 5% de [θ]); esto provoca una diferencia de uso relevante frente a los varones, cuyas realizaciones con final llegan al 40% y son en su mayoría de carácter normativo (38%).

En el otro grupo generacional la situación parece invertirse. A falta de analizar más encuestas de este grupo, lo más prudente y clarificador es considerar conjuntamente los casos de presencia de consonante final como lo representativo de un uso que sigue la norma (esto es, sumar los casos pronunciados con [<sup>ɸ, ɸ8</sup>] y con [θ], aunque estos se aparten –solo fonéticamente– de la norma) frente a los casos de ausencia de final. Así se registra un 81% de casos con consonante final en el grupo de las mujeres (18% + 63%) y de un 70% en el de los hombres (21% + 49%), lo que apunta a que en el caso de las mujeres prefieren soluciones más prestigiadas.

Centrándonos exclusivamente en la generación de sujetos mayores de 55 años, las muestras nos permiten discriminar los usos según el grado de instrucción:

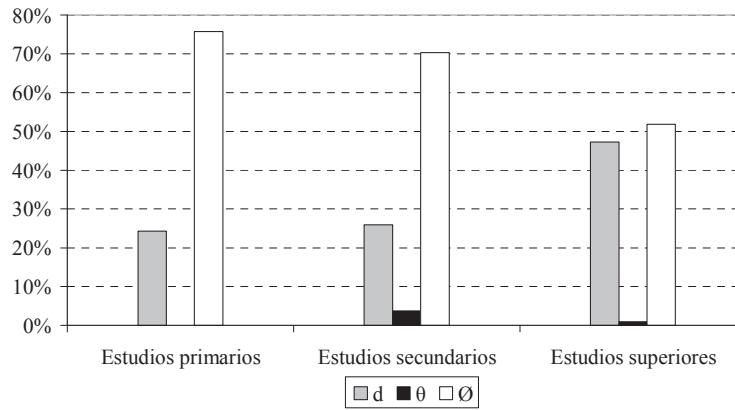


	[d, 88]	[θ]	Ø
Estudios primarios	12	0	60
Estudios secundarios	18	3	71
Estudios superiores	56	6	101
Estudios primarios	17%	0%	83%
Estudios secundarios	20%	3%	77%
Estudios superiores	34%	4%	62%

Grafico 3

Se hace evidente que hay una correlación entre los estudios y la ausencia de consonante final: a medida que aumenta el grado de instrucción, disminuye el uso sin final y aumenta el uso normativo. Examinando aisladamente a los varones (gráfico 4) y a las mujeres (gráfico 5), la correlación solo se repite en el caso de los primeros, aunque con menor diferencia entre el uso normativo y la ausencia de final hasta casi la igualación en el estrato superior:

**Uso de los varones de edad avanzada según formación**



	[d, ðð]	[θ]	Ø
Estudios primarios	8	0	25
Estudios secundarios	14	2	38
Estudios superiores	52	1	57
Estudios primarios	24%	0%	76%
Estudios secundarios	26%	4%	70%
Estudios superiores	47%	1%	52%

Gráfico 4

En el caso de las mujeres, el uso sin consonante final es tan alto que los casos con ella no son significativos y la correlación únicamente se da entre la disminución de los usos sin final a medida que aumenta la instrucción:

Uso de las jures de edad avanzada según formación

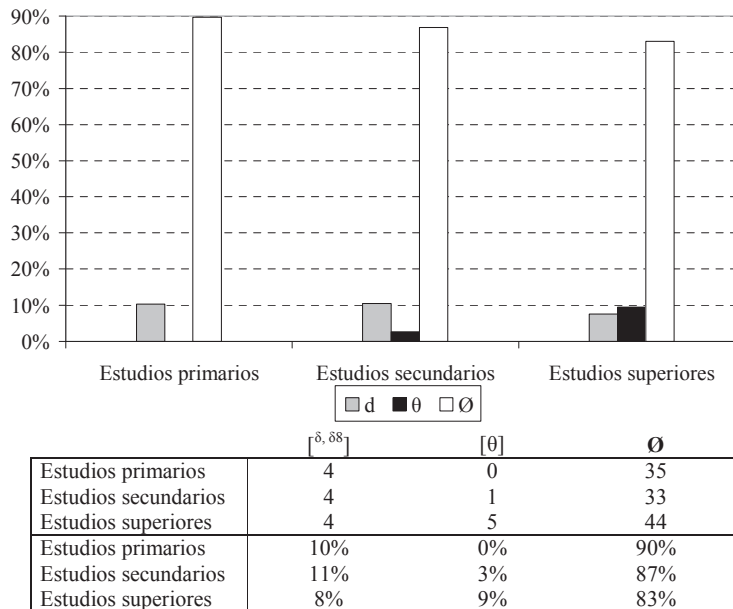


Grafico 5

En suma, la realización consonántica en final de palabra, extraña tradicionalmente en el habla de Oviedo, parece estar ganando terreno. El destacado descenso que muestra la realización patrimonial asturiana (-∅) en función del grado de instrucción es muestra del prestigio adquirido por el uso característico de la norma castellana. Es llamativo que, en los hablantes de mayor edad, la realización fonética que se encuentra es la normativa y no la que triunfa en la generación más joven. Esto nos lleva a pensar que asistimos a un cambio por influencia de la norma del español: la sustitución de la ausencia de final por la correspondiente en español, pero con la realización más extendida en el norte peninsular ([θ]).<sup>1</sup>

Nos encontramos, pues, ante un rasgo inequívocamente propio del asturiano en retroceso. Esto no permite cuantificar la castellanización progresiva que se da en el habla de Oviedo ni cómo (como señalamos más arriba), pero es una constatación objetiva de un indicio indirecto de la misma.

<sup>1</sup> Realización ya preexistente en el habla de Oviedo, pues es un solución que tiene lugar tanto en castellano como en asturiano (por ejemplo, casos como *vez*, *diez*, etc.).

### **Obras citadas**

- ANDRÉS, Ramón d' (2002): «L'asturianu mínimu urbanu. Delles hipótesis», *Lletres Asturianas* 81: 21-38.
- ARIAS, Álvaro (2009): «El asturiano: situación actual y caracterización fonológica y morfosintáctica». En *Minorized Languages in Europe. State and Survival*. Ed. por Josep R. Guzmán y Joan Verdegall, [Santiago de Compostela &] Brno: Compostela Group of Universities & Masaryk University Press, 2009, págs. 234-265.
- LLERA RAMO, Francisco José (2003): *II Estudio sociolingüístico de Asturias, 2002*. Uviéu: Academia de la Llingua Asturiana.
- LLERA RAMO, Francisco José, y Pablo SAN MARTÍN ANTUÑA (2005): *L'asturianu en Xixón. Primer encuesta sociolingüística municipal / El asturiano en Gijón. Primera encuesta sociolingüística municipal*. Mieres: Editora del Norte.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, Josefina (1967): «Bable y castellano en el concejo de Oviedo», *Archivum* 17: 5-292.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1996): «Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA). Presentación», *Lingüística* 8: 257-287.
- SÁNCHEZ ÁLVAREZ, Mercedes (1979): «Consideraciones sobre el bable urbano. Notas para un estudio sociolingüístico». En *Estudios y Trabajos del Seminariu de Llingua Asturiana*. Vol. II, Uviéu: Universidá d'Uviéu, págs. 259-268.



## **EL PATRÓN ENTONATIVO NORTEÑO EVIDENCIA DEL PATRÓN DEL ESPAÑOL HABLADO EN GALICIA, ASTURIAS Y CANTABRIA<sup>1</sup>**

**Abstract:** *This work aims to show the articulation of the different intonation patterns found in the northern Spain, from Galicia to Cantabria. As we shall see, in this area does not exist a homogeneous prosodic basis. Throughout the course of history, there were diverse toneization processes which turned out as different patterns in which Castilian elements were mixed to some northern elements. As Canellada (1944, 1984) pointed out, these features have been clearly maintained in the entire north of Spain — Galicia, Asturias, Cantabria, Basque Country, Navarre and Aragón— although with variable levels of vitality. In fact, Canellada characterizes the western group by reference to the presence of yes-no questions with a falling final contour.*

*As a consequence of this complexity, we find that the intonation patterns are not homogeneous, but rather show various degrees of interference. The dialect-standard language dimension and the levelling processes are particularly relevant: the Castilian pattern acquires features of the northern one and vice versa. Nonetheless, the orientation of this levelling depends not only on geolectal variety but also on sociolinguistics and migrant flows.*

**Keywords:** *dialectology, intonation, northern Spanish.*

### **Introducción**

El Grupo de Fonética y Fonología del Español de la Universidad de Oviedo pretende realizar una descripción fonética, fonológica y sociolingüística de la entonación del español norteño en contraste con el español central. Esta investigación se enmarca en dos proyectos de carácter internacional: el *Atlas Multimédia Prosodique de l'Espace Roman* (AMPER-Universidad de Grenoble) y el *Atlas Interactivo de la Entonación del Español* (ICREA-Universidad Pompeu Fabra).

Sus objetivos son complementarios; con las directrices de AMPER se estudiará el habla controlada, semiespontánea y libre, encuestando a hablantes pertenecientes a ambos sexos y de distintos niveles educativos y grupos de edad. Mediante la metodología del Atlas Interactivo de la Entonación del Español se lleva a cabo el estudio fonológico y el etiquetado tonal en el sistema ToBI (*Tones and Break Indices*). Además, nuestra investigación hace especial hincapié en el estudio contrastivo de nuestros datos con aquellos obtenidos para otras lenguas pertenecientes al mismo tronco lingüístico y, especialmente, con otras variedades del español peninsular.

---

<sup>1</sup> Miguel Cuevas Alonso, Universidad de Vigo, [mcuevasalonso@gmail.com](mailto:mcuevasalonso@gmail.com), María Jesús López Bobo, Universidad de Oviedo, [mjlopez@uniovi.es](mailto:mjlopez@uniovi.es), Álvaro Arias-Cachero Cabal, Universidad de Oviedo, [ariasal@uniovi.es](mailto:ariasal@uniovi.es), Cristina Bleortu, Universidad de Oviedo, [cbleortu@hotmail.com](mailto:cbleortu@hotmail.com)

Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto *Fonética y fonología de la entonación de Cantabria* (ref. FFI2010-15802), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Además, se pretende estudiar las relaciones entre entonación y contenidos semántico-pragmáticos y entre alineamiento tonal y acento léxico y contribuir a completar la descripción prosódica del español.

Hasta el momento, los trabajos realizados acerca de la variedad de Cantabria (López Bobo y Cuevas Alonso, 2009, 2010; Cuevas Alonso y López Bobo, 2011) nos han permitido esbozar como hipótesis que se trata de un dialecto poco homogéneo, que manifiesta interferencias lingüísticas con las variedades asturianas por el oeste, con el español hablado en el País Vasco por el este, sin olvidar la fuerte presión ejercida por el castellano desde el sur.

### **Premisas**

Este trabajo se centra en las variedades centrales y occidentales del norte peninsular, concretamente en las de Galicia, Asturias y Cantabria. Esta zona se caracteriza por la presencia de numerosos fenómenos lingüísticos, de diferente origen histórico, que conllevan la existencia de varios modelos entonativos relacionados entre sí. Como veremos, presentan notables diferencias con la entonación del español central, estándar peninsular.

En esta zona convivían originariamente varias lenguas —gallego, astur-leonés— que tienen su origen histórico en el latín. Si bien el gallego pervive actualmente, siendo lengua cooficial de Galicia junto al español, el asturleonés evolucionó de forma algo diferente. En el caso de Cantabria subsiste en forma de algunos rasgos heredados por el español hablado en la zona; en Asturias, si bien no es lengua cooficial, tiene mayor vitalidad, aunque se observa un fuerte hibridismo con el español.

Nuestra investigación sobre estas variedades nos ha mostrado hasta el momento que se trata de grupos entonativamente heterogéneos, con importantes interferencias lingüísticas. Además, es muy destacable la presión ejercida por el español estándar, especialmente en Asturias y en Cantabria.

A partir de esta premisa de investigación pretendemos caracterizar los rasgos que confieren a la entonación norteña una fisonomía propia y corroborar la existencia en de un patrón entonativo que conforma un *continuum* dialectal extendido de occidente a oriente — desde el domino gallego-portugués hasta el catalán— y, por tanto, ofrecer datos importantes que apoyan la hipótesis de Penny de que

no existe ninguna frontera dialectal que conste de más de una isoglosa, lo cual equivale a decir que no existen fronteras lingüísticas en el norte peninsular y que se observa una transición ininterrumpida de costa a costa. La mayor parte de nuestra zona forma parte del continuum dialectal peninsular (Penny 2004).

Además, existe un especial interés en nuestro grupo por reconocer y explicar las interferencias que a nivel sociolingüístico y dialectal se han producido y/o se están produciendo en esta área.

Este trabajo toma como punto de partida las investigaciones previas realizadas para estas variedades (v. por ejemplo Canellada, 1984; López Bobo et al., 2008; Muñiz Cachón et al., 2010; Alvarellos Pedrero et al., 2011; Fernández Rei et al., 2005a y b; Coimbra et al., 2008; Moutinho et al., 2011; Cuevas Alonso & López Bobo 2011 y en preparación; López

Bobo y Cuevas Alonso en prensa) y se centra en el caso de las interrogativas absolutas, puesto que muestran con mayor claridad las convergencias y divergencias de los diferentes patrones entonativos existentes de oeste a este.

### Metodología

Para este estudio se analizaron mediante Praat los enunciados de veinte informantes mujeres con estudios universitarios: 3 de Galicia (Vigo), 8 de Asturias (4 de Oviedo y 4 de Gijón) y 9 de Cantabria (5 de Santander y 4 de Cabezón de la Sal). Las edades de todas ellas están comprendidas entre los 25 y los 45 años.

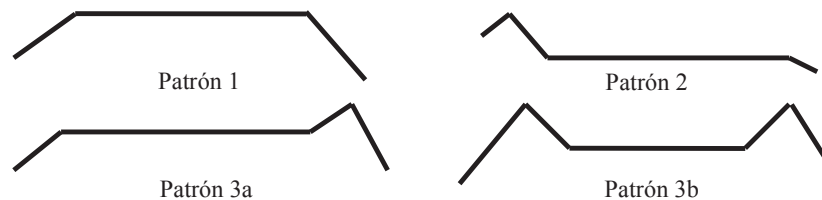
Los enunciados objeto de la investigación fueron obtenidos a partir de una encuesta semidirigida. En ella, se situaba a las informantes en situaciones concretas de enunciación y se les pedía que emitiesen de modo natural el enunciado que utilizaran normalmente en tales circunstancias. Así, se obtuvo una muestra que incluía, además de variación en la modalidad oracional, una amplia gama de matices semántico-pragmáticos.

En este trabajo vamos a centrarnos en el análisis de los patrones neutros de las interrogativas absolutas en las tres variedades norteñas señaladas con anterioridad (Galicia, Asturias y Cantabria).

### Las interrogativas absolutas en el español norteño

Como ya señaló Canellada (1984), una característica común a todo el norte peninsular es la presencia de interrogativas absolutas con tonema descendente, frente al ascendente constatado para el español central (v. Navarro Tomás, 1918; Quilis y Fernández, 1972: 174-175; Quilis, 1999[1993]: 429-431 y 469-475, 1981: 435-442; Alcoba y Murillo, 1999: 160; Sosa, 1999: 149-154 y 198-211; Estebas-Vilaplana y Prieto, 2010). No obstante, el patrón descendente no es homogéneo sino que presenta numerosas variantes que, en ocasiones y como ya adelantamos antes, se deben a fenómenos de hibridismo. A continuación realizaremos una breve aproximación a los patrones melódicos de las interrogativas absolutas del norte peninsular.

Los trabajos sobre la entonación del gallego señalan una gran diversidad de patrones entonativos. No obstante, el más generalizado —patrón 1 en la ilustración 1— presenta contorno inicial ascendente y un mantenimiento de un tono alto hasta la última sílaba acentuada del enunciado. El tonema final es descendente.

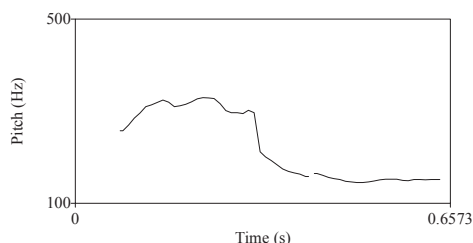


**Ilustración 1: Patrones interrogativos del gallego (obtenidos de Fernández Rei y Escourido, 2009)**

Una variante menos generalizada es aquella que presenta movimiento circunflejo final, con una prominencia asociada a la última tónica que, además, aparece escalonada ascendentemente —patrón 3a—.

Como veremos, este último patrón melódico aparece también en las otras dos variedades norteñas tratadas en este trabajo. También en Asturias se ha constatado el patrón 1 en el área occidental, es decir, en aquella que se encuentra en contacto geográfico directo con las variedades orientales gallegas. Sin embargo, el patrón 2 no ha sido encontrado por el momento ni en Asturias ni en Cantabria.

El patrón 1 también ha sido documentado por los autores de este trabajo en el español hablado en Galicia. La siguiente ilustración muestra este patrón realizado por una informante de Vigo.

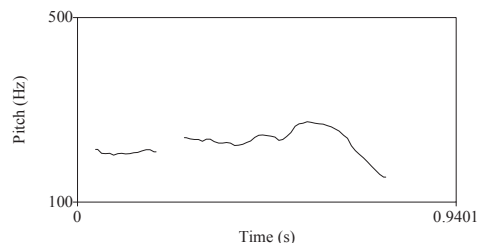


**Ilustración 2: Ejemplo de interrogativa absoluta del español de Galicia. *¿Tiene hora?***

En Asturias, existen tres modelos entonativos diferentes de oeste a este (v. Muñiz Cachón et al., 2010 como resumen de los trabajos del grupo AMPER-Astur); como hemos dicho, el más occidental coincide con el patrón gallego más extendido (Fernández Rei y Escourido, 2009); el central muestra claramente dos prominencias, una alineada con la primera sílaba del enunciado y otra con la última (v. López Bobo et al., 2008). Por su parte, el tercero, que caracteriza al área oriental, ofrece un claro escalonamiento ascendente en la prominencia asociada con la última sílaba tónica del enunciado.

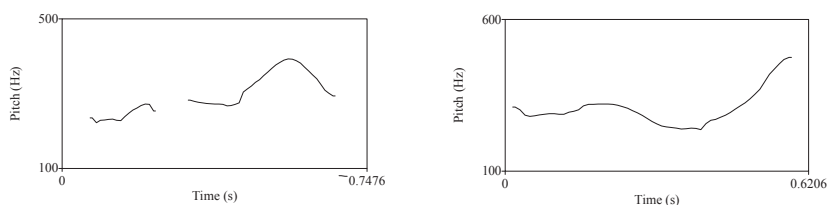


**Ilustración 3: Patrones interrogativos del asturiano (obtenidos de Muñiz Cachón et al., 2010)**



**Ilustración 4: Ejemplo de interrogativa absoluta del español de Asturias. ¿Tienes mermelada?**

Como hemos señalado en trabajos anteriores (López Bobo y Cuevas Alonso 2009 y 2010, Cuevas Alonso y López Bobo 2011), la situación de Cantabria es especialmente compleja, habida cuenta de la coexistencia de dos subsistemas entonativos diferentes. De un lado, nos encontramos el modelo del español central y estándar, con tonema ascendente; por otro, un claro final descendente caracteriza al subsistema entonativo autóctono.



**Ilustración 5: Ejemplo de interrogativa absoluta del español de Cantabria en la variedad autóctona (izquierda) y en la castellanizada (derecha). ¿Tienes hora? / ¿Tiene hora?**

No obstante, también se documentan patrones híbridos, que son resultado de la convivencia de ambos subsistemas en esta área geográfica, mucho más intensa que en Asturias y Galicia.

La ilustración 5 ofrece la comparación entre los dos modelos interrogativos constatados por el momento en el español de Cantabria y sus correspondientes híbridos. Como se puede observar, el patrón autóctono —A— ofrece gran similitud con las variedades asturianas debido a su vinculación histórica y su proximidad geográfica al dominio astur-leonés; la otra —A'— presenta mayores interferencias con el castellano. La configuración nuclear de estos patrones ha sido caracterizada como (L+)(i)H\* HL% (vid. López Bobo & Cuevas Alonso 2010).



**Ilustración 6: Patrones interrogativos del español de Cantabria (López Bobo y Cuevas Alonso, en prensa a y b)**

La misma situación documentamos en el patrón más castellanizado, en el que coexisten realizaciones próximas a las del español central —B— y otras con interferencias del diasistema tradicional —B'—. En ambos casos la configuración nuclear es L\* HH% (vid. López Bobo & Cuevas Alonso 2010).

**Conclusiones**

Las figuras que hemos presentado en este trabajo ilustran acerca de la transición continuada desde el patrón entonativo gallego hasta el del español del País Vasco; se trata, por tanto, de la constatación del contínuum diaprosódico norteño. Especialmente interesante resulta la situación de Cantabria, ya que los dos patrones hallados y sus híbridos no conviven en igualdad de condiciones. Su uso parece condicionado, según nuestros estudios previos, no solo por factores geoprosódicos sino también sociolingüísticos.

La diversidad de modelos entonativos encontrados en Galicia, Asturias y Cantabria y la presencia de claros patrones interdialectales en algunas de estas áreas confirma la complejidad de esta área lingüística. No obstante, son necesarias muchas más investigaciones para terminar de construir el puzle prosódico dialectal de todo el norte peninsular.

### **Bibliografía**

- Alcoba, S. & Murillo, J., „Intonation in Spanish”, en D. Hirst & A. Di Cristo (eds.), *Intonation systems: a survey of twenty languages*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999, 152-166
- Canellada, M.<sup>a</sup> J., „Notes de la entonación asturiana”, 1984, *Lletres Asturianas*, 10, 23-27
- Cuevas Alonso, M. & López Bobo, M.<sup>a</sup> J., „Dialectos en contacto y prosodia. Análisis contrastivo de la entonación del oriente y occidente de Cantabria”, 2011, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, XVII, 39-51
- Estebas Vilaplana, E. & Prieto Vives, P., „Castilian Spanish Intonation”, en P. Prieto Vives & P. Roseano (eds.), *Transcription of Intonation of Spanish Language*, Munich, Lincom Europe, 2010, 17-47
- Fernández Rei, E. & Escourido Pernas, A., „La entonación de las interrogativas totales a lo largo de la costa gallega”, en A. Turculet (ed.), *La variation diatopique de l'intonation Dans le domain roumain et roman*, Iasi, Editura Universitatii «Alexander Ioan Cuza», 2008, 151-166
- Fernández Rei, E., Escourido Pernas, A., Caamaño Varela, M. & Xuncal Pereira, L., „A entoación dunha fala de Santiago: fronteira prosódica entre suxeito e predicado”, 2005a, *Estudios de Fonética Experimental*, XIV, 141-165
- Fernández Rei, E., González González, M., Xuncal Pereira, L. & Caamaño Varela, M., „Achega á entoación dunha fala do centro de Galicia. Contribución para o AMPER”, 2005b, *Geolinguistique*, Hors de Série 3, 87-102
- López Bobo, M.<sup>a</sup> J. & Cuevas Alonso, M., „¿Prosodia norteña o castellana? Aproximación a la entonación del oriente de Cantabria”, 2009, *Estudios de Fonética Experimental*, XVIII, 215-236
- López Bobo, M.<sup>a</sup> J. & Cuevas Alonso, M., „Cantabrian Spanish Intonation”, en P. Prieto y P. Roseano (eds.), *Transcription of intonation of the Spanish Language*, Múnich, Lincom, 2010, 48-85
- López Bobo, M.<sup>a</sup> J. & Cuevas Alonso, M., „Enquêtes d'AMPER-Cantabria”, en P. Mairano (ed.), „Intonations Romanes”, *Géolinguistique*, hors-série 4, Grenoble, Ellug, 2011
- López Bobo, M.<sup>a</sup> J. & Cuevas Alonso, M., „Estratificación sociolingüística de la entonación cántabra. La variable sexo”, en *Fonética Experimental, Espacio Europeo de Educación Superior e Investigación*, en prensa
- López Bobo, M.<sup>a</sup> J., Cuevas Alonso, M., Díaz Gómez, L. & Viejo Lucio-Villegas, M.<sup>a</sup> D., „Análisis contrastivo de la prosodia del asturiano central y occidental”, 2008, *Language Design, Special Issue 2 (Experimental Prosody)*, 267-282
- Muñiz Cachón, C., Díaz Gómez, L., Alvarellos Pedrero, M. & González Rodríguez, R., „La prosodia de asturies”, 2010, *Lletres Asturianas*, Anexu 1, 279-315
- Navarro Tomás, T., *Manual de entonación española*, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1974, 4ª edición
- Penny, R., „Contínuum dialectal y fronteras estatales: el caso del leonés medieval”, en J. M. Fernández Catón (ed.), *Orígenes de las lenguas romances en el Reino de León, ss. IX-XII (León 15 al 18 de octubre de 2003)*, León, Centro de Estudios e Investigación San Isidoro, 2004, 565-578
- Quilis, A., *Fonética acústica de la lengua Española*, Madrid, Gredos, 1981
- Quilis, A., *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Gredos, 1999[1993]
- Sosa, J. M., *La entonación del español. Su estructura fónica variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra, 1999

## EL ENTENADO DE JUAN JOSÉ SAER<sup>1</sup>

**Abstract:** *Within the context of the postmodern questioning of the subject and the reality as extratextual reference, this paper approaches the narrative speech of *El entenado* by the Argentinian novelist Juan Jose Saer (1937-2005) from the perspective of implicit intertextual dialogues with Maurice Merleau-Ponty's *Phenomenology of Perception* on the one hand, and with the anthropological discourse of the 16<sup>th</sup> century colonial chronicles on the other. These intertextual networks are invariably tacit and it is only through the use of the narrative metalepsis that they are revealed in the space that separates the narrator from the author. The presence of the latter is also tacit and can only be perceived when the linguistic register changes. Given the autoreflexive character that induces the narrative strategy of the metalepsis, the work of Saer implicitly converts into a meditation on the search for identity through alterity, performed by a subject who can no longer recognize a world that lacks the certainties of the modern philosophical discourse.*

**Keywords:** *anthropology, colonial chronicles, myth.*

La narrativa del escritor argentino Juan José Saer (1937, Santa Fe, - 2005, París) viene marcada por los grandes cuestionamientos que la evolución del pensamiento filosófico occidental ha venido convirtiendo, desde la segunda mitad del siglo XX, en tendencias de la teoría literaria y preocupaciones acuciantes de la escritura. Dichos cuestionamientos, que son el sujeto, la realidad en cuanto referente extratextual y el lenguaje, configuran desde las vanguardias el paradigma cultural posmodernista.

Practicante de una poética de vanguardia, Saer es el creador de un universo literario densamente metanarrativo, en el marco del cual el intento de captar el ser del lenguaje conlleva implícitamente, por un lado, el esfuerzo por desembrujar la realidad, despojándola de las certezas del discurso filosófico moderno y, por el otro, la búsqueda de sentido a su propia existencia por parte de un sujeto descentrado, que ya no está en condiciones de reconocer el mundo.

Asumiendo plenamente, en la posteridad de Saussure, la arbitrariedad del signo lingüístico, que convierte el lenguaje en una forma particular de la representación, Juan José Saer sitúa su discurso narrativo en ese terreno incierto, creado por la separación de las palabras y las cosas (Foucault, M., 1989: 85), convirtiendo su escritura en una lucha ardua con el lenguaje, para desentrañar el significado de un mundo recién descubierto, situarse en él y configurarse como identidad.

*El entenado* (lat.< *ante natum*) es la historia autobiográfica del narrador personaje protagonista, huérfano sin identidad ni nombre, que relata su vida, desde la embarcación en la infancia, como grumete, rumbo a Las Indias, la travesía del Océano, la permanencia en el Nuevo Mundo durante diez años, como prisionero privilegiado de una tribu de indígenas antropófagos, el regreso al continente, donde pasa su vida hasta la vejez, cuando comienza a escribir.

---

<sup>1</sup>Maria-Gabriela Necheș, “Dimitrie Cantemir” Christian University, Bucharest, [gabrielaneches@yahoo.com](mailto:gabrielaneches@yahoo.com)



La narración empieza por la rememoración de la imagen recurrente del cielo y acaba con la misma imagen, desde una perspectiva gnoseológica superior:

De esas costas vacías me quedó sobre todo la abundancia del cielo. Más de una vez me sentí diminuto bajo ese azul dilatado: en la playa amarilla, éramos como unas hormigas en el centro de un desierto. Y si *ahora que soy un viejo* paso mis días en las ciudades, es porque en ellas la vida es horizontal, porque las ciudades disimulan el cielo. Allá, de noche, en cambio, dormíamos a la intemperie, casi aplastados por las estrellas. Estaban como al alcance de la mano y eran grandes, innumerables, sin mucha negrura entre una y otra, casi chisporroteantes, como si el cielo hubiese sido la pared acribillada de un volcán en actividad que dejase entrever por sus orificios la incandescencia interna (Saer, J., J., 2000: 6).

La estructura de la novela se va delineando de modo complejo en torno a esa experiencia central del narrador entre los indígenas, donde olvida su idioma nativo después de haber aprendido el idioma de ellos. De regreso al continente, la vuelve a narrar a las autoridades, al padre Quesada, quien le enseña leer y escribir y redacta la *Relación de abandonado*, luego a un comediante, a petición del cual la convierte en una comedia en versos, cuyo autor, protagonista y actor es él y cuyo gran éxito de público traslada la representación teatral al ámbito de la Corte Real y rebasa las fronteras del país extendiéndose a otros, después de convertida en pantomima. Ante la degradación de su experiencia genuina, por las concesiones al gusto del público, el narrador renuncia a su oficio de actor, abandona la compañía teatral y se retira a una ciudad del sur a vivir su vida y, llegado a viejo, a narrarla, con el propósito de comprender.

Las frecuentes prolepsis, a comenzar por el principio mismo de la novela, mantienen al narrador, convertido en personaje de ficción, en presencia permanente que apunta al final de su propio relato y delata, a la vez, un modo de narrar de alto nivel epistemológico. El narrador, ya entrado en años, reinterpreta las percepciones predominantemente visuales del protagonista adolescente ya, a medida que las va comprendiendo y convirtiendo en su propia escritura. Desde el momento de la vejez, que incorpora el mismo acto de escribir a la narración, las anteriores prolepsis se convierten en otras tantas analepsis, impuestas por la rememoración de cada vez más otros detalles de la experiencia consumada hacia sesenta años.

Estos procedimientos narrativos abren paso a diálogos intertextuales implícitos, con los historiadores de Las Indias, desde las *Cartas* de Colón, (las *Cartas de relación* de Hernán Cortés, pasando por los documentos etnográficos, redactados por misioneros, como los de Diego de Landa, *Relación de las cosas de Yucatán* o la *Historia verdadera de la conquista de Nueva España* de fray Bernardino de Sahagún) hasta los trabajos de carácter mixto histórico-etnográfico, realizados por los cronistas oficiales, como *Crónica del Perú* de Pedro Cieza de León, “príncipe de los cronistas de Las Indias”. No dejan de percibirse ecos de las posiciones antagónicas del teólogo jesuita Juan Ginés de Sepúlveda, precursor de las doctrinas coloniales modernas, y el gran defensor de los indios fray Bartolomé de las Casas.

Estos diálogos intertextuales se dan por medio de frecuentes metalepsis narrativas, en la acepción de Gérard Genette (1972 : 244), es decir, por intromisión, en el espacio narrativo, del autor, cuyas irónicas intervenciones librescas nos lo revelan como a un auténtico posmodernista que hace hincapié en la crítica del modo de concebir la alteridad, propio del pensamiento moderno.

El modelo narrativo adoptado se nos revela como propio de las relaciones antropológicas del siglo XVI. Esta opción abre un interrogante acerca de los significados que van construyéndose o deconstruyéndose en estos segmentos de la narración. Saer enmarca un discurso antropológico en el discurso literario para cuestionar implícitamente la distancia que va del narrador protagonista al autor, para cuestionar también la tradición de pensamiento impuesta por tales aproximaciones. Del mismo modo que la distancia entre autor y narrador es tácita, las intervenciones del autor van tejiendo un callado sistema intertextual, un diálogo silencioso con obras nunca nombradas en el texto del narrador protagonista.

Después de describir su comportamiento, el modo peculiar de relacionarse a sí mismos, a los demás, al mundo circundante y al universo cósmico e intentar comprenderlos mucho más tarde, por medio de frecuentes analepsis, el narrador, cuya razón de ser acaba siendo la de escritor, avanza la hipótesis según la cual la función que los indios le habían asignado, al no destinarlo al sacrificio antropófago, era la de testimoniar la existencia de la tribu:

De mi esperaban que duplicara, como el agua, la imagen que daban de sí mismos, que repitiera sus gestos y palabras, que los representara en su ausencia [...]. Amenazados por todo eso que nos rige desde lo oscuro, manteniéndonos en el aire abierto hasta que un buen día, con un gesto súbito y caprichoso, nos devuelve a lo indistinto, querían que de su pasaje por ese espejismo material quedase un testigo y un superviviente que fuese, ante el mundo, su narrador (Saer, J., J., op. cit. : 162-163).

En 1983, cuando aparece *El entenado*, el ambiente literario francés estaba marcado por la publicación, un año antes, de *La conquête de l'Amérique* (1982) de Tzvetan Todorov, que se constituye en un referente para varias redes intertextuales de la novela de Saer. Todorov sitúa en el centro de su reflexión la imposibilidad de Colón de percibir la realidad americana, ya que su percepción es antes que nada un acto de interpretación a base de sus lecturas. Además, en concepto del autor, se vuelve problemática la posibilidad de comunicación, cuyos límites arraigan en el desconocimiento de los idiomas de los indígenas. En la lectura de Todorov, el malentendido precolombino se debe a la confusión entre las palabras y las cosas. “Colón percibe los nombres confundidos con las cosas: toda la dimensión de intersubjetividad, de *valor* recíproco de las palabras (por oposición a su capacidad denotativa), del carácter humano y, por lo tanto, arbitrario, de los signos se le escapa” (1987: 37). Con todo, la conclusión de Todorov es menos escéptica que la de Saer, por lo menos en el caso de Malinche, a la que considera un primer gran ejemplo de mestizaje cultural.

El acto de poner nombres conlleva una proyección ideológica por parte del que está involucrado en dicha actividad. Desde este punto de vista, volver a una supuesta realidad libre de determinaciones ideológicas supone desandar este camino de inscripción ideológica y cuestionar al mismo tiempo el lenguaje. Este es en líneas generales el viaje al que se embarca el narrador protagonista de *El entenado*.

En la novela de Saer, el acto de traducción se vuelve mucho más problemático, puesto que implica un doble sentido. La escritura misma es vista como un proceso de *translatio*, por lo cual el narrador se empeña en socavar la autoridad de su propio discurso y poner al descubierto la posibilidad de que sea falaz, por medio de una metalepsis, cuyo

efecto es el de subrayar el carácter ficticio del relato o bien el proceso de textualización (cf. Genette, G., 1983:59), lo que brinda la oportunidad de incluir comentarios sobre el proceso creador:

Como era en los primeros años, y como las palabras significaban, para ellos, tantas cosas a la vez, no estoy seguro de que lo que el indio dijo haya sido exactamente eso y todo lo que creo saber de ellos me viene de indicios inciertos, de recuerdos dudosos, de interpretaciones, así que, en cierto sentido, también mi relato puede significar muchas cosas a la vez, sin que ninguna, viniendo de fuentes tan poco claras, sea necesariamente exacta (*ibidem* : 150-151)

Esta melancolía, diríase, gnóstica, se debe a la desconfianza del narrador en sus propias percepciones a la hora de desentrañar su significado y, sobre todo, al desconocimiento del idioma de los indios que le concedieron identidad al mirarlo. Era uno de ellos y, por tanto, incapaz de percibirse desde fuera, lo que al nivel discursivo se expresa por el uso de la primera persona de plural; aún más, incluso tras el distanciamiento debido al transcurrir del tiempo, no dejó de sentirse como perteneciente a la tribu desaparecida, en virtud al descubrimiento posterior de un modo de conocer distinto del racionalista eurocéntrico.

Para desentrañar el mensaje de *El entenado*, aclarador es otro diálogo intertextual tácito, pero presente en los comentarios del autor, cuya distancia con respecto al narrador protagonista resulta igualmente tácita, pero vislumbrada sólo al nivel intratextual por el cambio de registro lingüístico. Se trata de una tendencia fecunda en el contexto del pensamiento filosófico del siglo XX, a saber, la fenomenología, en la variante promovida por un filósofo francés injustamente olvidado. Se trata de Maurice Merleau-Ponty. Matizando las teorías de Husserl, Merleau-Ponty cuestiona el *cogito* cartesiano para defender la noción de conciencia prerreflexiva y para argumentar a favor de las artes y del conocimiento mucho más complejo que estas posibilitan.

En *La phénoménologie de la perception*, el filósofo francés propone un nuevo modo de considerar el espacio. Por tradición se ha creído, según Merleau-Ponty, que la profundidad no es visible. Para llegar a conocer la profundidad, o para conocer el espacio uniforme, el sujeto tiene que abandonar su punto de vista y pensarse como ubicuidad. De este modo, el pensador francés mantiene que hay que descubrir, bajo la noción de profundidad, vista como relación entre las cosas, una profundidad primordial, que da sentido a aquella y que representa la espesura del medio ambiente desprovista de cualquier objeto. Estas reflexiones acerca de la noción de profundidad implican, a la vez, el sujeto y su relación con el espacio. La anchura y la altura son dimensiones existenciales (cf. Merleau-Ponty, M., 1945: 281-267).

Este hito teórico es el preámbulo para que Merleau-Ponty exija el reconocimiento de experiencias que no vienen filtradas a través del *cogito*, tal como ha venido imponiéndose por la tradición cartesiana. El filósofo es categórico en mantener que nada concede el derecho a nivelar todas las experiencias a un mundo único, o bien, todas las modalidades de existencia a una conciencia única (cf. *ibidem*). El fenomenólogo aboga, en realidad, por el reconocimiento de la experiencia mítica de los primitivos, como una experiencia válida en igual medida que la intermediada por el proceso de representación. Lo

que destaca la experiencia de los primitivos, regida por la visión mítica, es la coincidencia entre apariencia y esencia.

El diálogo intertextual con la fenomenología, en la variante arriba mencionada, se nos revela por otra metalepsis. El autor, indagando en la visión del mundo de los primitivos, realiza la interdependencia entre lo humano y el mundo circundante:

El árbol estaba allí y ellos eran el árbol. Sin ellos, no había árbol, pero, sin el árbol ellos tampoco eran nada. Dependían tanto uno del otro que la confianza era imposible. Los indios no podían confiar en la existencia del árbol porque sabían que el árbol dependía de la de ellos, pero, al mismo tiempo, como el árbol contribuía, con su presencia, a garantizar la existencia de los indios, los indios no podían sentirse enteramente existentes porque sabían que si la existencia les venía del árbol, esta existencia era problemática ya que el árbol parecía obtener la suya de la que los indios le acordaban (Saer, J., J., *op. cit.* : 145).

Por encima del círculo vicioso de este razonamiento que raya en parodia, debido al distanciamiento del autor con respecto a su propio discurso, es imposible no admitir el principal mensaje de la fenomenología, que consiste en la afirmación de la conciencia como ontológicamente adscrita al mundo.

Esta relación de tipo fenomenológico con la realidad circundante y el planteamiento de la percepción de los objetos de modo parecido a Merleau-Ponty se notan en fragmentos líricos en donde se cuestiona el propio carácter objetivo de lo exterior y la división entre esencia y apariencia:

[...] (las estrellas) eran unos puntitos tenues que parecían brillar y borrarse, brillar y borrarse, como si también ellas, a las que se les asigna, con tanta certeza, la eternidad, el ser les costara, igual que a nosotros, sudor y lágrimas (*ibidem* : 181)

El recurso al yo, como yo relacional, le sirve a Saer para cuestionar el pensamiento eurocéntrico en el que se ha fundado el acto de Colón: “Lo que los soldados que los asesinaban nunca podrían llegar a entender era que, al mismo tiempo que sus víctimas, también ellos abandonarían este mundo” (*ibidem* : 151).

Si el yo existe sólo en cuanto yo relacional, la exterminación de los indios es un acto de autodestrucción.

Al final de la novela el narrador personaje protagonista concluye, a raíz de su experiencia entre los primitivos que “saber no basta” y que “el único justo es el saber que reconoce que sabemos únicamente lo que condesciende a mostrarse” (*ibidem*: 189). Es de notar que los cuestionamientos del sujeto y la realidad en tanto referente extratextual no le lleva al narrador a dudar de la existencia del mundo. A esta luz, *El entonado* es una novela sobre los tipos de conocimiento. El narrador propone un tipo de conocimiento que contrasta con los adoptados por varios grupos de la novela, como sería el del padre Quesada o bien el de los soldados españoles.

En el diálogo intertextual con las crónicas coloniales, los soldados vienen presentados en su preocupación por decidir la naturaleza de los primitivos, vacilando en considerarlos seres humanos, según un criterio pseudorreligioso: “la condición misma de los indios era objeto de discusión. Para algunos, no eran hombres; para otros eran hombres, pero no cristianos, y para muchos no eran hombres porque no eran cristianos (*ibidem* : 124),

que responde a la configuración binaria del pensamiento racionalista europeo, al que pone en solfa.

En conclusión, para el entenado la experiencia entre la gente de la tribu es un viaje iniciático al cabo del cual encuentra su verdadera identidad, desplazada ya la previa, encuentra un mundo y un lugar en ese mundo: “todo lo presente, incluidos nosotros, estaba en, y era, al mismo tiempo, un lugar” (*ibidem* : 183). Es indudable que ese lugar existe y perdura en el espacio interior de la memoria y tiene la misma materialidad que la del mundo, después de haber aceptado su misterio. La relación con la tribu se entabla de modo parecido a la con la luna: “Tenía la luna la proximidad amistosa de esas cosas que nos son incomprensibles pero que ya no nos espantan porque hemos aceptado, quién sabe por qué causa, su misterio” (*ibidem* :94 ). En un círculo perfecto, esta afirmación viene corroborada por la inicial, que encierra una metalepsis: “lo desconocido es una abstracción, lo conocido, un desierto, pero lo conocido a medias, lo vislumbreado es el lugar perfecto que hace ondular deseo y alucinación” (*ibidem* : 7 ). Esta metalepsis aboga por una modalidad de conocer ya no mítica, sino poética, que se abre paso a través de la escritura.

Finalmente la imagen recurrente de la mano que escribe, presente en tantas analepsis y prolepsis, que intenta comprender lo percibido visualmente y fijar la visión en la escritura es lo que le da sentido a la vida del entenado: “[...] ahora, sesenta años después, la mano frágil de un viejo, a la luz de una vela, se empeña en materializar, con la punta de la pluma, las imágenes que le manda, no se sabe cómo, ni de dónde, ni por qué, autónoma, la memoria” (*ibidem* : 69). La intelección no va precedida por la imagen, sino es la imagen misma grávida de significados. Pero a esta conclusión se llega tanto por medio de la *mise en abîme* del relato como de las metalepsis, en una estructura narrativa de suma complejidad..

#### **Bibliografía**

- Foucault, Michel., *Cuvintele și lucrurile*, Editura Polirom, 1989  
Genette, Gérard, *Figures III*, Paris, Seuil, 1972  
Genette, Gérard, *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 1983  
Genette, Gérard, *Métalepse. De la figure a la fiction*, Paris, Seuil, 2004  
Merleau-Ponty, Maurice, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945  
Saer, Juan José, *El entenado*, Buenos Aires, Editorial Planeta, 2000  
Tzvetan Todorov, *La conquista de América. La cuestión del otro*, México, D.F., Siglo Veintiuno Editores

## **ARCHETYPAL FRATRICIDE IN UNAMUNO'S ABEL SÁNCHEZ<sup>1</sup>**

**Abstract:** Miguel de Unamuno's *Abel Sánchez* (1917) explores the Cain and Abel archetype. The protagonist of Unamuno's novel, Joaquín Monegro, undermines the traditional dichotomy between good and evil, as well as the biblical image of Cain as sociopath. Although he is forever envious of his friend Abel, Joaquín yearns for transformative knowledge, like Byron's dramatic character Cain. This article examines the spiritual rupture of a man that is at once noble and base, and whose inner torment may be his saving grace.

**Keywords:** Unamuno, *Abel Sánchez*, Cain, archetype, fratricide, jealousy, Byron.

Miguel de Unamuno's *Abel Sánchez* (1917) explores the Cain and Abel archetype in various contexts, an archetype that Unamuno had already outlined in *Del sentimiento trágico de la vida* (1912):

Tremenda pasión esa de que nuestra memoria sobreviva por encima del olvido de los demás si es posible. De ella arranca la envidia a la que se debe, según el relato bíblico, el crimen que abrió la historia humana: el asesinato de Abel por su hermano Caín. No fué lucha por pan, fué lucha por sobrevivir en Dios, en la memoria divina. (*Sentimiento* 182)

The very first sentence of *Abel Sánchez* reinforces its mythical and transhistorical dimension: "No recordaban Abel Sánchez y Joaquín Monegro desde cuándo se conocían" (13). The remainder of the first paragraph establishes how Abel and Joaquín came early to define themselves in relation to one another, foreshadowing their rivalry over a woman whose name recalls Helen of Troy.

In his prologue to the second edition (1928), Unamuno notes the spiritual dimensions and political overtones of envy:

En estos años que separan las dos ediciones de esta mi historia de una pasión trágica – la más trágica acaso – he sentido encontrarse la lepra nacional, y en estos cerca de cinco años que he tenido que vivir fuera de mi España he sentido cómo la vieja envidia tradicional – y tradicionalista – española, la castiza, la que agrió las gracias de Quevedo y las de Larra, ha llegado a constituir una especie de partidillo político. (12)

At the time that he wrote these words, Unamuno had gone into exile in France because of the dictatorship of Primo de Rivera. The allusion to Mariano José de Larra (1809-1837) and Francisco de Quevedo (1580-1645) situates Unamuno within a tradition of exiled Spanish satirists and gadflies detested by petty mediocrities in their times.

---

<sup>1</sup> Ali Shehzad Zaidi, State University of New York at Canton, [zaidia@canton.edu](mailto:zaidia@canton.edu)

Unamuno died in 1936 at the start of the fratricidal Spanish Civil War. Two months before his death, Unamuno publicly criticized General José Millán Astray and was removed as the rector of the University of Salamanca. His commentary on war in *Del sentimiento trágico de la vida* defines the national tragedy: “La guerra es, en su más estricto sentido, la santificación del homicidio; Caín se redime como general de ejércitos” (403).

Joaquín, the first name of the protagonist of *Abel Sánchez*, comes from a Hebrew word that means “created by God” (Hanks and Hedges 177-178). Monegro, his family name, combines the French ‘mon’ and the Spanish ‘negro’ into something like “my dark one” or “my dark side.” Within the narrative context, the two names together suggest that our talents and creations are not our own but are on loan from God. The first name of Abel Sánchez recalls the Cain and Abel story in *Genesis* and denotes breath, vanity, fading away, that which is passing (Smith 1). Abel’s family name means “son of Sancho” and is, like Unamuno’s, of Basque origin. The name recalls Sancho Panza, Don Quijote’s earthy servant, who was a kind of spiritual complement to his master.

Mario J. Valdés notes that the convention of a discovered manuscript, namely Joaquín’s posthumous confession, allows Unamuno to shift between the first and third persons and thereby convey the social and emotional ambience of Joaquín’s inner conflict (92-93). Unamuno portrays Joaquín through interactions with the women in his life. Joaquín unsuccessfully courts his cousin Helena. Although they know each other well, Helena remains cold and distant towards Joaquín. Helena becomes all the more alluring because she is unattainable. “¡Y cuanto más fría y más desdeñosa se pone, más hermosa!” exclaims Joaquín to his friend (18). Joaquín confides to Abel his anxieties regarding Helena and complains that her reserve perplexes him. Abel jokingly quotes Oscar Wilde’s saying that every woman is a sphinx without a mystery, suggesting perhaps that Joaquín has projected his frustration on to Helena.

Joaquín imagines slights at every turn. When Helena asks about his patients, he retorts, “¿Tanto te importa eso?” (20), as if his medical practice could not possibly interest her. Joaquín is skeptical when Abel suggests that Helena is distant because she is studying Joaquín. “¿Qué puede ella estudiar?” Joaquín asks, to which Abel retorts, “te estás rebajando y la estás rebajando” (18). Aware that Joaquín’s testiness conceals his vulnerability, Abel describes Joaquín to Helena as “reconcentrado, altivo por dentro, terco, lleno de sí mismo, pero es bueno, honrado a carta cabal” (22). Joaquín’s sense of inadequacy repels Helena. During a portrait session, Abel tells Helena that Joaquín suspected that she was in love with someone else. Helena replies, “Pues si se empeña... Que acabará por conseguir que me enamore de algún otro” (23). Helena may be drawn to the artist Abel not only because of his charm, but also out of a wish to spite Joaquín.

Joaquín never ceases to try to impose his ego on the world and to recast others in his own image. He is convinced that Abel and Helena married not out of love but out of a desire to humiliate and denigrate himself. It is questionable whether Joaquín could have dispelled his gloom had Abel not taken Helena from him. What is certain is that this event consumed the life of Joaquín whose seemingly inevitable and rancorous misery made him unable to love, to fulfill others, or to overcome his envy of Abel.

Joaquín wants to be free from needless self-laceration and “mind-forg’d manacles” (Blake 454), but he is unable to overcome or sublimate his envy. This will to dominate

destroys any incidental happiness that might come his way. After losing Helena to Abel, Joaquín dreams of possessing her next to Abel's best friend. Joaquín suffers because he knows better, because there is a chasm between what he wants and what he knows. When Abel falls sick shortly after his wedding, Joaquín understands that as a doctor his honor and integrity are at stake in Abel's recovery. Still, he hopes to eclipse Abel by excelling in medicine.

At the heart of his pain is his inability to love. After learning that she will marry Abel, Joaquín tells Helena, "no es lo peor no ser querido, no poder ser querido; lo peor es no poder querer" (38). When Joaquín marries Antonia, the daughter of a deceased widow, he seeks the warmth and love that would save him from jealousy. Antonia intuitively senses the extent of his remorse which she believes could only come from a good man. She tries to nurse him to spiritual peace: "Antonia había nacido para madre; era todo ternura y todo compasión. Adivinó en Joaquín, con divino instinto, un enfermo, un inválido del alma, un poseído, y sin saber de qué enamoróse de su desgracia" (39). Her self-sacrifice does not redeem Joaquín and only deepens his anguish, for he realizes that he does not love her: "¡Pero no me curó de Helena, no me curó de Abel! Su santidad fue para mí un remordimiento más. Su mansedumbre me irritaba. Había veces en que, ¡Dios me perdone!, la habría querido mala, colérica, despreciativa" (41).

Although he perceives the love and kindness of his wife, Joaquín, being self-centered, would rather see only himself. Hence his desire to project his own traits on to others, such as his wish that Antonia were more "despreciativa." Joaquín despises humility and virtue in others because he himself lacks those very qualities. After Helena, already the mother of Abel's child, rejects his advances, Joaquín proceeds, in an act of displaced rage, to berate his servant for her deference and modesty, forcing the poor woman to leave the house in distress.

Joaquín believes that his negative self-image is an objective reality, an essence that will define him forever. He asks Antonia, when they first meet, to confirm this: "yo soy un antipático, ¿no es así?" (40). Her reply reveals that love is the best means of cognition: "¿Usted? Usted es un desgraciado, un hombre que sufre" (41). Antonia sees worth in Joaquín, which perhaps says as much about her as it does about Joaquín. By contrast, Helena belittles Joaquín at every turn, sometimes deservedly, such as when she disparages his wedding gift of a pair of dueling pistols, telling Abel, "Son para que te pegues un tiro cuando te cansas de mí" (31).

Unable to act on his better instincts, Joaquín cannot be a caring husband: "Sentía Antonia que entre ella y su Joaquín había como un muro invisible, una cristalina y transparente muralla de hielo. Aquel hombre no podía ser de su mujer, porque no era de sí mismo, dueño de sí, sino a la vez un enajenado y un poseído" (47). Nor can he be a good father. Since childhood, Joaquina, the daughter of Antonia and Joaquín, senses the tragic destiny of her father. Like her mother, she tries to redeem Joaquín. Once, when Joaquín wishes that Abel would envy him in return, he hugs his daughter as if she were his salvation, saying, "¡Reza por tu padre, hija mía!" Joaquina asks her father whether he is sick and he responds, "Sí, estoy enfermo. Pero no quieras saber más" (91).

Joaquina cannot quite understand her father's illness but can feel it. Joaquín attributes his illness to a definitive *bebedizo* of original sin. That is why he tells the priest



that he does not believe in free will. However, he goes through the exercises of religious ritual all the same. Envy hauls him down dark spiritual causeways, negating the imaginative freedom that is necessary for a creative artist. Joaquín is doomed to envy his friend Abel, the artist, and to resent the Creator.

Although he tries to bring up his daughter well, Joaquín transmits his gloom to her. When he hears that his daughter, now a young woman, will enter a convent, he exclaims, “¡Sí, huye de mí! Me ha adivinado!” (110). Joaquín asks his daughter to marry Abelín, the son of Helena and Abel, instead of joining a convent. However, this attempt to reconcile the two families will fail, as will the attempts of Antonia and Joaquina to dispel Joaquín’s self-torment. Joaquín lives a degraded or conditioned life in which he constantly makes invidious comparisons between himself and Abel. Furious that his grandson prefers Abel, his paternal grandfather, Joaquín, in a fit of rage, chokes Abel who dies from an attack of angina.

Gayana Jurkevich points out that “although it bears the words ‘Abel Sánchez,’ the book is actually about Joaquín Monegro, the character meant to represent the ego personality whose tortured life the novel intends to chronicle” (350). The title of *Abel Sánchez*, which points to this lacunae or region of darkness, asks us to take a second look at Abel and even casts him in an accusatory light. Abel’s involvement with Helena is disloyal to his friend, especially given that Abel had earlier said to Helena about Joaquín, “te quiere con delirio” (22). Something is amiss when Abel tries to justify his seduction of Helena by telling Joaquín that he did not act but was acted upon:

- ¿Es tu novia, acaso?
- ¿Y es ya la tuya?
- Callóse Abel, mudándosele la color.
- ¿Lo ves? – exclamó Joaquín, balbuciente y tembloroso -. ¿Lo ves?
- ¿El qué?
- ¿Y lo negarás ahora? ¿Tendrás cara para negármelo?
- Pues bien, Joaquín, somos amigos de antes de conocernos, casi hermanos...
- Y al hermano, puñalada traperera, ¿no es eso?
- No te sulfures así; ten paciencia...
- ¿Paciencia? ¿Y qué es mi vida sino continua paciencia, continuo padecer?... Tú el simpático, tú el festejado, tú el vencedor, tú el artista.. Y yo...
- Lágrimas que le reventaron en los ojos cortáronle la palabra.
- ¿Y qué iba a hacer, Joaquín, qué querías que hiciese?...
- ¡No haberla solicitado, pues que la quería yo!
- Pero si ha sido ella, Joaquín, si ha sido ella...
- Claro, a ti, al artista, al afortunado, al favorito de la fortuna, a ti son ellas las que te solicitan. Ya la tienes, pues...
- Me tiene ella, te digo. (25)

When Abel tells Joaquín, “No te sulfures así,” it suggests that Abel is not merely aware of Joaquín’s spiritual torment but is consciously heightening it. Abel’s seemingly disarming observation, “somos amigos de antes de conocernos, casi hermanos,” is in fact a provocation. So too is his decision to tell Joaquín about his new art project on the murder of

his Biblical namesake. In preparation for his painting, Abel reads *Genesis* and Byron's play *Cain* (1821). He tells Joaquín that he wants to reveal the souls of Abel and Cain:

- ¿Y cómo se ta ocurrido eso?
  - Muy sencillo – contestó Abel, sin haberse percatado del ánimo de su amigo –; es la sugestión del nombre. Como me llamo Abel... Dos estudios de desnudo...
  - Sí, desnudo del cuerpo...
  - Y aun del alma...
  - ¿Pero piensas pintar sus almas?
  - ¡Claro está! El alma de Caín, de la envidia, y el alma de Abel...
  - ¿El alma de qué?
  - En eso estoy ahora. No acierto a dar con la expresión, con el alma de Abel.
- (54-55)

This inability to delineate the soul of his Biblical namesake suggests either that Abel lacks understanding or that he is disingenuous.

When Abel reads to Joaquín a passage from *Genesis*, Joaquín wonders why God had spurned the fruit of the land that Cain had gathered while accepting the sacrifice of Abel's sheep. Abel, observing that the Bible was silent on the matter, suggests that God might have rejected Cain's offering perhaps because He foresaw that Cain would murder his brother. This explanation only confirms Joaquín's view that the Biblical Abel was also guilty of fratricide and that Cain murdered not by choice but by the design of God. Joaquín finds the self-righteous insufferable in their sense of entitlement and superiority. He hints at Abel's culpability by telling of a joke played on schoolchildren who, when asked, "¿Quién mató a Caín?," respond, "Su hermano Abel" (56).

Abel lends Byron's *Cain* to Joaquín, who readily identifies with the Cain of this play. Cain has a tragic grandeur amidst the despondency that blights his life:

I live,  
But live to die. And living, see no thing  
To make death hateful, save an innate clinging,  
A loathsome and yet all invincible  
Instinct of life, which I abhor, as I  
Despise myself, yet cannot overcome.  
And so I live. Would I had never lived! (*Cain* 1.1.109-115)

Capable of granting his patients only a temporary reprieve from death, Joaquín envies Abel's ability to grant the subjects of his portraits a semblance of eternal life. As a doctor and scientist, Joaquín shares the yearning of Byron's Cain for transformative knowledge:

Oh thou beautiful  
And unimaginable ether and  
Ye multiplying masses of increased  
And still increasing lights! What are ye? What  
Is this blue wilderness of interminable

Air where ye roll along, as I have seen  
 The leaves along the limpid streams of Eden?  
 Is your course measured for ye? Or do ye  
 Sweep on in your unbounded revelry  
 Through an aërial universe of endless  
 Expansion, at which my soul aches to think,  
 Intoxicated with eternity?  
 Oh God! Oh Gods! Or whatsoe'er ye are!  
 How beautiful ye are! How beautiful  
 Your words or accidents or whatso'er  
 They may be! Let me die as atoms die  
 (If that they die), or know ye in your might  
 And knowledge! My thoughts are not in this hour  
 Unworthy what I see, thought my dust is.  
 Spirit, let me expire or see them nearer. (*Cain* 2.1.117)

Though he aspires to understanding, Joaquín is, as Ricardo J. Quiñones notes, at once repulsive and heroic (181), like Byron's *Cain*. Quiñones points out that "the great purpose of the Cain-Abel story has always been – whatever its guise – to address a breach in existence, a fracture at the heart of things (3). Byron's Lucifer tells Cain that he will anticipate his immortality by suffering. Like Byron and other Romantics, Unamuno explores dark and unconscious aspects of personality, rebelling against traditional dichotomies between good and evil.

Unamuno's Abel senses the inner torment of Joaquín, but rather than hide Joaquín's shame, Abel repeatedly exposes it. In a 1905 essay titled "Soledad," Unamuno writes, "Me habría parecido tan falsa y mentirosa la envidia de Caín como mentirosa y falsa la inocencia de su hermano" (885). Could Abel too have been guilty of the crime imputed to Cain in the *Quran*, that of exposing a brother's shame?

In Surah 5:27-32, the *Quran* relates how, after the death of Abel, God sent a raven that scratched the ground in order to show Cain how to hide his brother's shame. Cain was filled with remorse for not having done so, and suffers, like his literary counterparts in Byron and Unamuno. The same Quranic verse states that whosoever kills a person murders all humanity, and whoever saves a life saves all humanity. Hence, for Joaquín, who once nursed his friend Abel back to health, medicine was a saving grace. Joaquín undermines the traditional image of Cain as sociopath, for his envy, as Unamuno tells us in the prologue, is "una envidia que se defiende, una envidia que podría llamarse angélica" (11). For this tragic conception Unamuno is indebted to the Romantics.

#### **References**

- Blake, William. "London." In *The Book of Georgian Verse*. Ed. William Stanley Braithwaite. New York: Brentano's, 1908: 453-454.  
 Byron, George Gordon. *Lord Byron's Cain*. Ed. Truman Guy Steffan. Austin: University of Texas Press, 1968 (1821).  
 Hanks, Patrick K. and Flavia Hedges. *A Dictionary of First Names*. New York: Oxford University Press, 1990.

- Jurkevich, Gayana. "Archetypal Motifs of the Double in Unamuno's *Abel Sánchez*." *Hispania* 73.2 (May 1990): 345-352.
- Quiñones, Ricardo. *The Changes of Cain*. Princeton: Princeton University Press, 1991.
- Smith, Stelman. *The Exhaustive Dictionary of Bible Names*. Alachua, Florida: Bridge Logos, 2009.
- Unamuno, Miguel de. *Abel Sánchez*. Madrid: Espasa-Calpe, 1977 (1917).
- \_\_\_\_\_. *Del sentimiento trágico de la vida*. In *Obras Completas XVI*. Barcelona: Vergara, 1958 (1912).
- \_\_\_\_\_. "Soledad." *Obras Completas III*. Barcelona: Vergara, 1958 (1905): 881-901.
- Valdés, Mario J. *Death in the Literature of Unamuno*. Urbana: University of Illinois Press, 1966.

## **ESQUEMAS DEL IMAGINARIO EN LA NOVELA HIJOS SIN HIJOS DE ENRIQUE VILA-MATAS<sup>1</sup>**

**Abstract.** *We intend to identify in the Barcelonan contemporary writer's novel, Enrique Vila-Matas, both the symbolic images, as well as its own symbolic constellation, and then, the schematics that govern the movements of the imaginary of the writer. Thus, we use the means of the semantics, such as the syntax and those of the pragmatics of the imaginary, meaning the instruments of the Rhetoric of the imaginary, following the route established by Gilbert Durand, Jean Burgos and by Antonio García Berrio. In the analyzed novel, Hijos sin hijos, the central symbolic image, a metaphor of the descent and of its interruption, a constellation of parables unfolds which refer to the destiny of the grey characters, the trivial. The pulsations of the imaginary belong to the Nocturnal digestive and copulative regime and to the Diurnal regime, and we notice a fluid alternation between these two. In conclusion, in this novel there are alternations or rapid movements, there are imaginary pulsations, that correspond to its own construction of the novel, and with its schematics of its linguistic material*

**Keywords:** *Enrique Vila-Matas, Hijos sin hijos, imaginary pulsations, regimes of the imaginary.*

### **1. Introducción**

En el análisis de esta novela vila-matiana, utilizaremos el análisis retórico-general propuesto por Antonio García Berrio que reúne la Semántica del Imaginario y su Sintaxis y propone una visión abarcadora, como se verá más adelante.

#### **1.1. La Semántica del Imaginario**

Gilbert Durand, discípulo y continuador de Gaston Bachelard, pone de relieve la conexión natural entre el esquema lingüístico y las pulsiones imaginarias, ya que lo estético y la relevancia de la función poética o retórica reside más allá de las meras formas o fórmulas lingüísticas. Los conceptos fundamentales en la semántica de lo imaginario, establecidos y definidos por Durand, son los de: símbolo, constelación, arquetipo y esquema de lo imaginario, pero a estos se pueden añadir los de imagen, de mito y otros también. Pero los conceptos no nos pueden ayudar si no podemos concebir una dinámica o dialéctica específica, un tipo de movimiento, desplazamiento, cambio permanente dentro del universo ficticio. En la concepción de Gilbert Durand, el símbolo no pertenece a la semiología, sino a una semántica especial, y “posee más de un sentido artificialmente dado, [...] cuenta con un poder especial y espontáneo de resonancia” (Durand, 1982: 26), colocándose en un plano delocutorio “que asegura cierta universalidad en las intensiones del lenguaje de una especie dada y el que sitúa la estructuración simbólica en la raíz de todo pensamiento.” (Durand, 1982: 27) El mundo de los símbolos es pluridimensional, es decir, espacial, desprovisto de

---

<sup>1</sup> Sorina Dora Simion, Colegio Nacional “I. C. Brătianu”, Pitești, [sorinadora@yahoo.com](mailto:sorinadora@yahoo.com)

linealidad y arbitrariedad, y supone la existencia de una agrupación en unos centros de interés dictados por el pensamiento perceptivo, y a base de este isomorfismo o polarización de las imágenes, las constelaciones trazan esquemas generalizadoras, dinámicas y afectivas de las imágenes: el Régimen Diurno, estructurado por la dominante postural, el Régimen Nocturno, estructurado por la dominante digestiva o la dominante causal copulativa.<sup>1</sup>

## 1.2. La Sintaxis del Imaginario

Pero lo más importante es ver las conexiones que se establecen entre las imágenes, y es Jean Burgos que está concretando las líneas directrices de una poética de la imagen y de una poética del Imaginario. La obra literaria resulta de un juego lingüístico (de este juego lingüístico del texto literario surge la función poética o retórica), y su referente no es la realidad, así que su especificidad reside en el juego formal del que se sirve y que crea discontinuidad, rupturas, que imponen un modo propio de la descodificación de la obra literaria. La imagen hace posible el encuentro entre el escritor y el lector, porque la imagen es el punto de partida de cualquier experiencia del lenguaje, y no puede ser de otro modo, dando vuelta a la representación intelectual del mundo.

Considerando como punto de partida el lenguaje, la Poética de la imagen se basa en las fuerzas de desviación del lenguaje a medida que éste tiene las funciones de representación y derealización mientras el proceso de significación; y esta Poética se propone ver «comment s'opère l'épaississement du mot-image, mais plus encore d'explorer le champ de réalité neuve ouvert par cet épaississement, d'examiner les rapports qu'entretient cette réalité langagière avec la réalité du monde et des choses.» (Burgos, 1982: 11-12) El papel funcional que desempeña la imagen en los textos es aquello de no separarlo de la realidad lingüística que contribuye a pulir la imagen y a darle sentido, y lo importante es prestar atención a las fuerzas vectoriales de la imagen, a sus calidades intrínsecas y a sus posibilidades de reversibilidad. La fuerza de la imagen consiste en subrayar no el contenido, sino el dinamismo que la anima y no separarla de su texto y de las demás imágenes, es decir, reemplazar una Poética de la imagen por una Poética del Imaginario, identificar las fuerzas que crean la imagen, los esquemas de la estructuración dinámica. En función de los remedios buscados por el hombre ante el terror causado por el paso irreversible del tiempo, esta clasificación de los esquemas dinámicos está constituida por tres modalidades específicas de escaparse al miedo provocado por el correr del tiempo: de conquista, de repliegue y de progreso (Burgos, 1982: 126-128).

## 1.3. La Pragmática del Imaginario

Gráficamente, los esquemas propuestos por Durand, en el marco de su Semántica del Imaginario, por Burgos, dentro de esta Sintaxis del Imaginario, y por García Berrio, que identifica ritmos y fluencias y esquemas textuales de convergencia, equilibrio, centramiento, pero también esquemas de divergencia y expansión<sup>2</sup>, dentro de una Pragmática del

---

<sup>1</sup> Durand, 1982: 27-52.

<sup>2</sup> García Berrio, 1985: 43 y sig.

Imaginario, se pueden representar como dinámica ascensional, basada en una antítesis fundamental (*abajo/arriba*), en una ruptura, como dinámica del descenso o de la caída, que se apoya en la antífrasis o como dinámica circular, del eterno retorno, que se basa en la repetición; es decir, vectores ascendentes o descendentes y círculo o curvas repetitivas. Cada una de estas actitudes fundamentales de enfrentar el tiempo representa una táctica específica de ocupación del espacio textual de la que han hablado los antropólogos del imaginario como modalidad esquemática del impulso de conquista, de repliegue o de progreso y trasunto de la conjuración verbal de los terrores inherentes al cálculo temporal (García Berrio, 1985: 302).

El análisis, la investigación formalista del material verbal literario son imprescindibles, pero no suficientes, y la utilización de la lengua poética como práctica sistemática de la excepción lingüística, como conjunto definido de hábitos lingüísticos excepcionales, no pueden explicar el complejo fenómeno literario de elaboración significativa imaginaria y de comunicación fantástica. El cauce material del texto, al que García Berrio llama esquema textual o material, se encuentra en permanente contraposición con la pulsión o impulso imaginario como representación imaginativa y preverbal:

“Un impulso imaginario traduce casi siempre un movimiento de ordenación espacial, de orientación cosmológica, de afirmación de las más hondas y elementales raíces biológicas del ser concreto e individual con la totalidad ajena, con lo que llamamos el mundo. En definitiva, cualquier sentimiento [...] es antes un *sentirse* de algún modo bien o mal, centrado o exocéntrico, ascendiendo o cayendo, en cómoda expansión o rudo choque [...] que un *sentir algo* determinado. Al recubrirse de consistencia semántica y recibir sus nombres específicos, las pasiones se reducen a alojar y personalizar *esquemas de orientación* y tendencia. Los sentimientos poéticos traducen, en tales términos, impulsos afectivos – imaginarios, cuya génesis última se conecta con el principio espacial de orientación antropológica del mundo.” (García Berrio, 1985: 260)

El texto poético resulta ser una red espacial complicada que está constituida por espacios concéntricos, del espacio material plano hasta el de “espesor” textual, así que este espacio material “aloja y representa el espacio antropológico de la dimensionalidad imaginaria concebida como área o dominio generador en términos de régimen”( García Berrio, 1985: 260-261). Cualquier texto artístico generado como material total, o sólo acústico o visual, revela sustratos espirituales subconscientes comunes tanto para el escritor como para sus lectores, y este ritmo general y la orientación espacial, a través de menciones y alusiones, crean un conjunto de momentos destacados que contribuyen al efecto general dinámico-subconsciente.

## **2. Análisis de la novela *vila-matiana***

Los mundos se constituyen a través de un juego ingenioso, un juego que supone un balance entre los dos ejes, entre el eje sintagmático y el paradigmático, una permanente combinación, una cambiadiza opción entre la mirada metafórica y la mirada metonímica y un ovillo de relaciones analógicas y de contigüidad en las cuales se basa la construcción de los mundos ficticios. El sujeto, que mira y crea, se está definiendo permanentemente, y elige la antítesis, la paradoja, la ironía o el oxímoron para expresar sus propias contradicciones

constitutivas fundamentales. Opta por la mínima cantidad o por la redundancia, se esconde para mostrar por una vía indirecta a través de interrogaciones e inferencias, fragmenta la expresión, prefiere el silencio o la expresión elíptica, concentrada, o al contrario, la redundancia, la acumulación, la amplificación, para dibujar la estructura de los niveles de sentido, las isotopías, las obsesiones que organizan el mundo creado a través de los ecos de las repeticiones. El juego consiste en hacer presente un mundo ausente, en fragmentar el sujeto único y ofrecer alternativas para una interpretación múltiple y creadora. Las figuras retóricas sirven para marcar las líneas directrices de este espejismo sutil del texto narrativo.

En el caso concreto de Enrique Vila-Matas, la metáfora constituye una clave en la interpretación, pero no la metáfora aislada, sino integrada en la red creada por los símbolos, emblemas, alegorías y parábolas, perteneciendo al eje paradigmático y caracterizándose por el recurso a la analogía, por las relaciones dentro de la misma cadena lógica, pertenecientes al eje sintagmático, por elipsis o redundancias sistemáticas. Todo esto refleja el hecho mismo de asumirse los límites y las contradicciones inherentes a la condición humana. La fuerza organizadora del texto vila-matiano es la redundancia regida por una metáfora inicial basada muchas veces en antítesis (oxímoron o paradoja) (“hijos sin hijos”, “exploradores del abismo”, “el viaje vertical”); por una metáfora formada de un único sustantivo (“impostura”) o de un sintagma nominal en cuya composición entran determinantes diversos, y que puede ser de complejidad variable (“historia abreviada de la literatura portátil”, “una casa para siempre”, “suicidios ejemplares”, “recuerdos inventados”, “extraña forma de vida”, “el mal de Montano”). La metáfora central aparece muchas veces en el título mismo de la novela, y se despliega, circularmente, en parábolas que amplifican el impacto inicial de la metáfora, constituyéndose de este modo en el plan dispositivo de la macroestructura un movimiento circular basado en simetrías y paralelismos.

A esta representación gráfica circular, paradójicamente, le corresponden unos impulsos imaginarios, que figuran la caída, y pertenecen al Régimen Nocturno Digestivo, en los términos de Jean Burgos de repliegue, simbolizando una actitud pasiva, conservadora y perseverante, del centramiento. Es la reclusión simbolizada por elementos recurrentes en la obra del escritor, como *la tumba, la crisálida, la isla, la barca, el valle*, etc. —espacios cerrados figurativos del *regressus ad uterum*—. Es un artificio que se realiza recurriendo a los símbolos de los espacios cerrados, concéntricos, y el personaje se está adentrando en círculos cada vez más pequeños hasta su total anulación, negación, realizándose una metamorfosis necesaria y deseada. Es una metamorfosis que da paso a la inmovilidad total, y crea la impresión de que el tiempo se ha suspendido, se ha detenido en un punto fijo. El paso del tiempo se sugiere por símbolos como *el río* o por las menciones de las etapas de la vida humana, sobre todo de *la infancia* que es un topos en la narrativa del escritor, por alusiones o menciones de los eventos históricos determinados. La reclusión parece la única forma de protegerse uno de la muerte, a la que se asocia una cadena de subordinaciones fijadas en las novelas por recurrencias, que dan la dimensión de la intratextualidad: *la enfermedad, la vejez, la locura*. A esta cadena, que sugiere el miedo ante el paso del tiempo e implícitamente ante la propia muerte, se añade la cadena de la desesperación. Se perfila el esquema de la caída dramática, del vector descendente del temor a lo nocturno, un esquema bosquejado por la inserción de los topos recurrentes: *el abismo, el viaje vertical, el buceo al mar para descubrir la Atlántida, el sondeo del subconsciente o del ser humano, el sondeo de*



las raíces o de las fuentes del imaginario, de la obra literaria. Este esquema de la caída se relaciona, paradójicamente, con la búsqueda, marcada repetitivamente, la búsqueda del refugio, en una combinación rara, pero perfectamente justificada en el universo narrativo vila-matiano.

Se puede identificar, en contraposición, el esquema ascensional del Régimen Diurno, figurado por los símbolos de *la mirada* o por la mención de *Dios*, sea éste mujer, sea divinidad creada por y para los solteros, o por la alusión a un tipo de *ascensión mística* posible sólo viviendo el éxtasis de la Belleza. Sin la Luz del día no pueden existir las Tinieblas de la noche, y sólo la solución cómoda, que no requiere un tipo cualquiera de construcción en el punto de la interrupción de la linealidad del transcurso del tiempo, es decir, la solución de la reclusión, repliegue o centramiento, no es suficiente. De esta manera, se impone la necesidad de una construcción compensatoria en el punto o momento del estancamiento del tiempo: *el ojo, la escalera, el campanario, la espiral*, como vectores ascendentes o como aperturas verticales del círculo, curvas ascendentes abiertas, que siguen el mismo patrón o modelo.

La combinación de los esquemas es interesante e inestable, puesto que la dominante sigue siendo la del Régimen Nocturno (preferencia puesta de relieve recurriéndose a la reclusión en los espacios protectores —digestivo— o a una síntesis que favorece la *coincidentia oppositorum* —copulativo—), pero hay casos donde aparece una antítesis que realiza el contraste tajante entre Diurno y Nocturno. Además, el ritmo mismo del texto está creado por alternancias realizadas por las repeticiones en todos los niveles lingüísticos. Relevante es, también, la preferencia del escritor por las equivalencias como operaciones lingüísticas y no por las licencias lingüísticas, así que a una primera vista, lo que llama la atención son los fenómenos recurrentes y no las figuras que se construyen por supresión, adición, permutación, sustitución. Éstas últimas parecen situarse, disimuladamente, en un segundo plano para crearse la impresión deseada de prosaísmo, de escritura sin relieve estilístico, gris como el mismo universo o mundo creado. Todo es engaño: el modo de disfrazar la ausencia en el discurso narrativo o las actitudes ante el tiempo y la muerte, como recursos que sirven para seducir el Mal. La ausencia, la fragmentación de la expresión, pero también, la búsqueda de la continuidad, de la presencia de los lazos tanto en los niveles sintácticos (polisíndeton – la repetición de la conjunción *y*) como en los niveles de la significación representan formas antinómicas de la manifestación de una obra que está ilustrando la condición paradójica del ser en el mundo. Es la condición del escritor como ser humano desgarrado por impulsos contradictorios, viviendo plenamente sus límites y haciendo esfuerzos de superarlos a través de su propia escritura, que representa el vector determinante de la conquista. Pero los mundos ficticios salen del caos de unas enumeraciones o aglomeraciones sin ningún sentido, sin ninguna conexión lógica, salen de *la nada*, como símbolo recurrente también, salen de *la nada* y del *abismo*. Y expresar todo lo que es sin forma, caótico, representa el triunfo de lo que tiene forma: crear o escribir significa ordenar el caos, instituir un orden en el desorden primordial. Luz y Tinieblas se juntan, coexisten, y el discurso da fe de esta unión de los contrarios: las figuras retóricas aunque parezcan pocas son relevantes para describir las pulsiones imaginarias del autor. Él se encuentra preso en la red de su propio decir: nada es más humano que caer, progresar,

replegarse o subir, pero lo más difícil es escribir sobre estos límites de la condición humana y de la condición del escritor.

La metáfora central, del título mismo de la novela analizada, “hijos sin hijos”, se despliega en parábolas, representadas por cada capítulo, se concreta en símbolos de esta situación, mejor dicho en personajes que encarnan tal tipología predefinida en el segundo capítulo. Los personajes son facetas concretas de los seres autosuficientes, grises, que casi han perdido el contacto con la realidad, a la que les une un hilo muy débil. Cada historia se centra en otro “hijo sin hijo”, en otro aspecto del tema central. Kafka, el escritor, Rita y Juan, Olga y Benito, Antonio Massimo, Espoz, el Estudiante Caído, Fermín, Leiriñas, Parikitu, Esteva, el soltero del valle, Dantito, la embustera, José Ferrato, los dos hermanos y los niños son “hijos sin hijos”. Tienen la vocación de la soledad y del aislamiento, una visión distinta sobre la vida, la historia, sobre sus propios destinos, pero son también voces, ecos y títeres, en un mundo ficticio fragmentado y constituido como una telaraña, un laberinto, un producto heterogéneo, una resultante de corrientes muy diversas.

La creación de sus mundos supone imaginario e imaginario cultural, por lo tanto, la confrontación permanente en el libro entre la naturaleza y la cultura es significativa. El mar, la selva navarra, la tormenta son símbolos de lo natural, y las odiseas de los personajes, sus extravíos a lo largo de paseos o caminos, la recuperación voluntaria o no de la memoria o del tiempo, las metamorfosis, la catedral o la recuperación de los mitos son elementos culturales, libresco, que abren otros horizontes hacia la Literatura. Podemos citar algunos nombres que aparecen explícitamente o sólo a través de alusiones: Kafka, Joyce, Azorín, Cervantes, Dante, Hugo, Márquez, Borges, Cortázar, Benedetti, Hemingway y otros, o “collage” de sintagmas, frases o situaciones. El torbellino de esta mezcla, de este mosaico, nos arrastra, y nos lleva a sacar la conclusión de que naturaleza y cultura fusionan en una escritura fluida, “escritura manifiestamente ajena, una voz narrativa hecha de ecos. Es el triunfo de la estética manierista del calco y del retazo.” (García Berrio, 2009: 650) La presencia de las tres notas fundamentales de la estética postmoderna: el imaginario cultural, el discurso intertextual manierista y la convención diferencial (García Berrio, 2009: 651), se subsume a la estética manierista mencionada.

El discurso polifónico y los calcos de lenguajes individuales surgen de un impulso declarado desde el principio y reforzado en el capítulo *Señas de identidad*, como deseo fundamental de “ser de muchos lugares al mismo tiempo, pues sólo una persona me parecía muy poco.” (Vila-Matas, 1993: 111), y también, el temor de ser “demasiado parecidos a nosotros mismos, y el riesgo estriba en que acabemos pareciéndonos demasiado. A medida que uno vive, progresivamente, se afianza el mismo maniático, el mismo nimio personaje.” (Vila-Matas, 1993: 111) Las pulsiones fundamentales son de explorar la alteridad y perder su propia identidad, pero a la vez, de vivir el horror de esparcirse por completo en los demás y perder definitivamente su identidad, el horror al vacío, a la nada y al mismo tiempo la atracción terrible, que está ejerciendo el vacío. Nocturno y Diurno, al mismo tiempo: vivir, simultáneamente, la historia de la identidad y de la alteridad, vivir la unión, la confusión y la separación, vivir las experiencias fundamentales del repliegue, del progreso o de la conquista.

Cada uno de los “hijos sin hijos” vive los extremos, y se siente prisionero en una red, se siente enredado, enmarañado, perteneciendo a un mundo-ovillo. Todos son

prisioneros: el escritor no puede salir del mundo creado, otros no pueden salir de la vida rutinaria y monótona, del trabajo continuo, del enredo de secretos, de sus estudios interminables, de la infancia, de la tumba o de las ciudades pequeñas, de los laberintos de calles o de las pesadillas, del columpio de hierro, del valle y de la casa, del opio de su amor o de la indiferencia total e infantil; es decir, de sí mismos, de sus propio destinos. El Mal fundamental de cada uno es la incapacidad de comunicar directa y sinceramente con los demás, son como vasos comunicantes. Al mismo tiempo, cada uno puede romper, en un gesto de rebeldía, sus lazos, sus cordeles o desprenderse de su trabajo, de su vida, de su mundo, de las personas que ama, de la tradición, de la realidad y de la historia; es decir, poner entre paréntesis todo, corriendo cualquier riesgo, trastornando todo. Pero sus gestos de rebeldía son pura ilusión, y lo que ellos hacen es irrelevante: ya es demasiado tarde, y no se pueden salvar.

En esta novela, la antítesis, como procedimiento o recurso, es fundamental en todos los niveles. El sentido global concuerda con ésta, y el escritor declara que: “sin el peso muerto de los recuerdos de mis primeros y de aburridos años me siento más ágil para alcanzar esa madurez que nos lleva a escribir sobre el mundo y no sobre el yo” (Vila-Matas, 1993: 86), asentando que la alteridad se sitúa en primer plano. En este conflicto permanente: identidad – alteridad, podemos encontrar un rasgo característico del universo vila-matiano, y se pueden notar las correspondencias, ya que en las novelas basadas en alegoría sí se habla sobre el *yo*, y la identidad se está cuestionando a sí misma, y en las novelas construidas a base de la antítesis, la alteridad se sitúa en el primer plano. Pero nos referimos a procedimientos fundamentales, utilizados con preferencia, sin olvidar que hay tantos matices, tantas vacilaciones, tantas confusiones y mezclas. El mundo y el tiempo son ovillos, y el movimiento es de reclusión permanente. La identidad fijada al principio (Kafka como “hijo sin hijos” por excelencia) se despliega en facetas concretas a través de parábolas, y la alteridad es la principal preocupación, pero para volver después a la isla, a una paradójica identidad sin nombre o hasta sin identidad, pues ya nadie quiere recordar los nombres de los lugares y de las personas. Se hace un esfuerzo mostrado por la circularidad de la escritura y la regresión.

### 3. Conclusiones

El lector tiene la última palabra o no. Sin embargo, puede opinar que, en este mundo ficticio agobiante, tal vez no haya salidas, esperanzas, horizontes abiertos, alegría y felicidad. Pero más allá de lo que es aparente, el lector puede divisar otros mundos, que están naciendo, que asoman en un sinfín de cadenas: “¿Y?”, todo se abre hacia otro mundo... Estamos nadando por entre las olas de la ficción vila-matiana, y no hay una dirección preestablecida, sino que hay un ovillo de direcciones que abren tantas posibilidades. La incertidumbre se apodera de nosotros mismos, tanto como el temor de no poder seguir todos estos caminos que no convergen en un centro bien definido. Asimismo, el laberinto no tiene sentido, y no podemos salir de él si no podemos alcanzar el centro mismo... entonces, nunca saldremos de la selva, del laberinto de las calles, “del circo de Oklahoma”, de las pesadillas, de las redes concéntricas y de esta espiral... La escritura es el Gran Relato *trans-*, y se pueden añadir otros y otros cuentos. Todo se repite, y los cuentos se

integran en la geometría del conjunto, lo reproducen a su escala. El lector mira desconcertado el fractal–concha.

### **Bibliografía**

- Albaladejo Mayordomo, T., *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*, Universidad de Alicante, 1998.
- Albaladejo, T., *Retórica*, Madrid, Síntesis, 1993.
- Azaustre, A. y Casas, J., *Manual de retórica española*, Barcelona, Ariel, 2007.
- Chico Rico, F., *Pragmática y construcción imaginaria. Discurso retórico y discurso narrativo*, Alicante, Universidad de Alicante, 1988.
- García Berrio, A. y Hernández Fernández, T., *Crítica literaria. Iniciación en el estudio de la literatura*, Madrid, Cátedra, 2006.
- García Berrio, A. y Huerta Calvo, J., *Los géneros literarios: sistema e historia*, Madrid, Cátedra, 1995.
- García Berrio, A., “Retórica como ciencia de la expresividad (presupuestos para una Retórica General)”, en *Revista de la Lengua Española*, Alicante, 1984.
- García Berrio, A., *El centro en lo múltiple* (Selección de ensayos), tomo I, *Las formas del contenido* (1965-1985), Barcelona, Anthropos, 2008.
- García Berrio, A., *El centro en lo múltiple* (Selección de ensayos), tomo II, *El contenido de las formas* (1985 – 2005), Barcelona, Anthropos, 2009.
- García Berrio, A., *La construcción literaria en “Cántico”*, Limoges, U.E.R. des Lettres et Sciences Humaines, 1985.
- García Berrio, A., *Teoría de la literatura (La construcción del significado poético)*, Madrid, Cátedra, 1994.
- Mayoral, J. A., *Figuras retóricas*, Madrid, Síntesis, 1994.
- Oñoro Otero, C., *El universo literario de Enrique Vila-Matas*, Tesis doctoral defendida en la Universidad Complutense Madrid en 2007.
- Pujante, D., *Manual de Retórica*, Madrid, Castalia, 2003.
- Pozuelo Yvancos, J. M.<sup>a</sup>, “Enrique Vila-Matas en su red literaria”, en J. M.<sup>a</sup> Pozuelo Yvancos, *Ventanas de la ficción. Narrativa hispánica, siglos XX y XXI*, Barcelona, Península, 2004, 264-276.
- Vila-Matas, E., *Hijos sin hijos*, Barcelona, Anagrama, 1993.

## ***THE TRANSLATOR'S ROLE OF MEDIATOR BETWEEN CULTURES<sup>1</sup>***

**Abstract:** *In the long history of the translation activity, which may be deemed to have originated in the story of the Babel Tower, translators have been assigned many roles. However, emphasis has mostly been placed on the image of the translator as a traveller between worlds, a mediator between the familiarity of the target culture and the otherness of the source. Relying on translations from Romanian and Anglo-American modernist poets who undertook translating tasks, this paper intends to analyse the implications of translation seen as a form of cultural mediation.*

**Keywords:** *translator, mediation, intercultural awareness.*

The part played by translation in the history of human civilisation is a topic that has generated heated debate and has opened new interpretation and research avenues. The problem receives even more consideration nowadays, due to the social, economic and cultural implications of globalisation, which emphasise the antagonism between the preservation of traditions and the ideal of global unity. In this context, the role of translators has become increasingly important, especially given the fact that minor/peripheral cultures and groups are baldly trying to make their voices heard and challenge the position of hegemonic cultures more than ever.

The translator's role as cultural mediator has been acknowledged ever since Cicero and St. Augustine. But this position of power that allows him to influence the image of a different cultural space through translation entails a huge ethical responsibility. This is mainly due to the fact that the translator can manipulate the image of one culture/author/work as reflected in the target culture.

The various theoretical approaches to translation, from the linguistic or discursive to the cultural one, have all admitted this role of the translator as a mediator, whether to a higher or lesser extent. Obviously, the latest trend that imposed this image of the translator is the cultural turn, which suggests that the translator should possess more than mere linguistic knowledge; he should be culturally proficient as well: "Since languages express cultures, translators should be bicultural, not bilingual" (Bassnett, Lefevere, 1990: 5). From a figure relegated a second plane as compared to the product of his work, the translator has acquired thus a position of power. This position has constantly been reinforced by a heightened awareness of the translator's role as interpreter and mediator between the two cultural systems interacting within the translation process.

Since it is culture bound, translation (or more likely the interpretation and relocation of one culture through translation) is deeply influenced by a multitude of factors. They include the power structures existing in the target context which dictate the norms of translation, but also the intricate relations between source and target cultures. Therefore, the requirements that the translator has to meet go beyond linguistic proficiency. A new dimension is added: intercultural awareness. Familiarity with the two cultures dictates not

---

<sup>1</sup>Bîrsanu Roxana, Ciobanu Mihaela, Romanian-American University, [roxanabirsanu25@yahoo.com](mailto:roxanabirsanu25@yahoo.com), [ciobanu\\_mihaela78@yahoo.com](mailto:ciobanu_mihaela78@yahoo.com)

only the translation decisions, but also the degree of acceptability of the source text in the target system. The wider the cultural gap between the two systems, the more strenuous the translator's effort to bridge it and build up a common ground of understanding and acceptance. That is precisely why Paul Ricoeur (2006: 4) considers that the translator's role of mediator is "uncomfortable" - namely because he has to reconcile two parties, each with its own cultural and linguistic peculiarities:

Two partners are connected through the act of translating, the foreign – a term that covers the work, the author, his language – and the reader, recipient of the translated work. And, between the two, the translator who passes on the whole message, who has it go from one idiom to another.

Starting from this position that allows the mediation of the encounter between the homeliness of the target system and the foreignness of the source culture, descriptivists assigned the translator a social function as well. This entails not only being familiar with the set of norms and habits that govern the target culture and dictate the acceptance of the manifestation of a foreign event. It also involves considerable responsibility, since the translator's skills of negotiating differences between the two systems determine the successful reception of a foreign text. As Toury (1995: 53) puts it,

Translation activities should rather be regarded as having cultural significance. Consequently, "translatorship" amounts first and foremost to being able to *play a social role*, i.e. to fulfill a function allotted by a community [...] in a way which is deemed appropriate in its own terms of reference.

Translators should be fully aware of cultural differences and try to mediate them in a manner which is not detrimental to either of the two interacting cultures. The task of the translator is all the more difficult, since he has to immerse in both cultures, with their different and sometimes divergent perspectives on the world, and find a common ground for communication. Hatim and Mason (1990: 233) claim that:

Most obviously, the translator has not only a bilingual ability but also a bi-cultural vision. Translators mediate between cultures (including ideologies, moral systems and socio-political structures), seeking to overcome those incompatibilities which stand in the way of transfer of meaning. What has value as a sign in one cultural community may be devoid of significance in another and it is the translator who is uniquely placed to identify the disparity and seek to resolve it.

This goal of perfect objectivity and understanding is at times only a desideratum, because, as Lefevere suggests, any rewriting involves a certain degree of manipulation. And translation, as one of the most powerful forms of rewriting, is no exception to the rule. "The translator can artificially create the reception context of a given text. He can be the authority who manipulates the culture, politics, literature and their acceptance (or lack thereof) in the target culture" (Alvarez, Vidal, 1996: 2). Consequently, the translator is much more than a mere agent of transfer; he is the facilitator of cultural exchanges who imposes on the translated text his own personal experiences, reading habits and vision of the world. Nonetheless, constantly bearing in mind his position of being in between, the translator should at least try to carry meaning across with a minimum of objectivity, since "ideological

nuances, cultural predispositions and so on in the source text have to be relayed untainted by the translator's own vision of reality" (Hatim, Mason, *op. cit.*: 224).

Throughout history, translators have negotiated differences in accordance with or by undermining the mainstream ideology, poetics or translation policy dominant at the translation production moment. They have also considered the general tendency of the target culture towards domestication (producing what Venuti calls "fluent translations") or foreignization. Venuti traces this dichotomy domestication-foreignization back to Schleiermacher. The German philosopher stated that, in the former case, the translator "leaves the reader in peace as much as possible and moves the author towards him" (Schleiermacher, 1813/1992: 149). In this case, the translator indulges in the readers' narcissistic wishes of reflecting their own system of values, beliefs and customs onto a foreign one. This strategy aims to diminish the foreignness of the other culture as much as possible, tending to appropriate it and making it mimic the principles of the target culture. An extreme example of such domesticating orientations is represented by the 17<sup>th</sup> century French "belles infidèles". According to Venuti (1995), this procedure is largely applied by the Anglo-American culture in its rendering of literatures belonging to cultures which it considers "minor".

The foreignizing tendency "leaves the author in peace as much as possible and moves the reader toward him" (Schleiermacher, *op.cit.*: 149). It is what Pound did with most of his translations from Chinese mediaeval poetry or the Provencal troubadours. In this case, the translator faces readers with a perspective which emphasises the strangeness of the source culture/text, challenging their comfortable reading habits. Sometimes, this orientation even entails breaking traditional patterns of expression and conventions that rule the target cultural and linguistic system.

In either of these situations, the translator makes a choice which is influenced by the above-mentioned external (politics, ideology, patronage) and internal (personal experience) factors. This decision also brings to the fore the issue of the translator's visibility. When adopting a domesticating orientation, he opts for self-effacement, since the translation tends to read as an original. This means that he is mostly concerned with the acceptability of the translated text in the target culture and he adopts strategies to conform with the conventions predominant there. In foreignizing translations, the translator makes his presence visible right from the outset, in the selection of the text to be translated, which most often does not comply with the already established translation agenda of the target culture.

The ideology of a given system dictates the translator's behaviour. It interferes not only with the selection of the work to be translated, but also with the translator's strategies and techniques. In these situations, the translator is what might be called an indirect manipulator, since he interferes with the text under the influence of patronage, with its ideology. In this case, given that the aim of patronage influence is to maintain the stability of the system, the translator has to resort to strategies that bring the source text in line with target values and norms. Thus, the target text becomes sometimes a distorted image of the original work, especially when there is a considerable clash between the values of the two interacting systems.

At times, the translator may opt to oppose the governing ideological system. It is the case of Lucian Blaga's translation from T.S. Eliot's religious poetry, namely *Journey of the Magi*. There are several reasons for which Blaga's choice may be considered a form of resistance. First of all, in the fifties, when Blaga translated Eliot's poem, in the Romanian literary system the canon was set by Soviet literature, which was imposed both as the main source for translation and as a model for original works. Anglo-American culture was rejected by the regime then in power, since they considered it a threat to the new social and political structures they were striving to build in Romania. Moreover, Blaga selected a religious poem, being well known that the Communist ideology strongly opposed any manifestations that reflected spiritual or religious preoccupations. Blaga's selection of this text to translate finally proved beneficial to both parties involved in the process. On the one hand, it helped him express a subtle opposition to the governing political forces and contributed to his actual survival (since after 1946, the Communist party censored his original work, because he had refused to write any propaganda texts. Consequently, for a period, he was not allowed to publish anything else except for translations). On the other hand, although Romanian readers were familiar with Eliot's work, they were not aware that he was also a gifted religious poet, which they discovered due to Blaga's translation. In this particular case, the translator had a clear role of facilitator, familiarising the target readership with a certain less known aspect of an author's work.

Another significant factor that impacts the translator's role of mediator is the dominant poetics of the time of the translation. Mainstream poetics dictates not only the selection of the works to be translated into the target language, but also the source literature. Sometimes, a certain source literature is given almost exclusive priority as compared to other possible alternatives. This usually happens when the target literary system is in need of rejuvenation or new models and the source literature is believed to possess the canons and techniques that could fill in such a void. This was the case of Soviet literature translated into Romanian in the fifties.

In this case as well, the translator has a choice. He may rally with the governing poetics of his time and translate only the literature or titles imposed by it or he may opt to go against it, being loyal to his own literary tastes and convictions and proposing titles that he thinks may benefit the target system to the same extent. Obviously, in this latter case, he is aware that the reception of his translation would not have the expected echo.

A telling example in this respect is Ion Pillat's translating agenda. Pillat had a vast translating activity; the authors he rendered into Romanian range from German classics to French symbolists and representatives of Spanish, Italian, British and American poetry. When he chose the Anglo-American modernists in particular, Pillat went against the mainstream poetics of his time, which favoured French literature to an almost exclusive extent. A visionary, he opted thus for the strategy of foreignization, understood here not as a mechanism to clearly indicate the alterity of the foreign text, but as the selection of a text/author which "challenges the contemporary canon of foreign literature in the target language" (Venuti, 1995: 148).

Pillat was aware of the risks entailed by his embarking on the task of translating Anglo-American modernists. Indeed, his translations from the poetry of this part of the world did not enjoy any critical reception in the epoch. One potential reason for this neglect



could be the position held by translations from Anglo-American literature in the Romanian literary system. In the thirties, when Pillat wrote his translations, works belonging to the English-speaking world held a marginal position as compared to those from French. English literature was ignored as a potential source of influence, a position that was held by the French and, to a lesser extent, the German one.

As can be noticed, one of the central issues to be considered by translators is how to approach and render otherness in the target culture. At a more general level, it involves a confrontation between what the target culture assumes the Other to be and what/how the Other actually is. This involves a massive effort of induction into the other culture. It requires huge amounts of work, willingness, tolerance, and, even if there is awareness of this difficult task, the stubbornness of never giving up.

The representation of the Other follows various patterns. Translations are a useful barometer of the web of connections and relations a given culture maintains with other nations, both synchronically and diachronically, but also from political and social standpoints. At times, translations go along the lines of contact between the target culture with other foreign ones. It was the case of Romanian translations at the beginning of the twentieth century, which followed to a significant extent the map of contacts maintained by Romanians with other cultures. Thus, French literature was the preferred source of translation in the epoch, given that the French social, literary and even legal systems were a great inspiration to the Romanian nation. It was followed by German literature and, to a lesser extent, the Anglo-American, which was later truly discovered by Romanians.

Other times, translations present the Other as a very exotic alternative to what the target readership is accustomed to. It is the case of Anglo-American modernists' translation of Asian poetry, especially Chinese, whose main promoter was Ezra Pound. In 1915, Pound published *Cathay*, a selection of 14 poems translated from Chinese. The volume was a complete break away from the then existing American poetics. Although his main aim in translating Chinese poetry was to present American readers with a different vision of the world, he was also trying to indicate to what degree the perspective on life of English-speaking communities could see itself mirrored into that of such a culturally distant society (Birsanu, 2009: 128). He was thus striving not so much to shock his readership by imposing them a completely alien culture, but to encourage it to detect traces of sameness in otherness.

The main purpose of any translating endeavour is to set a common ground of understanding between the two linguistic and cultural communities involved in the process. The success or failure of such an effort is highly dependent upon the translation context, but also upon the translator's abilities (cultural knowledge, linguistic proficiency, intercultural skills) and his awareness of the responsibility he has as a mediator. Although at times this position may seem uncomfortable because, in fact, he strives to serve two masters, he always has to bear in mind that the outcome of his activity has to benefit both parties involved if he wants his efforts to be deemed ethical and fulfil their purpose.

#### **References**

Alvarez, R. & Vidal Claramonte, M. C-A, "Translating: A Political Act", in Alvarez & Vidal Claramonte (eds.), *Translation, Power, Subversion*, Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1996, 2-23

Bassett, S. & Lefevere, A., "Introduction: Proust's Grandmother and the Thousand and One Nights: The 'Cultural Turn', in Bassett & Lefevere (eds), *Translation, History and Culture*, London & New York: Pinter, 1990, 1-14

Birsanu, R., "The Image of the Other in Ezra Pound's Translations", 2009, *Synergy*, Volume 5, Number 1, 122-131

Blaug, Lucian (translator), *Drumul magilor in Din lirica engleză*, București: Editura Univers, 1970

Hatim, B. & Mason, I., *Discourse and the Translator*, Longman, London & New York, 1990

Pound, Ezra, *Cathay*, Elkin Mathews, 1915

Ricoeur, P., *On Translation*, Routledge, London & New York, 2006

Toury, G., *Descriptive Translation Studies and Beyond*, John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam & Philadelphia, 1995

Venuti, L., *The Translator's Invisibility*, Routledge, London, 1995.

## LA CRÉATIVITÉ LEXICALE. REMARQUES SUR LA CONVERSION DE L'ADJECTIF EN ROUMAIN ET EN FRANÇAIS<sup>1</sup>

**Abstract:** *In terms of speech (the activity of realizing the language), vocabulary is the area that best reflects the history of language and of the linguistic community. Linguistic changes represent the complex process of diversity that operates in the language unit. If related languages, such as Romanian and French, knowledge of words and vocabulary enrichment procedures are particularly important in explaining the evolution of languages and their further development. Based on these principles, this study addresses one of the main processes of formation of words, conversion.*

**Keywords:** *contextual analysis, contrastive analysis, conversion.*

### 1. Le concept de créativité lexicale

Le renouvellement d'une langue se fonde sur le processus général de changement linguistique qui se manifeste au niveau phonétique, dans le système grammatical et dans le domaine lexical (Guilbert, 1975: 26 – 31). Si on admet que la fonction communicative est „la fonction fondamentale de la langue” (Oprea, 2007: 83; GALR, 2008: 5), faut-il reconnaître que le lexique est le niveau le plus important pour la communication et que le mot (le signe linguistique qui réunit le *signifiant* et le *signifié*<sup>2</sup>, appartient à une catégorie grammaticale) s'impose en tant qu'élément qui assure la stabilité et la continuité d'une langue et en tant que produit des innovations.

En prenant pour fil directeur la théorie de Coșeriu qui opère une distinction entre l'*architecture* et la *structure* de la langue et introduit un nouveau concept « le niveau de *type* linguistique », un niveau supérieur celui du *système* qui se présente dans une langue comme: « *type, système, norme et parole* » (Coșeriu, 1994: 49), on envisage, la *créativité lexicale* (la création de nouvelles unités lexicales) comme un fait linguistique conçu par rapport à la compétence linguistique<sup>3</sup> et à l'altérité.<sup>4</sup> Ainsi, il est nécessaire d'étudier la créativité lexicale liée à la norme linguistique (D.Ș.L., 2005: 350 – 352) et à l'usage.

---

<sup>1</sup> Liliana Iuliana Sasu, Université « Ștefan cel Mare » de Suceava, [liliana.craciun@ymail.com](mailto:liliana.craciun@ymail.com)

<sup>2</sup> Ces concepts ont été introduits par F. de Saussure: le *signifiant* représente l'image acoustique ou graphique et le *signifié* qui est le concept de l'univers sémantique. (F. de Saussure, 1998: 86).

<sup>3</sup> Noam Chomsky, aussi comme W. von Humboldt, met en évidence les possibilités créatrices de la langue, mais il apporte une nouvelle idée, celle d'élaborer une *grammaire transformationnelle* pour expliquer la *compétence linguistique*. (Frâncu, 1999: 13; 74 – 82). Dans le domaine lexical, en particulier, Guilbert parle d'une *compétence lexicale* qui « plus que la compétence grammaticale, est en effet diversifiée chez les individus d'une même communauté, et chez le même individu, aux différentes étapes de sa vie ». (Guilbert, 1975: 31).

<sup>4</sup> La langue appartient dans la même mesure et aux autres, « et à chaque individu se représente avec cette dimension de l'altérité: appartenir et aux autres, à la communauté, au peuple, à un certain groupe social ». (Coșeriu, 2004: 38).

Dans cette vision nous nous proposons une contribution aux recherches consacrées à la néologie lexicale, en abordant la conversion, considérée, traditionnellement un moyen interne principale d'enrichir le vocabulaire, à côté de la dérivation et de la composition. À cette fin, nous avons étudié de manière comparative des types de conversion de l'adjectif dans le roumain et dans le français.

## 2. La conversion

« Injustement négligée au moins au niveau lexicographique » (Moroianu, 2006: 9), la problématique de la transposition catégorielle sans changement de forme a été réintégrée au champ d'étude de la lexicologie par de différentes recherches, notamment celles d'Adriana Stoichițoiu-Ichim (*Creativitate lexicală în româna actuală*, 2006: 231 – 317), celles de Raluca Brăescu (*Observații asupra substantivizării adjectivului în limba română actuală*, 2009: 75 – 94), celles de Gabriela Pană Dindelegan (*Aspecte ale substantivizării în româna actuală. Forme de manifestare a substantivizării adjectivului*, 2003: 23-39). Selon la nature des changements se distinguent comme principales types de conversion: la substantivation, l'adjectivation, l'adverbialisation.

Pour faire une démonstration qu'« une langue vivante, malgré le changement qui travaille constamment les assises du système, ne cesse jamais de fonctionner et d'assurer la communication entre les différentes générations de locuteurs de la communauté » (Guilbert, *op. cit.*: 19), nous constatons d'abord que la structure lexico-grammaticale des mots hérités du latin par le roumain et le français intéresse non seulement l'évolution interne de la dérivation et de la composition, mais aussi bien celle de la conversion. Dans cette perspective, quelques références sur la créativité lexicale par conversion dans le latin semblent nécessaires pour expliquer le modèle créateur qui se retrouve dans les langues romanes.

### 2.1. Substantivation de l'adjectif

Une des manifestations de la conversion que nous aborderons est la *substantivation de l'adjectif*, procédé très ancien et très productif (sa production est toujours actuelle). Ce processus se réalise par des mécanismes exclusivement grammaticaux, ayant des conséquences sémantiques.

Dans le latin, certains adjectifs appartenant au syntagme nominal ont été substantivés par l'ellipse du nom déterminé, en prenant le sens qui correspondait à l'entière construction. Comme a montré Vittorio Tantucci ce procédé apparaît: (1) à des adjectifs qui permettent à intuitionner facilement le nom régent: *dextra, laeva* (s. *manus, pars*) « droite, gauche (s. la main, le côté) »; *hiberna, aestiva* (s. *castra*) « hibernale, estival (s. campement) »; (2) à des certains adjectifs (ou adjectifs dérivés du participe) caractérisés par le trait sémantique [+ Humain]: *amicus, amica* « l'ami, l'amie »; *adversarius, adversaria* « l'adversaire »; *sponsus, sponsa* « l'époux, l'épouse »; (3) à des certains adjectifs masculins au pluriel, qui indiquent une catégorie de personnes: *divites* « les riches »; *pauperes* « les pauvres »; *docti* « les doctes »; *indocti* « les ignorants »; (4) à des certains adjectifs neutres qui, grâce à la transformation opérée fonctionnent comme des noms abstraits, parfois

concrets (le type le plus fréquent et important): (4.a.) au singulier: *iustum* « le juste, la justice »; *honestum* « l'honnête »; *bonum* « le bon »; *malum* « le mal »; *utile* « l'utile »; (4.b.) au pluriel: *mala* « les maux »; *honesta* « les honnêtes » etc. (cf. Tantucci, 1986: 51 – 52).

L'héritage de certains substantifs formés selon ce mécanisme, comme:

- dans le roumain: *lemnar*, s.m. (pl. *lemnari*) « menuisier », nom d'agent, < lat. *lignarius*, -um, s.m., sg., et *lemnar*, s.n. (pl. *lemnare*) « tronc en bois employé comme support pour fendre du bois », nom d'instrument, < lat. *lignarium*, s.n., sg., substantivations de l'adj. *lignarius*, -um; *toartă*, s.f. (pl. *toarte*), « anse » < lat. *torta*, s.f., sg., substantivation de l'adj. *tortus*, -a, -um (cf. Moroianu, 2006: 6. Voir et d'autres exemples: Marius Sala, 2006: 71; Sorin Stati, 1964: 23 – 26; 169);
- dans le français: *fontaine*, s.f. < lat. *fontana*, s.f., sg., substantivation de l'adj. *fontanus*; *sentier*, s.m. < lat. *semitarius*, s.m., sg., substantivation de l'adj. *semitarius*; *semaine*, s.f. < lat. *septimana*, s.f., sg., substantivation de l'adj. *septimanus* (cf. DCLF, 2005)

a été enrichi au cours du déroulement historique de chaque langue. Par exemple,<sup>1</sup> ont servi de base à une substantivation:

a) certains adjectifs issus du latin:

- dans le roumain: *adânc*, -ă, adj. « profond » (< lat. *aduncus*, -a, -um) > *adânc* (pl. *adâncuri*), s.n. « fond; abîme »; *alb*, -ă, adj. « blanc, blanche » (< lat. *albus*, -a, -um) > *alb*, s.n. « 1. couleur blanche; 2. partie blanche (de certaines choses) » // s.m., f. « un homme, une femme appartenant à un groupe génétique caractérisé par une faible pigmentation »; *amar*, -ă, adj. « amer, -ère » (< lat. *amarus*, -a, -um) > *amar* (pl. *amaruri*), s.n. « ce qui est amer; amertume »;
- dans le français: *beau, belle*, adj. (< lat. *bellus*, -a, -um) > *beau*, s.m. « 1. ce qui fait éprouver une émotion esthétique (sentiment d'admiration); 2. (sens collectif) les choses de bonne qualité » // s.m., f. « 1. un vieillard qui, par sa mine soignée, cherche à faire illusion sur son âge; 2. une femme qui a de la beauté, de l'agrément » // s.f. *belle* « partie qui doit départager deux joueurs qui sont à l'égalité »; *doux, douce*, adj. (< lat. *dulcis*, -e) > *doux*, s.m. « ce qui est doux; douceur » // *doux, douce*, s. m., f. « (personnes) les débonnaires; (terme d'affection) son amie, sa fiancée »;

b) certains adjectifs créés dans l'intérieur de la langue:

- roumaine: *ales*, -easă, adj. « choisi, -ie » > *alesul*, *aleasa*, s.m., f. « la personne aimée »; *iubit*, -ă, adj. « aimé, -ée » > *iubit*, *iubită*, s.m., f. „1. personne qui éprouve de l'amour pour qqn.; 2. personne aimée »; *inceput*, « initial » adj. > *inceput* (pl. *inceputuri*), s.n. « 1. action d'initialiser; 2. le moment initial, le point de départ; la partie initiale d'une chose; 3. (sens figuré) fondement, principe »; *înțeles*, adj. « compris » > *înțeles* (pl. *înțelesuri*), s.n. « 1. sens, signification; 2. valeur »;

<sup>1</sup> Les exemples pour le roumain sont extraits du NDULR, 2008, et pour le français sont extraits du DCLF, 2005.

- française: *capitale*, adj. (du syntagme *ville capitale*) > *capitale*, s.f. « ville qui occupe le premier rang dans un État, une province et qui est le siège du gouvernement »; *chéri, -ie* > *chéri* s.m., f. « 1. personne aimée; 2. (apelatif) terme d'affection entre intimes, supposant des relations amoureuses ou érotiques »; *égalitaire*, adj. > *égalitaire* s.m., f. « un partisan de l'égalité »;

c) certains adjectifs empruntés:

- dans le roumain: *bogat, -ă*, adj. (du sl.) « riche » > *bogat, bogată*, s.m., f. « personne qui possède des biens, de l'argent en abondance »; *bolnav, -ă*, adj. (du bg.) « malade » > *bolnav, bolnavă*, s.m., f. « personne malade »; *calic, -ă*, adj. (din ucr.) « pauvre » > *calic, calică*, s.m., f. « 1. personne qui manque du nécessaire, qui est dans le besoin ou dans la misère; 2. personne avare; 3. homme sans caractère »; *drag, -ă*, adj. (din sl.) « cher, chère; aimé, -ée » > *drag, dragă*, s.m., f. « personne qui éprouve de l'amour pour qq. iubește pe alta de sex opus » // *drag*, s.n. « l'amour »;
- dans le français: *arbitraire*, adj. (du lat.) > *arbitraire*, s. m. 1. « caractère de ce qui est arbitraire, soumis au libre arbitre et (couramment) à la fantaisie de qq. »; 2. caractère, actes d'un gouvernement arbitraire; autoritarisme; 3. (terme linguistique) *l'arbitraire du signe linguistique*, son caractère immotivé »; *ecclésiastique*, adj. (du lat.) > *ecclésiastique*, s.m. « membre d'un clergé ».

## 2.2. Adverbialisation de l'adjectif

Un autre type de créativité lexicale est l'adverbialisation de l'adjectif qui fonctionne en vertu de l'approche entre l'adjectif et l'adverbe, tous les deux étant « prédicats logiques » d'appréciation / d'évaluation (l'adjectif évaluatif / qualificatif est « prédicat logique de premier rang » avec un actant (argument) nominal (*une voix forte*) et l'adverbe d'évaluation est « prédicat logique de second rang » qui inclut comme argument un autre prédicat (*parle forte*)) (cf. Pană Dindelegan, 2003: 183 – 186).

Ce procédé de la conversion (l'utilisation de la forme du nominatif-accusatif de l'adjectif comme adverbe), apparu dans l'époque ancienne du latin, a été répandu largement à travers l'histoire de la langue et continue être utilisé dans les langues romanes (cf. ILR, 1965: 202), comme le prouvent les exemples:

- du roumain: (*se comportă*) *cuviincios* « (se comporte) décent »; (*se întâlnește*) *des* « (se rencontre) souvent »; (*vorbește*) *calm*; *disprețuitor*; *liniștit*; *natural* « (parle) calme; arrogant; tranquille; naturel » etc;
- du français: (*il fait*) *bon* (*dormir*); (*vole*) *bas*; *filer doux* (locution); (*travailler*) *dur*; (*sauter*) *haut* etc.

On notera que le processus de transformation de l'adjectif en adverbe entraîne des changements morphosyntaxique qui se manifestent par la disparition de la flexion et l'intégration du mot dans le contexte diagnostique de l'adverbe.

Du point de vue sémantique, les adverbes formés selon cette modalité de construction conserve les traits sémiques de l'adjectif-base. On remarquera que, dans le cas quand l'adjectif-base est subjectif (cf. Maingueneau, 2005: 153 – 160), l'adverbe acquiert une valeur stylistique.

En ce qui concerne la productivité de ce type de conversion dans les langues comparées, on constate que dans le roumain a une plus grande extension que dans le français, différence qu'on peut expliquer par la préférence de la langue française pour utiliser en communication les adverbes créés par dérivation avec le suffixe *-ment*. Selon L. Guilbert « ce procédé de transformation a, cependant, retrouvé un regain de vigueur dans la langue publicitaire où la forme non suffixée semble répondre à une forme d'expression plus directe et plus évocatrice. » (cf. Guilbert, *op.cit.*: 78).

### 3. Analyse du corpus

Pour interpréter les procédés de la conversion mis en discussion comme une nécessité de l'évolutin de la langue et comme une action consciente de l'individu pour communiquer tous les produits de la pensée, nous avons choisi d'analyser quelques exemples extraits du volume *Contes* de Charles Perrault (Editions Larousse Librairie, 1939), traduction réalisée par Teodora Popa (Bucarest, 1968).

#### 3.1. Formes de la substantivation de l'adjectif

##### 3.1.1. Substantivation de l'adjectif par moyens morphosyntaxiques

En vertu de son statut de *classificateur du substantif* (cf. Pană Dindelegan, 2002: 36 – 40; GBLR, 2010: 93) l'article est utilisé très souvent pour substantiver un adjectif. Par exemple:

- *l'emploi de l'article défini*: (a) rom. « să poată drege [...] răul »; fr. « de pouvoir réparer [...] le mal »; (b) rom. « iată-i și pe voinicii noștri »; fr. « les voilà, dit-il, nos gaillards »; (c) rom. « Bătrâna își închipui că o disprețuia »; fr. « La vieille crut qu'on la méprisait »;
- *l'emploi de l'article indéfini*: (d) rom. « se duse să moară într-un adânc de pădure »; fr. « alla mourir au coin d'un bois »; (e) rom. « A fost odată o văduvă care avea două fete »; fr. « Il était une fois une veuve qui avait deux filles »;

Pour certaines adjectifs substantivés, la conversion se réalise par des autres déterminants. Par exemple:

- *l'emploi du pronom « semiindependent »* (cf. GALR, 2008: 175; GBLR, 2010: 86; 126 - 130) *semi-indépendant*: (f) rom. « cel mic nu luă decât motanul »; fr. « le plus jeune n'eut que le chat »; (g) rom. « să contemple neasemuita frumusețe a necunoscutei »; fr. « à contempler les grandes beautés de cette inconnue »;
- *l'emploi de l'adjectif indéfini*: (h) rom. « c-aș fi vreun mincinos »; fr. « que je sois un affronteur »; (i) rom. « să-i cășuneze vreun rău »; fr. « qu'elle pourrait donner quelque fâcheux ».

Une série assez restreinte de substantifs est construite, en roumain, par l'association d'un adjectif avec la désinence de pluriel *-uri*: (j) rom. « rămase stăpână pe toate *bunurile* lui »; fr. « demeura maîtresse de tous ses *biens* »<sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> En français, le processus de substantivation (*des biens*) se réalise par l'adverbe *bien* (issu du lat. *bene*, adv. correspondant à *bonus* « bon »).

En fin, un autre moyen d'obtenir un substantif à partir d'un adjectif est réalisé par la transformation d'un syntagme nominal (NOM + ADJECTIF) en vocatif, en éliminant le substantif: (k) rom. « Torc, *drăguța mea* »; fr. « Je file, ma belle enfant ». En ce cas, la conversion est marquée par les désinences du vocatif.

Du point de vue morphosyntaxique, ces adjectifs fonctionnent comme tout le substantif acquérant les catégories grammaticales de genre, de nombre et de cas.

Ils s'intègrent dans une catégorie de genre, dans le roumain: masculins (ex.: (a) *răul*; (i) *(vreun) rău*; (b) *(pe) voinicii*; (f) *(cel) mic*; (h) *(vreun) mincinos*), féminins (ex.: (c) *bătrâna*; (e) *o văduvă*; (g) *necunoscutei*) et neutres (ex.: (d) *un adânc*) et dans le français: masculins (ex.: (a) *le mal*; (b) *(nos) gaillards*; (f) *le plus jeune*; (i) *(quelque) fâcheux*) et féminins (ex.: (c) *la vieille*; (e) *une veuve*; (g) *(cette) inconnue*).

La flexion est marquée par les terminaisons et les désinences, selon le nombre et le cas: (ex.: (a) *răul* « *le mal* »; (i) *(vreun) rău* *(quelque) fâcheux*, sg., Ac.; (b) *(pe) voinicii* « *gaillards* », pl., Ac.; (c) *bătrâna* « *la vieille* », sg., N.; (d) *un adânc* « *au coin* » (en français, s. proprement dit), sg., Ac.; (e) *o văduvă* « *une veuve* », sg., N.; (f) *(cel) mic* « *le plus jeune* », sg., N.; (g) *(a) necunoscutei* « *cette inconnue* », sg., G.; (h) *(vreun) mincinos* « *un affronteur* » (en français, s. proprement dit), sg., Ac.); (j) *bunurile* « *biens* », pl., Ac.; (k) *drăguța* « *belle* ».

Sur le plan syntaxique, on identifie les adjectifs substantivés grâce à la propriété qu'ils acquièrent de pouvoir être placés dans les positions du substantif.

Le changement de la catégorie grammaticale implique d'importants mutations sémantiques. Quand l'adjectif substantivé est formé à partir d'un syntagme nominal, d'où a été éliminé le substantif, son signification inclut les traits sémiques de l'adjectif-base: (ex.: (c) *bătrâna* « *la vieille* », défini sémique: « personne » + « féminine » + « avancée en âge », exprime une appréciation, en insistant sur la vieillesse d'une femme, le mot ayant dans ce contexte « une valeur un peu méprisante ou condescendante » (cf. DCLF, vol. IV, 2005: 1904); (f) *(cel) mic* « *le plus jeune* », défini: « personne » + « masculin » + « peu avancé en âge », se réfère à une personne moins âgé que ses frères; (e) *o văduvă* « *une veuve* » et (g) *(a) necunoscutei* « *(de cette) inconnue*; (k) *drăguța* « *belle* » peuvent être analysés par la même manière).

Certains adjectifs qualificatifs substantivés sont employés pour désigner des types d'êtres humains: (b) *(pe) voinicii* « *gaillards* »; (h) *(vreun) mincinos* « *un affronteur* ».

Une série d'adjectifs subjectifs donne naissance à une catégorie particulière de substantifs. Il s'agit de ceux qui ont comme base un adjectif subjectif. Ainsi, dans les exemples (d), (i) et (j), les substantifs: *un adânc*; *(vreun) rău* « *(quelque) fâcheux* » et *bunurile* sont définis par l'intermédiaire d'un référent: (d) *pădure* « *bois* » et (i) *eveniment* « *événement* »; (j) *bani, proprietăți* « *argents, propriétés* ». Le résultat de cette opération est la mutation sémantique: l'abstraction exprimée par l'adjectif-base subit un processus de concrétisation quand fonctionne comme substantif.

Nous précisons que l'exemple (d) démontre que dans la traduction on peut choisir le moyen qui semble le plus convenable pour exprimer une notion.



### 3.1.2. Substantivation de l'adjectif par moyens syntaxiques

Pour expliquer les mécanismes de la conversion, il convient de souligner qu'il existe des situations dans lesquelles les indices morphologiques manquent et la substantivation de l'adjectif se produit seulement par des moyens syntaxiques.

Considérons les exemples suivants: rom. « să nu fie tulburată *de curioși* »; fr. « n'eût rien à craindre *des curieux* ».

Pour présenter le mot (*de*) *curioși* « *des curieux* » construit par conversion nous ne disposons pas d'un déterminant. Ici le passage de l'adjectif au substantif s'inscrit dans un processus syntaxique. L'association *préposition (de) + certains adjectifs situés dans la position de sujet ou complément d'objet direct* a comme résultat la substantivation de l'adjectif.

Aussi comme tous les adjectifs substantivés, (*de*) *curioși* « *des curieux* » présente des traits morphosyntaxiques spécifiques au substantif (masc., pl., Ac.).

Ce qui frappe, c'est, qu'en général, le mécanisme discuté peut être appliqué aux adjectifs subjectifs qui sont caractérisés sémantiquement par les traits: « personne » + « évaluation négative » + « en ce qui concerne une qualité ».

La perspective comparative abordée sur les procédés de la substantivation de l'adjectif, même si sommaire, met en évidence le fait que ce type de conversation s'inscrit dans le champ des similitudes entre le roumain et le français.

Au présent la substantivation de l'adjectif est considéré la plus importante forme de manifestation de la conversion.

### 4.2. Formes de l'adverbialisation de l'adjectif

Dans le roumain les adjectifs adverbialisés sont nombreuses. Nous en donnerons quelques illustrations par la confrontation des contextes suivants: (a) rom. « spuse *grosolan* trufașa fată »; fr. « lui dit cette brutale orgueilleuse »; (b) rom. « în afară de o fată *prost* îmbrăcată »; fr. « qu'une jeune fille *fort mal* vetue »; (c) rom. « arătau *destul de limpede* că adormiseră »; fr. « montraient *assez* qu'ils s'étaient endormis en buvant »; (d) rom. « sforăiau *zdravăn* »; fr. « ronflant *de leur mieux* ».

Les adverbes: (a) *grosolan*; (c) *limpede*; (d) *zdravăn* apparaissent comme des innovations lexicales spécifiques pour la traduction roumaine. On voit que pour exprimer la même réalité objective, l'auteur français préfère d'autres moyens lexicales. La seule concordance qu'on signale se trouve dans l'exemple (b): *prost* (îmbrăcată) « *fort mal* (vetue) ».

Ce type de conversion s'analyse en tenant compte des transformations morphosyntaxiques subies par les adjectifs adverbialisés: l'incompatibilité avec les catégories grammaticales de genre, nombre, cas, détermination; la seule catégorie qui est commune avec l'adjectif-base est l'intensité (ex. rom. (c); fr. (b)); fonctionne comme prédicat logique étant en relation syntaxique avec « un autre prédicat » (*supra*, 2.2.).

Sémantiquement, l'adverbe construit par la conversion conserve les traits de la qualité exprimée par l'adjectif-base, mais il existe des cas quand par l'utilisation adverbiale la qualité est augmentée par divers moyens extralinguistiques.

## Conclusions

La créativité lexicale est un domaine non seulement très intéressant, mais très important autant pour la pratique de la langue que pour le développement de différentes méthodes d'analyse linguistique, parce que les transformations de la langue entraînent tous les niveaux de la langue.

Sur la base des faits présentés on peut conclure que pour connaître et comprendre la dynamique du langage, on doit étudier le changement linguistique sous tous ses aspects et que l'analyse contrastive est une méthode efficace pour mettre en évidence des traits universels pour toutes les langues et le caractère particulier d'une certaine langue.

## Références

- Bidu-Vrănceanu, A., Călărașu C. et alii, *Dicționar de științe ale limbii* (D.Ș.L.), Nemira, București, 2009
- Brăescu, R., *Observații asupra substantivizării adjectivului în limba română actuală*, în Pană Dindelegan, G., (ed.), *Dinamica limbii române actuale. Aspecte gramaticale și discursive*, Editura Academiei Române, București, 2009
- Coșeriu, E., *Prelegeri și conferințe (1992 – 1993)*, Iași, 1994
- Coșeriu, E., *Teoria limbajului și lingvistica generală. Cinci studii*, Editura Enciclopedică, București, 2004
- Frâncu, C., *Curenți și tendințe în lingvistica secolului nostru*, Demiurg, Iași, 1999
- Gramatica de bază a limbii române* (GBLR), Pană Dindelegan, G., (coord.), Univers Enciclopedic Gold, București, 2010
- Gramatica limbii române. Cuvântul* (GALR), Guțu Romalo, V., (coord.), Editura Academiei Române, București, 2008
- Guilbert, L., *La créativité lexicale*, Librairie Larousse, Paris, 1975
- Iordan, I., Manoliu, M., *Introducere în lingvistica romanică* (ILR), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1965
- Mainueneau, D., *Linguistique pour le texte littéraire*, Armand Colin, Paris, 2005
- Martinet, A., *Le français sans fard*, Presses Universitaires de France, Vendôme, 1974
- Moroianu, C., *Latinitatea „ascunsă” a limbii române*, Editura Academiei Române, București, 2006
- Oprea, I., *Elemente de filozofia limbii*, Institutul European, Iași, 2007
- Pană Dindelegan, G., *Aspecte ale substantivizării în româna actuală. Forme de manifestare a substantivizării adjectivului*, în Pană Dindelegan, G., (ed.), *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, vol. al II-lea, București, Editura Universității din București, 2003
- Pană Dindelegan, G., *Elemente de gramatică. Dificultăți, controverse, noi interpretări*, Humanitas Educațional, București, 2003
- Pană Dindelegan, G., *Formații substantivale și rolul „clasificatorilor” în actualizarea lor contextuală*, în Pană Dindelegan, G., (ed.), *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, vol. al II-lea, Editura Universității din București, București, 2002
- Sala, M., *De la latină la română*, Univers Enciclopedic, București, 2006
- Saussure, F., *Curs de lingvistică generală*, Polirom, Iași, 1998
- Stati, S., *Cuvinte românești. O poveste a vorbelor*, Editura Științifică, București, 1964
- Stoichițoiu-Ichim, A., *Creativitate lexicală în româna actuală*, Editura Universității din București, București, 2006
- Tantucci, V., *Urbis et orbis lingua*, Poseidonia, Bologna, 1986

**Sources**

Oprea, I., Pamfil C.-G., *Noul dicționar universal al limbii române* (NDULR), Litera Internațional, București, 2008

*Dictionnaire culturel en langue française*, sous la direction d'Alain Rey, Le Robert, Paris, 2005

Perrault, Charles, *Contes*, Librairie LAROUSSE, Paris, 1939

Perrault, Charles, *Frumoasa din pădurea adormită, Povești. Memorii*, (traducere și tabel cronologic de Teodora Popa), Editura pentru Literatură, București, 1968

## **WHAT'S IN TRANSLATING IDIOMS: COMPENSATION OR IMAGINATION?<sup>1</sup>**

**Abstract:** *The topic of this contrastive paper is to present some of the most relevant views on idioms focusing on a systematic contrastive analysis of somatic idioms that contain the lexeme "ear" both in English and Romanian. As a result, the article offers a translational analysis of the above-mentioned sub-class of idioms and of their characteristics based on Mona Baker's theory. Also, the article argues that in case of idioms the purpose of their usage is chiefly aesthetic, the appeal is more to the imagination and the emotions they may stir and less to the intellect. The choice of words, their arrangement and patterning, their rhythm and interrelation prove that imagery may be the key-word when describing and ultimately, translating idioms.*

**Keywords:** *idiom; equivalence; compensation.*

It is generally acknowledged that most languages are full of idioms but an idiom in one language may have no direct equivalent in another. This means, indeed, that they are a part of the native speaker's competence and can be problematic for learners who might use them inappropriately if associated with other fixed-expressions from their own mother tongue.

Thus, idioms are always language- and culture-specific linguistic units, used in our daily discourse and due to these two particularities they deserve to be a central aspect in the study of vocabulary. However, idioms may be analysed not only from a semantic, syntactic or lexical point of view but also from a translational perspective because they "reflect new conceptions of the world, new ways in which individuals construct mental models of the world, and new ways in which to convey their contents vividly" (Cacciari, Tabossi, 1993: ix) and thus, translating idioms from the source language into the target language may sometimes be quite difficult, as idioms are perceived as one of the most intricate elements of language in terms of their translatability. This is why a closer analysis of a class of idioms in terms of their possible translation strategies is more than welcomed given the fact that idiomatic expressions have been explored very little as far as translation studies is concerned.

Consequently, the idea of analyzing idioms from a translational point of view stems particularly from the main characteristics of idioms, namely that their meaning cannot be inferred from the meaning of each constituent of that particular idiom: how can the meaning of an idiom be transferred into another language keeping a balance between what each word means and what the whole idiom conveys?

These are the main issues that I would like to discuss in the following paper. I will present different translation strategies that may be used when translating idioms and I will provide examples as to what happens to source language idioms when translated in the target language.

---

<sup>1</sup> Mihaela Raluca Ștefan, University of Bucharest, [stefanmihaelalaraluca@yahoo.com](mailto:stefanmihaelalaraluca@yahoo.com)

I will try to provide a possible answer to these questions based on a brief analysis of some idioms which contain a constituent from a thematic field, namely the area comprising the parts of the body, more precisely, I will undertake a systematic contrastive analysis of the English and Romanian idioms containing the lexeme “ear”.

However, before proceeding with a translational analysis of the above mentioned sub-class of idioms, I will present the most relevant approaches on the nature of this “multi-elemental group of words”. (Bussmann, H, 1996: 216)

It is obvious that one cannot properly comment on the difficulties of translating English idioms into Romanian and thus, present the problem of no equivalence in the target language without at least a minimum theoretical framework on idioms.

As Moon R. (1998: p. 3) describes it: “idiom is an ambiguous term, used in conflicting ways”, generally included under in the class of fixed expressions. Let us examine only three definitions provided for idioms because no matter how controversial this term might be there are, certainly, common issues, which connect these very similar kinds of linguistic units.

Thus, Gairns R. and Redman S. (2005: 35) believe “an idiom is a sequence of words which operates as a single semantic unit, and like many multi-word verbs the meaning of the whole cannot be deduced from an understanding of the parts”, Rees N., (1991: 8) perceives an idiom as “a picturesque expression that is used to convey a metaphorical meaning different to its literal one” while Brock S. (1988: 38) argues that an idiom is “an accepted word or expression that almost always has a meaning different from its literal meaning”.

Even if these three definitions don’t seem to agree on the syntactic pattern that all or most idioms may have, because it is viewed as either *a sequence of words* (Gairns, Redman, *op.cit.*: 35), *a picturesque expression* (Rees, N., *op. cit.*: 8) or *an accepted word or expression* (Brock, S., *op. cit.*: 38), they emphasize the unique semantic interpretation of idioms: these distinctive fixed expressions evade the normal rules of understanding because they have implications quite unconnected to the normal meanings of the words themselves.

Dobrovolskiĭ and Piirainen (2005: 40) provide a more concise definition of idioms as “phrasemes with a high degree of idiomaticity and stability”. This seemingly superficial definition explains precisely that idioms must be fixed in their lexical structure which, however, does not exclude a certain limited variation, and that they must be, at the same time, semantically reinterpreted units because they do not point to the target concept directly but through a source concept and/or idioms must also be semantically opaque.

It should be quite clear by now that the notion of idiom has been interpreted somewhat differently by various linguists. Nevertheless, in my view, the above-mentioned definitions are nicely summed up by P. N. Johnson-Laird in his foreword to Cacciari’s and Tabossi’s book (1993). This well-known American scholar managed to provide a comprehensive, yet particular definition of idioms as

a feature of discourse that frustrates any simple logical account of how the meanings of utterances depend on the meanings of their parts and on the syntactic relation among those parts. Idioms are transparent to native speakers, but a course of perplexity to those who are acquiring a second language

Moreover, P. N. Johnson-Laird argues that “if natural language had been designed by a logician, idioms would not exist” because “idioms are the poetry of daily discourse”.

The same idea was expressed long before by the essayist Logan Pearsall Smith in his 1923 book “English Idioms” (Rees, N., *op. cit.*: 1) where he stated that the idiom “may be regarded as the sister of poetry, for like poetry it retranslates our concepts into living experiences, and breathes that atmosphere of animal sensation which sustains the poet in his flights.”

Due to this characteristic that the idiom as a whole means something completely different from the meaning of the separate words Frank Binder (Rees, N., *op.cit.*: 1) suggested that “there is no bigger peril either to thinking or to education than the popular phrase” as he expressively calls idioms.

But, on the one hand, this capacity of a language to produce new semantic units by putting together groups of words with set meanings that cannot be calculated by adding up the separate meanings of the parts is evidently a useful capacity, for it brings new semantic material into the language at minimum expense by making use of units, arrangements and symbolizations already available. On the other hand, this is, no doubt, a peculiarity of phraseology which sometimes limits the work of a translator. Still, even if the meaning of a combination of words within an idiom may be related to those of its components in a variety of ways, the significance of the whole phraseme doesn't depend on the internal variation and their interpretation in terms of meaning remains obscure unless properly understood and when necessary, adequately translated.

Still, regardless of its ambiguous definition this “rich diversity of word-combinations” (Cowie, Mackin *et alii* 1993: xii) that English and I dare say, most languages deal with have been categorized into three major classes: opaque idioms, semi-opaque idioms and transparent idioms (Gordon, J., 2000: 53). Thus, where there is no resemblance between the meaning of the individual words and the meaning of the idiom, because it first established itself through constant re-use, then underwent figurative extension and finally petrified it is called *opaque*. If part of the phrase retains a literal meaning, the idiom is *semi-opaque* as the literal senses of the expression survives alongside its figurative one. And where the meaning of the whole can be guessed from the meaning of the parts, the idiom is *transparent* precisely because the sense of the whole can be arrived at from a prior understanding of the parts.

As one can easily realize, due to their peculiarities within the logical account of language idioms “are subject to a possible lack of understanding despite familiarity with the meaning of the components, or to erroneous decoding: they can potentially mislead the uninformed listener, or they can disinform him”. (Zaharia, C., 2004: 36)

It is precisely from this aspect that arose the need of a contrastive analysis between a subclass of the English idioms and their Romanian equivalents. One cannot but agree that “meaning is the heart of language” because “meaning is what language is for: to have a language without meaning would be like having lungs without air” (Riemer, N., 2010: 3) and it is more than obvious that in the case of idioms the complete meaning cannot be derived from the meaning of the individual elements and this fact leads to translational problems; maybe this happens because as P. N. Johnson-Laird (Cacciari, Tabossi, *op. cit.*:

vii) highlights, it is in idioms that “the truly creative nature of human expression reveals itself”.

As already stated, I will analyse a part of the subclass of somatic idioms commonly defined as “simply idioms (phrasemes), or idiomatic (phraseological) combinations of various functions containing at least one obvious body-part name” (Čermák, F., 1999: 110), a subclass of somatic idioms that contain the word “ear”.

I will examine how the theoretical recommendations for translating idioms correlate with the practical reality of conveying idioms into a target language, more precisely, how a translator can make an idiom understandable to someone from a completely different cultural background with a minimum translation loss.

This notion of translation loss originates in the common consent that the concept of translation equivalence in the sense of “sameness” cannot be separated from that of translation loss as “a target text will always lack certain culturally relevant features that are present in the source text” (Hervey, Higgins *et alii* 2004: 16) even if translation loss mustn’t be understood as a loss of translation, but as a loss of exact and precise source text – target text correspondence in translation. However, as it is impossible to achieve and measure “sameness” in translation one cannot pretend to measure translation loss objectively. But “when translation aspires not to identical reproduction but to a *different re-creation*, then diverse linguistic cultures enrich each other and the world”. (Barnstone, W., 1995: 30)

And if it is argued that translation aspires to a *different re-creation* this fact leads to two possible solutions for conveying a fixed phrase into a target language, either, to compensate its meaning if that phrase cannot be rendered because it is culturally loaded or to appeal to imagination and find a suitable equivalent, as it is well known that due to their metaphorical nature idioms are closer to poetry than any other type of discourse.

Thus, to a certain degree translating idioms depends not only on the idiom’s type but also on its being motivated or not by a particular conceptual metaphor because “if literal images reflect somehow conceptual analogies, then such images would facilitate comprehension; otherwise, if literal images are unrelated to figurative meanings, they would interfere with comprehension.” (Janyan, A., Andonova, E., 2000: 694) and exactly the same thing happens when transferring an idiom from a source language into a target language, if the cognitive image relates to the idiom’s meaning then finding an equivalent becomes an easier task. For instance, it is obvious that the idiom “to make no bones about sth./about doing sth.” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 37) is more difficult to render into the target language than “to be a bag of bones” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 15) because the literal image does not facilitate comprehension.

Moreover, Gibbs and O’Brien (1990) believe that the meanings of idioms are motivated by conceptual metaphors and the images that speakers associate with most idioms reflect the deep conceptual metaphors that account for the meaning of those idioms. On the other hand, contrary to the findings of Gibbs and O’Brien (1990), Cacciari and Glucksberg (1995) claim that the images associated with idioms do not reflect their meanings, and thus, forming mental images does not facilitate the comprehension of idioms. They argue that “people cannot bypass the literal meaning when processing idioms and forming a mental image”, and that “it is much easier to form a literal image of an idiom than a figurative abstract one” (Janyan, A., Andonova, E., 2000: 693).

However, there is a close link between the type of idiom, opaque, semi-opaque, and transparent and the way in which mental imagery facilitates the idioms' comprehension and acquisition. For this reason, all these types of idioms are mentally processed in different ways, for example, imagery interferes with comprehension in the case of semantically opaque idioms whereas the images associated with transparent idioms reflect their meaning and facilitate their understanding.

To begin with, as already stated, the translation of idioms may sometimes be rather challenging and for this reason, due to the innovative aspects that idioms are known for, the concept of translation loss may be better represented. However, first of all, before deciding on the appropriate translation method used for conveying the meaning of different idioms from a source language into a target language, the translator should recognize and understand the meaning of those idioms. One cannot possibly transfer the idiomatic phrase or the idea of the source language idiom into the target language if he/she is not aware of its meaning, it may seem a more than obvious consideration but sometimes the translator loses sight of it. This is precisely why Larson, M. L. (1984: 143) believes that "the first crucial step in the translation of idioms is to be absolutely certain of the meaning of the source language idiom". Thus, the ability to employ idioms in the right contexts requires excellent command of both the source language and the target language because as Dryden argues "a man should be a nice critic in his mother-tongue before he attempts to translate a foreign language" (Schulte, Biguenet, 1992: 1).

Moreover, besides the difficulty of recognizing and interpreting an idiom correctly, the translator has to cope with the issue of rendering the various aspects of meaning that an idiom conveys into a target language. For this latter problem, Mona Baker, the translation studies theorist, in her book "In Other Words – A coursebook on translation" (1992) identified four cases which lie behind the widespread notion that idioms are not easily translatable in various target cultures:

I. An idiom may have no equivalent in the target language because as already mentioned, idioms are culture-specific phrasemes and the source language may have its own unique way of conveying a certain meaning, and it can be completely different from the way the target language conveys exactly the same meaning. At this point, the only thing that the translator can do is to try to find another expression or textual form in the target language which may be, if not identical, at least as similar as possible to the meaning of the idiom in the source language, because, more often than not, the concept exists but there is no exact way of transferring that particular meaning.

For example, for the idiom "with a flea in your ear" (Parkinson, Francis, 2010: 131) there was not a Romanian equivalent provided in either "Dicționar frazeologic Englez-Român" (1999) or "The Great English-Romanian Dictionary of Idioms" (2007), two of the best known Romanian idioms dictionary. Not even in "Micul Dicționar Academic" (2003) was there a somatic idiom that could have matched the meaning of the English phraseme. Nevertheless, the concept expressed by the English idiom "with a flea in your ear" (*ibidem*) is not totally unknown in the target language and, thus, I can provide an equivalent which at least is similar in meaning to the English one, that is "a pleca cu coada între picioare, a se șterge pe bot" and in this manner, the transfer of meaning is achieved.



Another example of a somatic idiom that can be included in this class is “to have a tin ear (for sth)” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 413) for which I could not find a suitable counterpart in the two bilingual idioms dictionary but “Micul Dicționar Academic” (2003) offered the perfect solution, that is “a (nu) avea ureche muzicală = a (nu) avea facultatea de a percepe just (și de a reproduce în mod exact) sunetele muzicale” (Barbu, Bădic *et alii* 2003: 1139)

However, for the informal idiom “his, her, etc. ears are flapping” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 102) used to refer to a person who is trying to listen to sb else’s conversation, I could not find a proper Romanian counterpart, maybe the closest one would be “zidurile au urechi”, but English already has the same expression, namely “walls have ears” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 435), and for this reason, maybe, the best solution to transfer the meaning of this phraseme is to explain it according to the context in which it appears, either like “și zidurile au urechi în jur” or “X este numai ochii și urechi la noi” (Barbu, Bădic *et alii op. cit.*: 1139). Still, in both these variants there is a certain degree of translation loss in so far as the register is concerned and, of course, “the poetry” of the idiom, which is no longer perceived as a means for encapsulating an extensive meaning because it is to a certain extent, lost.

II. An idiom may have a similar counterpart in the target language, but its context of use may be different, thus, they may not be pragmatically transferable. The two phrasemes may have different connotations in the source and target language and due to this fact they need further explanations so as to allow the target reader to identify the exact meaning of that particular idiom.

For instance, the counterpart that I found for the English somatic idiom “to make a silk purse out of a sow’s ear” (Parkinson, Francis, 2010: 358) is “a face din rahat bici” (Săileanu, Poenaru, 2007: 333), which is an informal idiom used in rather colloquial situations between members of a particular social group, family or friends. Whereas the English somatic idiom is not restrained in its exact use, at least the “Oxford Idioms Dictionary for learners of English” (2010) doesn’t mention it, the Romanian counterpart can be used only in certain situations, most of them rather informal ones. Therefore, though similar in meaning, the contexts in which the source language idiom and its counterpart can be used are obviously different. However, I found an equivalent which is more neutral in the target language, that is, “din coadă de câine, nu faci sită de mătase” (Barbu, Bădic *et alii* 2003: 1253), and it can be used both in relaxed situations and in serious and polite ones so as to release any possible tension.

Moreover, idioms are not easily translatable because they are not used in the same patterns of communication or in the same particular settings even if they may have a similar counterpart in the target language, for example, the idiom “box sb’s ears” is considered old-fashioned in English while its Romanian equivalents, that is, “a-i desfunda (cuiva) urechile” (Barbu, Bădic *et alii* 2003: 1138) or “a-i trage cuiva o palmă, o scatoalcă” (Nicolescu, Pamfil-Teodoreanu *et alii* 1999: 30) are still in use without being deemed old-fashioned.

III. An idiom may be used in the source text in both its literal and idiomatic senses at the same time and only if the source language idiom and the target language idiom are very similar as regards their lexical-semantic and syntactic format, the play on idioms can be successfully reproduced in both languages. Take for example, the somatic idioms “to

cock an ear/eye at sb/sth” (Parkinson, Francis, 2010: 65) which means “to listen to or look at sb/sth carefully and with a lot of attention” (*ibidem*) and “to prick up your ears = your ears prick up” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 304) which stands for “to start to listen carefully” (*ibidem*), both of them mean “a ciuli urechile” (Săileanu, Poenaru, *op.cit.*: 145), more precisely, “a-și ascuți/ a-și ciuli/ a-și aținti urechile/ urechea = a asculta cu atenție sporită” (Barbu, Bădic *et alii* 2003: 1139), still, these idioms may be used in the source and target language in both its literal and idiomatic senses at the same time and this fact may lead to misunderstandings and/or misinterpretations if the translator is not careful enough to differentiate between the two different uses.

IV. As already proven, using idioms in English depends on the specific purpose of a certain discourse; it is ultimately, a matter of style and register which alters to fit peculiar occasions. And, for this reason, the very convention of using idioms in written discourse, the contexts in which they can be used, and their frequency of use may be different in the source and target languages. For instance, the English idiom “to fall on deaf ears” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 84) which means “(of a question, request, etc.) to be ignored or not noticed” (*ibidem*) is not restricted to any particular register, while in Romanian there are more equivalents, “a nu fi ascultat; a se pierde în vânt; a bate toaca/toba la urechea surdului; a rămâne surd la o propunere, un apel” (Nicolescu, Pamfil-Teodoreanu et alii, *op. cit.*: 55) which means that they may be used in different situations in accordance with the proper style. For example, the counterpart “a bate toaca/toba la urechea surdului” is rather informal and even if it is very close to the source language idiom, it is obvious that it cannot be used for all registers, and the translator has to choose another equivalent if the source language idiom appears in a more formal style, for instance, “a rămâne surd la o propunere, un apel” or “a se pierde în vânt”, ultimately, the choice depends on the context in which it occurs.

Taking into account at least these four cases identified by Mona Baker (1992) which show that idioms are not easily translatable, it might be argued that a complete equivalence is almost impossible which is true, to a certain degree, because each language has its own idiom structure and of course, culture-specific fixed expressions, but as Fernando and Flavell (1981: 85) argued “the idiom more than any other feature of language demands that the translator be not only accurate but highly sensitive to the rhetorical nuances of the language.” (Baker, Mona, *op. cit.*: 85) Thus, it is important for the translator to understand exactly the significance of each lexical item that forms the idiom within the overall context where the expression occurs.

Moreover, Mona Baker (1992: 85) offers four strategies for translating idioms adequately and the translator may choose them in accordance with the needs of that specific translation and with the context in which a given idiom is translated.

She suggested the following translation strategies:

1. Using an idiom of similar meaning and form, for example: “to listen with half an ear” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 223), “a asculta numai c-o ureche” (Barbu, Bădic *et alii op. cit.*: 1138), “to go in one ear and out the other” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 101), “a-i intra pe-o ureche și a-i ieși pe cealaltă” (Săileanu, Poenaru, *op. cit.*: 229);
2. Using an idiom of similar meaning but dissimilar form, such as: “to be out on your ear” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 101), “a primi un șut în fund (colocvial); a fi dat afară” (Săileanu, Poenaru, *op. cit.*: 85), “to give sb/get a thick ear” (Parkinson,

- Francis, *op. cit.*: 403), “a-i da una după ceafă, a-i trage o scatoalcă” (Săileanu, Poenaru, *op. cit.*: 221);
3. Translation by paraphrase, for instance: “to have a word in sb’s ear” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 453), “a spune cuiva ceva la ureche; a spune cuiva ceva confidențial; a face cuiva o confidență” (Nicolescu, Pamfil-Teodoreanu et alii 1999: 96), “to shut/close your ears to sb/sth” (Parkinson, Francis, *op. cit.*: 102), “a fi surd la...; a nu vrea să auzi/ să asculte (ceva)” (Nicolescu, Pamfil-Teodoreanu et alii *op. cit.*: 214)
  4. Translation by omission when the idiom is altogether omitted in the target text because either it has no close match in the target language, its meaning cannot be easily paraphrased, stylistic reasons require this strategy.

Furthermore, Mona Baker (*op. cit.*: p. 85) quotes Fernando and Flavell to warn linguists and not only them against the “strong unconscious urge in most translators to search hard for an idiom in the receptor-language, however inappropriate it may be”. Thus, as already mentioned, there is no such thing as identical equivalents, when translating idioms one must seek to find the closest possible equivalent.

In conclusion, translating English somatic idioms can sometimes be a challenging activity and as Dmitrij Dobrovol’skiĭ, one of the best-known theoretician-phraseologist of recent years, underlined in July 2010, at the bi-annual conference of Europhras, the European Society of Phraseology, held in Spain: “it is necessary to be flexible in finding counterparts for the phraseologisms in different languages”, because “complete translations are not sensible as the result would be the so-called *phraseological false friends*, misleading in the mediation of cultures”, in fact, the author asks himself if cross-linguistic equivalence of idioms really exists given the different variations in language. But, this is a question that still waits for a definite answer.

### References

- Baker, M., *In Other Words: A Coursebook on Translation*, Routledge, London, 1992
- Barbu, A., Bădic, M., Boldea, A., Borzan, C., Cărare, V., Dănăilă, I... [et alii], *Micul Dicționar Academic*, Editura Univers Enciclopedic, București, 2003
- Barnstone, W., *The Poetics of Translation: History, Theory, Practice*, Yale University Press, USA, 1995
- Brock, S., *Idiom’s delight – fascinating phrases and linguistic eccentricities: Spanish, French, Italian, Latin*, Crown, New York, 1988
- Bussmann, H., *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, Routledge, London, 1996
- Cacciari, C. and Glucksberg, S. “Understanding Idioms: Do Visual Images Reflect Figurative Meanings?”, 1995, *European Journal of Cognitive Psychology*, no. 7(3), pp. 283-305
- Cacciari, C., Tabossi P., *Idioms: Processing, Structure, and Interpretation*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey, 1993
- Čermák, František, “Somatic Idioms Revisited“, 1999, *Europhras 95 Europäische Phraseologie im Vergleich: Gemeinsames Erbe und kulturelle Vielfalt*, Hrsg. W. Eismann. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. (Studien zur Phraseologie und Parömiologie 15), pp. 109-119
- Cowie, A.P., Mackin R., McCaig I. R., *Oxford Dictionary of English Idioms*, Oxford University Press, London, 1993
- Dobrovol’skiĭ, D., Piirainen, E., *Figurative language: cross-cultural and cross-linguistic perspectives*, Elsevier Ltd., London, 2005

- Gairns, R., Redman, S., *Working with words – a guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge University Press, London, 2005
- Gibbs, R.W., O'Brien, J., "Idioms and Mental Imagery: The Metaphorical Motivation for Idiomatic Meaning", 1990, *Cognition*, no. 36, pp. 35-68,
- Gordon, J., *Bloomsbury Grammar Guide – Grammar made easy*, Bloomsbury Publishing Plc, London, 2000
- Hervey, S., Higgins, I., Haywood, L. M., *Thinking Spanish translation: a course in translation method: Spanish to English*, Routledge, London, 2004
- Ionescu, D.C., *Translation – Theory and practice*, Editura Universal Dalsi, București, 2000
- Janyan, A., Andonova, E., "The Role of Mental Imagery in Understanding Unknown Idioms", 2000, *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 693-698), Lawrence Erlbaum Associates, Philadelphia, PA
- Larson, Mildred L., *Meaning-Based Translation. A Guide to Cross-Language Equivalence*, University Press of America and Summer Institute of Linguistics, Lanham, MD, 1984
- Moon, R., *Fixed expressions and idioms in English – A Corpus-Based Approach*, Clarendon Press, USA, 1998
- Nicolescu, A., Pamfil-Teodoreanu, L., Preda, I., Tatos, M., *Dicționar frazeologic englez-român*, Editura Teora, București, 1999
- Parkinson, D., Francis, B., *Oxford Idioms – Dictionary for learners of English*, 4<sup>th</sup> edition, Oxford University Press, London, 2010
- Riemer, N., *Introducing Semantics*, Cambridge University Press, New York, 2010
- Săileanu, C., Poenaru, V., *The Great English-Romanian Dictionary of Idioms*, Editura Coresi, București, 2007
- Schulte, R., Biguenet, J., *Theories of Translation – An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*, The University of Chicago Press, London, 1992
- Strakšienė, Margarita, "Analysis of Idiom Translation Strategies from English into Lithuanian", 2009, *Kalbų Studijos, Studies about Languages*, no. 14, pp. 13-19
- Zaharia, Casia, *Expresiile idiomatice în procesul comunicării. Abordare contrastivă pe terenul limbilor română și germană*, Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2004

**Electronic Resources**

<http://www.folklore.ee/folklore/vol46/n03.pdf> European Society of Phraseology: Europhras Conference in Spain (consulted on 1 July 2012)

## ***ECONOMIC DISCOURSE IN TIMES OF CRISIS – THE BALANCE OF REALITY AND IMAGINARY IN ECONOMIC TEXTS<sup>1</sup>***

**Abstract:** *In the contemporary context of globalization, socioeconomic and political crisis, the specialized language of economic texts has also undergone a series of changes, reconsiderations, a continuous struggle between revealing business realities and possibility, prediction of growth, prosperity.*

*The aim of this paper is to present a general viewpoint of the economic discourse nowadays, based on the analysis of a few texts excerpted from English specialized newspapers. The research focuses on the mechanisms of prediction/ projection that are used within these specialized journalistic texts, in terms of lexical-semantic, pragmatic and morphologic features, and the overlap between reality and imaginary created throughout the textual worlds they outline.*

**Keywords:** *economic discourse, prediction, crisis.*

### **1. Introduction to the Topic**

During the last three years, the European states have faced a series of socioeconomic and political events, yet the financial crisis of the Euro zone has been in the spotlight ever since. Bankers, political leaders, economists, finance ministers, journalists and the common people, all are interested in discussing, debating and finding solutions for a clearer economic future for the European Union. Because of this situation, the present analysis focuses on the economic terminology of crisis used in specialized journalistic articles that have described the Greek debt crisis and its multiple facets from November 2011 to present days, the end of May 2012.

The articles are excerpted from the British weekly business-magazine, *The Economist*, the international business newspaper, *Financial Times* and the website of the Reuters news agency ([www.reuters.com](http://www.reuters.com)). They represent detailed descriptions of the financial crisis in Greece, but also contain references to other European Union member states (Spain, Cyprus, Germany, France) the implications and consequences of this crisis, possible solutions for rescue and economic growth, in fewer words, a chronology of the sequence of events that the Greek debt crisis has initiated around the world. Therefore, the selection criteria were the chronologic and the functional one. The specialized media contributes greatly to the popularization of the economic and financial crisis in Europe worldwide, and because of this, more and more people become constant readers of business magazines and newspapers, their readership changes continuously and becomes heterogeneous, from businessmen and entrepreneurs to students that major in Economics, or foreign languages, and people without specific knowledge in the field. Therefore, the economic terms stop being used only by a certain professional category, with special training or academic background, as a wider audience is increasingly exposed to them. One cannot assume that all readers of a specialized business magazine understand the

---

<sup>1</sup> Alina Nicoleta Albu, University of Bucharest, [albu.alinan@gmail.com](mailto:albu.alinan@gmail.com)

terminology and have the capacity to internalize the meaning of some economic or financial terms immediately after they come across them in an article, yet it is a good way of acquiring knowledge about the world, the events that one is part of, attitudes and reactions to the different aspects of contemporary life. Regardless of their socio-professional category, people rely on the specialized media to inform them correctly about the national and world economy, tax rises, devaluation or appreciation of their national currency, austerity measures, government debts and all so on, as it is said that “a well-informed person is a powerful one”, perfectly adapted to the realities of the fast-changing conditions of the 21<sup>st</sup> century.

Because of the above-mentioned reasons, the present analysis aims to emphasize the coexistence of two distinct levels within the journalistic economic discourse presenting Greece’s debt crisis from the pragmatic point of view: the level of factuality/ reality (what really happens) and the one of counterfactuality/ imaginary, predictions that may or may not become true (what is more or less expected to happen, “what if” questions). It is important to mention that the research is made on a limited number of texts that cover a specific topic, therefore its results are not meant to be extended over the entire specialized journalistic genre. Strange as it may seem to find real and imaginary textual worlds within a specialized text, highly informative, concise and expository, one should not forget that the journalistic style is characterized by heterogeneity and within it, the exactness of science meets the expressivity of language. Because of this, linguists consider that the journalistic type of discourse is a semi-specialized one, as it addresses both to specialists and non-specialists, therefore aiming at a popularization of economic topics to a larger audience. Skillful journalists and experts in Economics are able to build representations of the world in their articles, to transform them into “social maps” that guide the readers through the economic maze.

The two business publications mentioned *supra*, *The Economist* and the *Financial Times* do not display a homogeneous style of writing, due to the multitude of persons that contribute with articles within their pages: experienced journalists, business experts, entrepreneurs, scholars, etc. Yet, they all adhere to the same journalistic principles: objectivity, neutrality, fairness, using discursive strategies meant to distance themselves from the readers and their reactions, addressing rather to their minds than to their hearts: “the writer is concerned for his and his publisher’s reputation: a fact that may induce him to turn his phrases with a view to making them acceptable” (Clemen, 2002:41).

## **2. The Methodology of Research**

As previously stated, the shaping of *reality* versus *imaginary* in the economic articles depicting the Greek debt crisis is based on the linguistic analysis of fourteen texts covering this topic between November, 15<sup>th</sup> 2011 and May, 26<sup>th</sup> 2012. Bankers and European financial experts consider that the debt crisis in Greece has started in October 2009 when the Papandreou government was formed, the actual debt figures were announced in November, after that the situation has worsened, no viable solution has been adopted, several governments failed to comply with the EU conditions and Greece has continued to be on the front pages of newspapers worldwide.

From the economic point of view, the Greek crisis is said to have started almost three years ago, yet one may obviously see that it has deepened and entailed more European member states in the last eight months. The chosen articles display objectivity and a just presentation of the facts, sometimes the authors do not fully commit to what they propose, gather a set of divergent opinions, for example in the current situation of the possible Greek exit from the Euro zone, when political leaders and EU officials express either for or against positions, the journalists do not assume that their statements are universal truths, etc., and under these circumstances, they appeal to several morphological, semantic or syntactic devices of emphasizing/ separating facts and predictions, whether positive or negative. Among the identified devices there can be mentioned: the hedging devices, the modal verbs, the conditional sentences, specialized economic terms that create the conceptual map of the Greek crisis.

At the beginning of the research, we have drafted two main assumptions or research questions: 1) Are there discursive devices that help the reader distinguish real facts from predictions in English economic articles that depict Greece's financial crisis? 2) Is the deepening of the Greek debt crisis reflected in the use of a specific economic terminology?

### 3. The Study of the Economic Crisis Terminology

In the lines above, we would enlarge upon the devices that help building the factuality/ counterfactuality contrast within the articles.

After reading all the fourteen articles in the corpus, our overall impression is that they convey a sort of "narrative of crisis", as they describe the complete scenario of a contemporary event that we are all part of, and it will definitely influence the history of the European Union. The articles are coherent and cohesive at the same time, each one completing the one before it, adding a detail, an authority opinion that completes the general picture, like pieces in a puzzle. The first analysed article, dated November 15<sup>th</sup> 2011, contains the signs of failure in the Greek economy and the "narrative of crisis" starts to take shape through temporal clauses: "A government runs out of political capital *long before* it runs out of things to tax.", and the presence of modals and conditional clauses draft the existence of two conceptual worlds: one made up of the realities/ facts of the time (Papandreou's failure at the Euro summit, the austerity in the country), and the other built around several predictions: "*Perhaps* there will be an election. *Perhaps* even these plans will fall apart, just as the last did", "...the Greek people *would* be living with austerity". An interesting aspect of this first article is that the counterfactual conditions proposed might also be negative or positive, according to the prediction that is fulfilled: Greece is either saved or is going to face an economic disaster.

The facts have progressed as the events in Greece and the other European member states evolved. The article from May, 15<sup>th</sup> 2012 shows that the Hellenic reality has made a turn towards the negative scenario of the crisis' growth, in the sense that the prospects of Grexit<sup>1</sup> becomes more and more plausible: "European central bankers and finance ministers

---

<sup>1</sup> A term from the international journalistic jargon designating the Greek euro exit, first used by Citigroup's Economist Ebrahim Rahbari on 6<sup>th</sup> February, 2012.



have been warning it (*Greece*) that its departure from the euro is inevitable if it does not abide the terms of its *bail-out*". The perspective of Greece going out of the European Union is even clearer described in the news article from the Reuters news agency website, dated May, 20th in which the author informs the readers about the G8 summit where the American president Barack Obama "[...] used his closing statement to remind euro-zone leaders that the stakes were high and there could be "enormous" costs if they failed".

The imagery of an Acropolypse (another acronym created and distributed by the international media as well as Grexit) gains intensity in the last article from the analysed corpus dated May, 26th: "That figure assumes that Greece would have to leave the EU as well as the euro, and thus lose access to the single market". Therefore, the counterfactual proposition is still a negative one, and Greece's evolution remains uncertain: would it leave the Euro area or not? Besides this, contagion also threatens other member states: Spain ("Borrowing that much would be a hard task for the deficit-stricken Spanish government"), Italy, Cyprus and even France, despite Francois Hollande's struggle to convince the French people that their country do not face financial problems: "European governments would bear losses on the loans they have made to Greece in the various bail-outs"; "The other troubled peripheral economies would be hit hardest, though in this model they would increase their commitment to structural reform having seen the alternative".

### 3.1. The Hedging Devices

As previously stated, economic journalists aim at keeping the readers informed as objectively as possible. This goal is achieved through the use of hedges or hedging techniques, representing a linguistic phenomenon that is named after the verb "to hedge", meaning: "to evade decision or action, especially by making noncommittal statements"<sup>1</sup>. Whenever an editor, a journalist is not truly convinced that his/her pieces of information are true, they are not confirmed from three different sources or simply he avoids revealing his own subjectivity, opinions regarding the covered topic, in our case, the Greek crisis, he/she resorts to hedges: "hedging is a technique or strategy used to soften or tone down statements or to make a proposition less assertive, for example in order to express an absence of certainty" (Murar, 2006:176).

Hedges constitute a linguistic phenomenon that is related to pragmatics and the politeness theory of Brown and Levinson, therefore the economic journalists use it in order to create a balance between possible worlds and present-day realities in the content of a purely informative newspaper article, at the same time showing politeness towards the readership, as he does not admit that he is the only expert in the field "hedging can be used to be more polite in an appropriate situation by softening a command or a request and expressing one's weak commitment to the utterance" (*ibidem*).

---

<sup>1</sup> *Collins English Dictionary* available online at: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>, last accessed on 25<sup>th</sup> May 2012.



Starting with Lakoff (1972)<sup>1</sup>, linguists have distinguished several categories of hedges, and some also talk about conventionalised ones in the sense that they are used to prove affiliation to a certain writing style, and the editors would consider inappropriate an article that does not contain them at all. In the economic articles under discussion, there were identified *adverbs, adjectives, nouns, lexical verbs, particles, conditional clauses, modality* as most widely used hedging techniques. These are significant for the research as long as they underline the existence of two intertwined worlds at the discourse level, the factual and counterfactual one.

### 3.1.1 Adverbs as Hedges

In terms of adverbs as hedges, two categories are separated: i) attitudinal adverbs and ii) markers of imprecision or approximation. The first category consists of *non-verbal modals* or attitudinal adverbs, and it is very well represented within all fourteen articles. They play an important part in the balancing between reality and projection, and may be defined as “disjuncts that convey an attitude to the truth of a statement or can be used to soften what we say” (Quirk, 1972: 511).

i) By far, *likely/ unlikely, perhaps, possibly* are the most highly used attitudinal adverbs:

“*Probably*, though the judgement gets even finer [...]”; “That *probably* will not happen, but the fund, at best, will be a minority contributor to future rescues.”; “*possibly* the worst of all bad options [...]”; “*perhaps* Pasok, his party, will enter a government of national unity [...] there will be an election. *Perhaps* even these plans will fall apart [...]”; “[...] such runs would become much more *likely* after a Greek exit.”; “His referendum (Papandreou’s) now seems *unlikely* to take place”- an example of compound or double hedge (lexical verb seem+ attitudinal adverb), all shaping the projected textual world, sometimes even contradicted inside the same article. It is the situation of *perhaps* in the first excerpt, that describes the projections/ hopes of the Greek political leader, regarding a possible salvation of his country and government, but the last paragraphs reveal that his imaginary world is falling apart: “Beset by rebels in his own party, by a hostile media and by strikes and protests, Mr. Papandreou concluded that he would find it hard to impose the austerity being asked of Greece”.

Markers of approximation are also employed in the journalistic style in order to decrease or soften the strength of a verb or a numerical data, a sum in our case, when the author describes the worst possible scenario of the Greek crisis:

“[...] between 2007 and 2012 its economy is expected to have shrunk by *almost* a fifth”; “Although most European markets stabilised *somewhat* on Wednesday after two days of deep losses [...]”; “That is another *rather* large if; and other Europeans may have a lot more to worry about than holiday planning”.

Adjectives like *possible/ likely* highlight the predicted world, as they are means of counterfactuality together with the nouns *possibility* and *probability* as hedges:

---

<sup>1</sup> Lakoff, G., “Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts”, in *Papers from the Eighth Regional Meeting of Chicago Linguistics Society*, Chicago:Chicago University Press, No. 8, 1972, pp. 183-228.

“Even when it does get going, the new lending capacity available from the two funds will be capped at €500 billion, supplemented by *possible* support from the IMF of up to \$430 billion”; “[...] it is *possible* that they could start before one, and indeed precipitate it”; “[...] to support more mainstream parties in a *likely* second election, and to prepare markets for the likelihood of Greece’s departure if radicals are returned”. The nouns are similar to the adjectives of modality:

“Hyperinflation would be a real *possibility* [...]”; “[...] a rise in the *probability* of such an outcome is entirely unclear [...]”.

### 3.1.2 Lexical Verbs as Hedges

Lexical verbs point out the performative aspect of a speech act or utterance, from the pragmatic point of view, as they do not simply describe it, but mainly assess or doubt it. Any speech act can be evaluated in different ways, on a scale ranging from good to better or bad to worse, therefore there are two categories of lexical verbs: those expressing strong certainty, such as: to justify, to show, to demonstrate, etc. and those that reveal weak certainty, which seemed to be much more preferred by the authors of the economic articles in the corpus: to think, to believe, to argue, to seem, to suggest, etc.

- “An analysis of public disclosures of Greece’s largest listed companies *shows* that many have relatively small debt facilities and that syndicated loans *appear* to have been widely distributed.”, a phrase that contains a lexical verb of strong certainty, together with one of weak certainty (to appear), as the first part of the statement is a citation of a higher authority in the domain and the second the author’s statement that he detaches himself from.

- “[...] by *suggesting* that these parties could ultimately force European institutions to water down austerity programmes [...]”;

- “[...] those who *suggest* that markets are now well prepared for such and event [...]”;

- “[...] populists who *argue* that markets should not dictate economic management [...]”;

- “Mr Cliffe *estimates* that following an orderly and well-managed Greek exit... the euro area would suffer an extra first-year GDP loss of 1.6%, making a mild recession harsher.”

- “[...] relative to this baseline it would incur a first-year output loss of 1%. America, he *thinks*, might be hit half that badly”;

- “Spanish banks are widely *believed* to require an injection of public capital of at least €30 billion (3% of GDP) and *perhaps* a lot more”.

The last examples underline verbs of weak certainty, and it is obvious that they build around them predictions about the future of Greece, of the other EU member states such as Spain, most of them introducing statements cited from an authority, a common practice in journalism, that gives greater credit to the author. The last instance is a very interesting example of quadruple hedge: lexical verb, adverb of approximation or “downtoner” (Quirk, *op. cit.*: 452), passive voice and the attitudinal adverb perhaps. A

multitude of weak certainty verbs could be observed in the text dated 26th May 2012, the most recent one, as the financial crisis in the Euro zone area has become more and more uncertain, reaching a sort of climax in terms of imaginary textual world. The impersonal pronoun *it* in the construction is also a hedging device, meant to give the possibility to the journalist to avoid a direct address to the reader or a subjective one. The use of the passive voice reflects the fact that the writer's intention is to put an emphasis on the action itself, not on its agent.

Clemen (2002) in the research dealing with hedging in English economic articles also mentioned the hedging techniques by if-clauses, particles, comments on value-judgement and on truth-judgement, the last ones being concepts coined by John Skelton<sup>1</sup>.

Examples of hedging by particle: "The markets are not the euro's *only* threat. Voters may be too", the subtitle of the article from November, 15th 2011, or "The sovereign is not the *only* debtor in Greece". In the proposition "*Unsurprisingly*, activity across the euro zone as a whole declined in March, at a faster pace than in February", we come across a comment on truth-judgement that is very important in drafting the dark perspective over Europe predicted in the article from April, 23rd and certified by the facts in the ones following it chronologically, and a comment on value-judgement: "*Intriguingly*, last night Mr Juncker said that €1 billion that had been withheld from the latest tranche of bail-out money to Greece in recent days would, after all, be paid out", as the presented events seemed imaginative, improbable, yet proved beneficial for Greece.

### 3.1.3 Conditional Clauses as Hedges

IF-clauses, also called counterfactual conditions are very much used by the specialized journalists as they help differentiating between fact and prediction. Each of the economic articles or piece of news contains at least five conditionals of all three types, with a special preference for the mixed conditional clauses and the second type ones, as they semantically convey unreal present or future conditions and imaginary or improbable situations:

"*Unless the euro zone's leaders shape up*, this is an encounter their currency may well lose", first type conditional, possible condition in a future moment, somehow anticipated at present; "*If Greece rejects the second bail-out or falls* [...], its exit could become inevitable", mixed type 1 and type 2, meaning that a real condition is combined with a counterfactual prediction; "But events could move faster still *if Greeks start voting with their moustache and begin a bank run*", mixed type 2 with type 1; "Euro-zone members and the IMF would also be on the hook *if Greece repudiated its bail-out loans*", a second type conditional clause highlighting an imaginary, presumptive situation; "[...] the stakes were high and there could be 'enormous' costs *if they failed*"; "*If the flow of money was reduced and the conditions it is lent on tightened*, the Greek government might start to issue IOUs to its workers to make up the shortfall"; "*If Greece's new currency avoided lurching*

---

<sup>1</sup> See Skelton, J., "How to Tell the Truth in The British Medical Journal: Patterns of Judgement in the 19th and 20th Centuries", in Markkanen, R. and Schröder, H. (eds.), *Hedging and Discourse. Approaches to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts*, Berlin: Walter de Gruyter&Co, 1995, 42-63.

into hyperinflation—which in a chaotic country with a weak government and a new currency would be a serious risk—the country might regain some of its losses the following year”; “If the country looked safe, stable and welcoming, other Europeans would flock to take their holidays in the Aegean”, all predictive instances, based on cause and effect relationships.

The specialized article that perfectly describes the Greek debt crisis was published at the beginning of May in the print edition of *The Economist*, the *Leaders section*, and bore the metaphoric title: *Europe’s Achilles heel*, subtitle *Amid growing risk of a Greek exit, the euro zone has yet to face up to the task of saving the single currency itself*. It represents an answer to the first research question, being a proof of great professional writing skills, and an embodiment of all features that characterize the journalistic discourse: use of economic terminology, therefore unambiguous, and monosemantic terms that reflect the referential function of language, and a rich homonymy, neologisms and newly-formed words, predominance of nouns and nominal phrases.

At the textual level, there can be distinguished the logical assumptions that important political leaders from the European Union have regarding their countries, and the present-day realities that contradict their best case scenarios: semantically, an entire sequence of words designating the domain of imagination is used. Even though hard times have been threatening Italy, France, Greece for quite some time, their leaders seem to “have lurched into *dreamland*”, in the sense that they do not adopt the structural reforms required for their countries’ financial salvation, each of them constructing his own half-truth (a partially true statement intended to mislead): “The worry is that, just at the moment when hardheaded realpolitik is needed, politics has fallen prey to self-delusion, with leaders in all the main countries peddling seductive half-truths that promise Europe’s citizens an easier way out”. For instance, the newly-elected French President, François Hollande needs to ensure financial stability in the country, and tells his people that the crisis in the EU area will not affect France. His half-truths are: fiscal consolidation, “[...] leaving French voters with *the fantasy* that the rich can pay and that their own hardship will be limited”, and the belief “[...] that liberalism, privatisation and deregulation are to blame for Europe’s crisis”. They are contradicted by the shared factual knowledge in the text (all leaders are aware that the economic crisis exists): “growth *fairy* does not exist”.

The Italian Prime Minister Mario Monti- has lost his people’s political support because of the austerity measures that have greatly affected their lives. “The German half-truth is that the euro zone’s problems can be solved merely by the indebted countries slashing their way to prosperity. In fact, Germans need to live with higher inflation, consume a bit more and prop up the weaker members of the currency union.”, but Angela Merkel is prepared for the worst. “The half-truth in Athens is that bigoted northern Europeans give Greeks no credit for the hardship they have borne” and the predictions for the near future are not positive: “Whatever the make-up of its next government, the idea that Greece can repay this is the biggest *fantasy* of all.”

### 3.1.4 Modal Verbs

When talking about modal verbs, we definitely have to assert that they are the most widely employed hedging techniques. The articles under analysis display a multitude of utterances constructed with modal verbs. They are used to express uncertainty not only in the specialized type of discourse, but in the everyday conversation too. Being hedges, modal verbs play the same part of creating a distance between author and reader, at the same time revealing the relation between language and the socioeconomic context in which communication occurs.

A brief statistics of the total occurrences of the modal verbs: can, may, must, might, could and should in the corpus<sup>1</sup> shows that there are 7 total occurrences of *must*, 11 of *should*, 18 of *can*, 24 of *might*, 30 of *may* and 32 of *could*. Therefore, the most frequently used modals in the economic texts depicting the Greek crisis are *may* and *could*: “its exit *could* become inevitable [...]”; “he *must* stand ready to accept Angela Merkel’s request [...]”; “events *could* move faster still”; “*could* turn into panic”; “*may* be forced out of the eurozone”; “one *might* [...] get a depreciation out of the bargain”; “[...] *might* become a failed state upon living the eurozone”, etc.

Modality appears as a linguistic feature generated by a variety of linguistic phenomena among which modal verbs play a special role (Downing, Locke, 2002:383). The two linguists also differentiate between deontic and epistemic modality, in the sense that deontic modality expresses: possibility, permission, ability, or obligation, in other words the inherent meaning of modals, and epistemic modality shows the degree of certainty with which the writer makes a claim about the truth of a statement. Some modal verbs are both deontic and epistemic: can, may, must, etc. Epistemic modals are frequent in the specialized articles, as they express predictions and tentative conclusions.

It is no surprise that *may* and *could* are the most frequent in the present corpus because there exists a hierarchy of certainty in which *could* and *might* are the most uncertain, *may* is a bit more certain and *can* is the most confident. A journalist should be able to tell what modal verb is appropriate in a certain context, when describing an economic event: “[...] *could* presents something rather unlikely or less positive about the fact it conveys” (Murar, *op cit.*:183), whereas *can* and *may* display a higher degree of certainty, and between the two of them, *can* is the strongest in expressing likelihood.

### 3.2 Lexical Cohesion

The cohesion of the articles is ensured by the use of economic terms that draw the overall picture of the Greek financial crisis. We analyse a corpus of journalistic texts characterized by weak specialization, therefore the economic terms are not highly technical or specialized, on the contrary, their denotation can be deciphered by all categories of readers. There are mainly financial terms, as the crisis is referred to as a debt one: currency, market, bail-out, government bonds, banks, tax rise, debtors, creditors, reduction, assets,

---

<sup>1</sup> Statistics created with the help of the free online software TEXT ANALYZER, available at: <http://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>.

rescue fund, paid-in capital, swap market, refinancing operations, loans, money, also terms that belong to several domains: contagion, election, voter, hope, exit, austerity, growth, turmoil, etc. Some of the lexemes enumerated above are found in the common language too, for example hope or exit, which undergo a process of terminologisation. The economic journalistic discourse also consists of newly- formed words, as we have already presented the case of Grexit.

There exists a terminology of crisis made of terms from different economic sub-domains, the predominant one being the financial and banking, and their usage throughout the economic articles analysed proves the unity of “the narrative of crisis”, at the same time confirms the existence of a balance between factuality and counterfactuality in economic articles that cover the topic of the Greek crisis.

### 3.3 Conclusions

The economic discourse presenting the Greek debt crisis is characterized by the use of hedging devices such as: *adverbs, adjectives, nouns, lexical verbs, particles, conditional clauses, modal verbs*, as they allow the author of the articles not to state the truth of his/her writing too overtly or to express a degree of uncertainty referring to the situations or events described. The examples that we analysed in the paper reflect a predominance of conditional clauses and modal verbs over the other hedging techniques, thus providing an answer to the first research question: indeed, the economic discourse contains lexical and textual elements that enable the reader to differentiate between reality and prediction within the articles that cover the Greek debt crisis.

At the same time, the analysis of the corpus showed that a terminology of economic crisis can be traced down and it consists of general economic terms, financial and banking ones and other lexemes that tend to migrate from the common language to the specialized language of economy. As the economic crisis in Greece evolved, there could be identified an ascendancy in the use of certain terms, for example *exit* has more occurrences in the articles published at the climax of the crisis, May 2012, than in those published at the beginning of it, November 2011. The employ of certain terms plays a significant part in the shaping of factuality vs. counterfactuality in the economic discourse focused on the Greek debt crisis.

#### References

- Baker, M., *In Other Words. A Coursebook on Translation*, London/New York, Routledge, 1992.  
Bidu- Vrănceanu, A., *Lexicul specializat în mișcare. De la dicționare la texte*, București, EUB, 2007.  
Clemen, G., “Hedging in English Journalistic Economics”, *Proceedings of the University of Vaasa. Interkulturelle Wirtschaftskommunikation Forschungsobjekte und Methoden*, Vaasa, 2002, pp. 41-49.  
Downing, A., Locke, P., *A University Course in English Grammar*, London/ New York, Routledge, 2002.  
Murar, I., “Aspects of Hedging and Modality”, *Annals of the University of Craiova*, year XXVIII, no.1-2, 2006, pp.176-185.  
Quirk, R., Greenbaum, S. *et alii*, *Grammar of Contemporary English*, Harlow, Essex, Longman, 1972.  
Skelton, J., „How to Tell the Truth in The British Medical Journal: Patterns of Judgement in the 19th and 20th Centuries”, in Markkanen, R. and Schröder, H. (eds.), *Hedging and Discourse. Approaches*

to the Analysis of a Pragmatic Phenomenon in Academic Texts, Berlin, Walter de Gruyter&Co, 1995, pp. 42-63.

Sorea, D., *Pragmatics: Some Cognitive Perspectives*, București, EUB, 2007.

**Electronic Resources**

<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>, accessed on May, 25<sup>th</sup> 2012.

<http://www.economist.com>, accessed on May, 25<sup>th</sup> 2012.

<http://www.ft.com/home/uk>, accessed on May, 25<sup>th</sup> 2012.

<http://gogreece.about.com/gi/o.htm?zi=1/XJ&zTi=1&sdn=gogreece&cdn=travel&tm=40&f=21&tt=8&bt=1&bts=1&zu=https%3A//ir.citi.com/c5BTpy8c9Vs9xiXRNA%252BwnkQccGDau8RDv2buirS0VcN2ehu%252Bmf5z4g%253D%253D>, the informational paper in which the word Grexit appears for the first time, accessed on May, 25<sup>th</sup> 2012.

<http://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp>, accessed on May, 25<sup>th</sup> 2012.

<http://www.reuters.com/>, accessed on May, 25<sup>th</sup> 2012.

## **FICTION-BASED SCHEMAS IN ENGLISH POLICE DETECTION AND INVESTIGATION<sup>1</sup>**

**Abstract:** *The set of background assumptions related to particular situations, called 'schemas' (Short, 1996), 'frames' (Fillmore, 1985), 'Idealised Cognitive Models' (Lakoff, 1987) or 'scripts' (Schank and Abelson, 1975) are considered structured encyclopaedic knowledge inextricably connected with linguistic knowledge. Fiction plays a large part in the establishment of such schemas, as reality as a whole is impossible to experience or circumscribe. Moreover, schemas or sub-schemas built on written fiction and films constantly adjust to cover both diachronic and geographic dimensions. This paper presents an overview of shifting culturally-embedded schemas on British and American law enforcement officers, as portrayed in 20<sup>th</sup> century fiction.*

**Keywords:** *image schema, fictional construct, dynamic conceptualisation.*

### **1. Introduction**

*Law Enforcement English*, or *Police English* has been recently acknowledged as a specialized language (Chersan, 2010). The implication of this is that it can be circumscribed, described and analyzed as any other specialized language, in all its segments: vocabulary, syntax, pragmatics, etc. At the same time, a cognitive approach to this functional style involves, more than in other cases<sup>2</sup>, a strong knowledge of the subject matter background and its historical developments, revealed in specific documents. 'Inappropriate' genres, such as fiction, also provide resourceful, if questionable, descriptions of the most relevant exemplars in the field of Police English.

This paper deals with the instantiation of police detection and investigation, and more specifically the *police officer* in some British and American fiction, as well as TV series and police procedurals. The method employed is Lakoff's metonymic *Idealised Cognitive Model*, dwelling on paragons such as Inspector Bucket, Detective Inspector Barnaby and Hercule Poirot.

### **2. Register: Lexical Strata in Police English**

This section addresses one important feature of Police English: stylistic diversity, where styles are seen as "varieties of language viewed from the point of view of formality" (Trudgill, 1995:49). Police English reflects specific police activities, viewed from both ends of the spectrum: practitioners and the public. The choice of the lexical strata employed in policing is closely related to the features of social class and status, educational background

---

<sup>1</sup> Ileana Chersan, "Alexandru Ioan Cuza" Police Academy, Bucharest, [ileana\\_chersan@yahoo.com](mailto:ileana_chersan@yahoo.com)

<sup>2</sup> Geographical and historical parameters are more quantifiable in Legal English and Law Enforcement English than, for instance, in Medical English, Technical English or Aviation English. This is partly explained by the country specificities as well as diachronic differences between English-speaking areas and their influence in standardizing specialized languages.



of the participants and also with their relation with the law and order. Standardised manuals, codes, acts, procedures and regulations are likely to employ the most formal, academic language, while interviewing and patrol officers will tend to use a slightly less formal language, but rich in clichés and jargon. The media (newspapers, news, films) mixes high-impact language – both technical jargon and catchy criminal talk – in a way that makes it more accessible to the public. The language of the suspects, witnesses and victims mainly depends on their educational background and social class, as does the type of the crime committed. This is shown in Figure 1, which is based on the analysis of an extensive corpus (cf Chersan, 2012). The features [+] and [-] are markers of social identity and corroborate to illustrate the degree of formality used by a community of speakers and divided on police genres.

	Written documents	Spoken policing			Media		Victims Witnesses discourse	Criminals' talk
		Briefings Interviews	Radio Patrol	Informal talk	News Documentaries	Films Series		
<b>Academic</b>	+	+	-	-	+	-	-	-
<b>Jargon</b>	+	+	+	+	+	+	-	-
<b>Familiar</b>	-	-	-	+	-	+	+	+
<b>Colloquial</b>	-	-	-	+	-	+	-	+
<b>Slang</b>	-	-	-	-	-	+	-	+
<b>Clichés</b>	+	+	+	+	+	+	-	+

Figure 1 Lexical strata and the sources of Police English

### 3. Law Enforcement in English Fiction

As briefly mentioned above, a notable source portraying the English police throughout time is fiction, in the shape of police novels and TV series. Career police officers and detectives make it to the public through the charismatic characters of British and American police and detective stories and novels. This is but a brief selection: Graham Greene with his British Army Royal Military Policemen: *Sergeant Paine* and *Major Calloway*; John Creasey and *Gideon* of Scotland Yard; Colin Dexter - *Inspector Morse* of Oxford; Caroline Graham - *Chief Inspector Barnaby* and *Sergeant Troy*; Peter Lovesey - *Sergeant Cribb* and *Constable Thackeray*, Anne Perry - *Inspector Pitt*, private investigator *William Monk*; Patricia Hall - *police inspector Michael Thackeray*; Ann Cleeves - *Inspector Ramsey*.

British police television series portray the police officer as a self-possessed, calculated, brilliant and also incredibly lucky professional fighting feverously against wrongdoers: *The Adventures of Sherlock Holmes*, Agatha Christie's *Poirot*, *The Bill*,

*Gideon's Way, Inspector Morse, Juliet Bravo, Midsomer Murders, Crime Squad, Prime Suspect, Public Eye, Silent Witness, Softly, Softly, The Sweeney, Taggart.*

Unlike 'real' police officers, the ones portrayed by fiction feed upon super powers, fame and, as such, sometimes feel alone and misfit. Their responsibilities exceed the regular duties of a policeman, which makes fiction a less reliable source for the true definition.

### 3.1. Dickens and the Police

Fiction in the 19<sup>th</sup>-century portrayed detectives as a compilation of characteristics from real life police officers. One striking example is 19<sup>th</sup>-century British novelist Dickens and his *Inspector Bucket*.

When the Metropolitan Police Force started work in London, in 1829, this was the territory of crime and criminals. Their area of operations around St. Paul's Cathedral near the old City of London witnessed robberies, pick pocketing, murders, assaults, prostitution and riots. Charles Dickens knew London, together with its dubious characters, from his own observations, not from imagination. Dickens was also fascinated with, and studied closely the Metropolitan Police and the problems that confronted them. He even fantasised about going on the beat with the police, patrolling the London streets, scanning passers-by for suspicious looks and making an arrest, or 'making a collar' as it was called in police parlance.

Dickens' most intensive study was his observation of Inspector Charles Frederick Field who was his model for *Inspector Bucket* in *Bleak House* published in 1853/4. Dickens trailed Inspector Field, watched his methods of investigation, how he *searched for clues* and *questioned suspects*. Dickens wrote several articles about Field, who served in Scotland Yard's Detective Department, established in 1842. One article was *On Duty with Inspector Field* in which Dickens wrote:

Every thief here cowers before him, like a schoolboy before his schoolmaster. All watch him [...] all seek to propitiate him [...] but, let Inspector Field have a mind to pick out one thief here, and take him; let him produce that ghostly truncheon from his pocket, and say [...] 'My lad, I want you!' and all Rats' Castle shall be stricken with paralysis, and not a finger move against him, as he fits the handcuffs on! (Dickens, 1851/1997)

### 3.2. Detection and Investigation in 20<sup>th</sup>-Century Fiction

Fiction and the media featured police in various detective stories and films of the 20<sup>th</sup> century. Crime fiction is the literary genre that fictionalises crimes, their detection, criminals and their motives. It has several sub-genres, including *detective fiction*, such as the *whodunnit*, *locked-room mystery*, *cozy*, as well as contemporary contributions: *the historical whodunnit*, *the inverted detective story*, *the police procedural*, *the legal thriller*, *the spy novel*, *capser stories*, *the criminal novel* and the *psychological suspense*, *courtroom drama* and *hard-boiled fiction*.

Crime fiction began to be considered as a genre around 1900. The evolution of locked room mysteries was one of the turning points in the history of crime fiction. The Sherlock Holmes mysteries of Arthur Conan Doyle are said to have been solely responsible for the immense popularity in this genre.

The development of the print mass media in the United Kingdom and the United States in the latter half of the 19th century was paramount in popularising crime fiction and other related genres. Literary ‘variety’ magazines like *Strand*, *McClure’s*, and *Harper’s* quickly became central to the overall structure and function of popular fiction in society, providing a mass-produced medium that offered cheap, illustrated publications that were essentially disposable.

The whodunit<sup>1</sup> had its heyday during the “Golden Age“ of detective fiction, between 1920 and 1950, when it was the main manner of crime writing. Many of the best-known writers of whodunits in this period were British, notably Agatha Christie, Nicholas Blake, G. K. Chesterton, Dorothy L. Sayers, Gladys Mitchell. Others, such as S. S. Van Dine, John Dickson Carr, and Ellery Queen, were American, but imitated the “English” style. However, others, such as Rex Stout, Clayton Rawson, and Earl Derr Biggers, attempted a more “American” style.

Parody has also had a long tradition within the field of crime fiction. One of the earliest whodunit parodies is E. C. Bentley’s novel *Trent’s Last Case*, which introduced Philip Trent, a detective who gets everything wrong: in the course of his investigation he tackles the wrong clues, he thoroughly eliminates the wrong suspects, and finally he arrives at a conclusion concerning the identity of Manderson’s murderer which turns out to be completely wrong. At the end of the novel, the real perpetrator casually informs him during dinner that he has shot Manderson. These are Trent’s final words to the murderer:

[...] I’m cured. I will never touch a crime-mystery again. The Manderson affair shall be Philip Trent’s last case. His high-blown pride at length breaks under him. [...] I have absolutely nothing left to say, except this: you have beaten me. (Bentley, 1911)

### 3.3. Police detection and investigation in films and series

Crime fiction and the film industry have gone hand in hand throughout the years. Many films have also been adapted into films. Towards the end of the 20<sup>th</sup> century, the *police procedural*<sup>2</sup> gained most popularity: as a type of detective fiction, it attempts to authentically depict the activities of a police force as they investigate crimes and a number

---

<sup>1</sup> A *whodunit* or *whodunnit* (for “Who done [did] it?”) is a complex, plot-driven variety of the detective story. The reader or viewer is provided with clues from which the identity of the perpetrator of the crime may be deduced before the solution is revealed. The investigation is usually conducted by an eccentric amateur or semi-professional detective.

<sup>2</sup> The phrase “police procedural” was coined in 1956 by mystery critic Anthony Boucher, in his regular *New York Times Book Review* column; he noted the growing popularity of crime fiction in which the main emphasis was the realistic depiction of police work, and suggested that such stories constituted a distinct sub-genre of the mystery.

of police-related topics such as *forensics, autopsies, the gathering of evidence, the use of search warrants and interrogation.*

Ranking high in importance to the development of the procedural is John Creasey, a writer of many different kinds of crime fiction. *Inspector West Takes Charge*, 1940 was the first of more than forty novels to feature Roger West of the London Metropolitan Police. The West novels were, at that time, an uncannily realistic approach to Scotland Yard operations; to solve tricky legal problems, West also had an “amateur detective” friend who was able to perform some extra-procedural acts.

Among the televised stories in the United States features pioneering police procedural *Dragnet*, with authentic depictions of such elements as organizational structure, professional jargon, legal issues, etc. The show was occasionally accused of presenting an overly idealized portrait of law enforcement in which the police (represented by *Sgt. Joe Friday*) were invariably presented as “good guys” and the criminals as “bad guys”, with little moral flexibility or complexity between the two.

*Columbo* TV Series popularized the inverted detective story format. The plot mainly revolves around how the perpetrator, whose identity is known from the beginning, would finally be exposed and arrested. Lt. Columbo is a shambling, dishevelled-looking, seemingly naive Italian American police detective who is consistently underestimated by his fellow officers and by the murderer *du jour*. Despite his appearance and apparent absentmindedness, he shrewdly solves all of his cases. His extraordinary eye for detail, and thorough and committed approach become apparent only late in the storyline.

Other series include *Cagney and Lacey*, which revolved around two female NYPD detectives who led very different lives. Christine Cagney is a single-minded, witty, brash career woman, while Mary Beth Lacey is a resourceful, sensitive working mom. *CSI: Crime Scene Investigation* is a show about forensic scientists who investigate how and why a person has died, and if it is a murder or not by investigating not only *whodunit* but also *howdunit*. *Castle* is an American comedy-drama television series, tracing the lives of Richard Castle, a best-selling mystery novelist and NYPD Detective Kate Beckett as they solve various unusual crimes in New York City.

In the United Kingdom featured *The Sweeney*, a drama series focusing on the Flying Squad of the Metropolitan Police and their twenty-four hour a day seven day a week job of catching some of the most dangerous and violent criminals in London. The television program featured Detective Inspector *Jack Regan* and other tough-talking hard-drinking members of his elite unit, both on and off duty.

The comic strip *Dick Tracy* is often pointed to as an early procedural. Tracy, conceived as a “modern-day Sherlock Holmes”, was partly modelled on real-life law enforcer Eliot Ness.

#### **4. Metonymic Models of Police Officers**

The full list of fictional detectives is extremely long. Fictional detectives are generally applicable to one of four archetypes: *the amateur detective* (Marple, Jessica Fletcher, Castle); *the private investigator* (Holmes, Marlowe, Angel, Monk, Poirot, Magnum); *the police detective* (Kojak, Morse, Goren, Columbo, Taggart, Beckett); *the*

*forensic specialists* (Cracker, CSI Grissom, Caine). Other notable fictional detectives include: *government agents* (Agent Dale Cooper, Fox Mulder and Dana Scully); *others* (Simon Templar, a.k.a. “The Saint”, Batman).

They can become part of the modern description of a *police officer* if included in a larger conceptual scheme. In the past two decades, research interests in cognitive lexical semantics have given attention to larger conceptual structures (e.g., *metonymy*, *metaphor research*, *frame semantics*). This approach can benefit our case, as the cognitive reference behind law enforcement has matured into typical effects which distinguish it and its language from any other similar domain<sup>1</sup>.

Lakoff (1987) argues that a kind of typicality effect arises when an **exemplar** (an individual instance) stands for an entire category. The phenomenon whereby one conceptual entity stands for another is called **metonymy**. Lakoff proposes a number of different kinds of metonymic models, any of which can in principle serve as a cognitive reference point. Some of these are briefly outlined in Figure 2.

<b>Stereotypes</b>	represent cultural norms and expectations regarding instances of the category
<b>Typical examples</b>	represent the most frequent or commonly encountered instances of the category
<b>Ideals</b>	combine the ideal properties of the category
<b>Paragons</b>	represent actual instances of an ideal
<b>Generators</b>	members of a category are ‘generated’ by a core subset of members
<b>Salient examples</b>	represent memorable or well-known actual instances of a category

**Figure 2** Summary of some metonymic ICMs

They are particularly relevant for the concepts of *police* and *police officer*, in the sense that the long history of policing in English speaking countries has given rise to a rich and dynamic construct, feeding from the genres discussed in section 2 of this paper. As such, the police officer becomes a set of features (attributes and values) connected and explained by the contextualized scenario it features in.

The **stereotype** of *police officer* is generally represented in the collective mind of the English as a strong, dedicated man, in the service of law and the state. However, the average American *cop* appears to be inflexible, feared and rather dull, while the English *bobby on the beat* is considerate but slow-minded. This construct has often given rise to **typical examples**, even if they sometimes represented an area as narrow as a village, and a time as limited as a decade.

Even more intriguing, and sometimes quite opposite from the above-mentioned are the **ideals**, best represented in fiction and TV series. Such ideals are the brainchild of a schematization of experience, but hyperbolize it to an uncanny degree. Often endowed with superpowers, detectives and investigators bear the burden of singularity, loneliness. They are sometimes misfits, ahead of their time, taking up responsibilities exceeding their duties, and fighting against the whole world to the ultimate goal of saving it. **Paragons** (or

<sup>1</sup> Such as Legal English, English for the Military.

**prototypes**) such as Sherlock Holmes, Hercule Poirot and lieutenant Columbo and are cunning, witty and relentless, while Horation Caine, Simon Templar and Sonny Crockett are cold, calculated, with no sense of danger, always ready to use a weapon; this image is smothered by occasional talks to the unfortunate, where the heroes show their soft spot. Singularity also may lead to depression, which makes misunderstood law enforcers take up drinking or other unhealthy habits, before redemption through one final act of courage.

**Generators**, or a combination of the above, set the grounds for repeatable and salient features, which pass the test of time and sometimes of distance. As such, any newly construed *police officer*, as a **salient example**, is bound to bear the same, or a set of, features selected from the above.

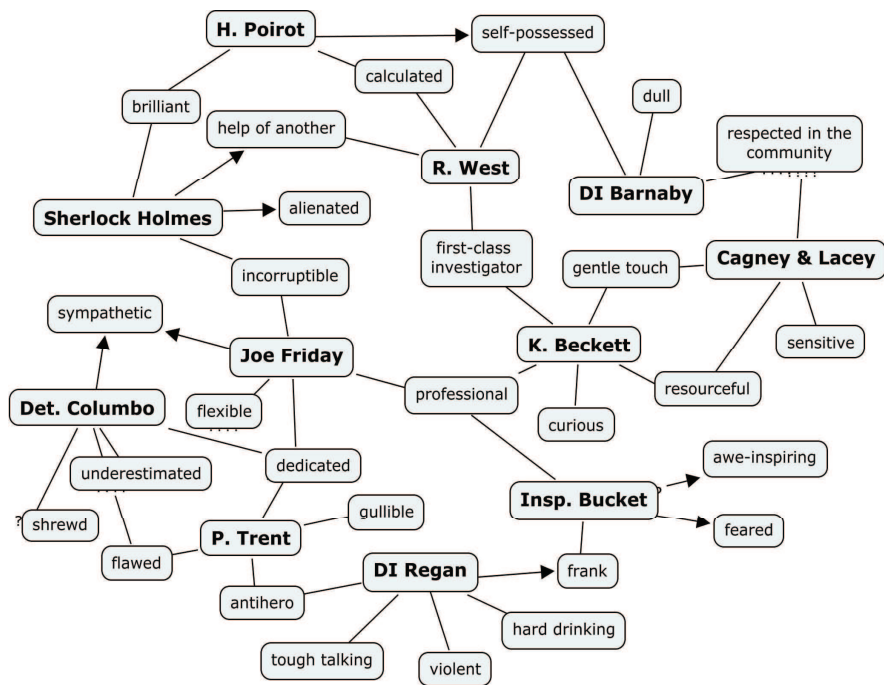
As they stand for dynamic concepts, all these types of metonymies can be further represented in symbolic Idealized Cognitive Models (ICMs), or frames.

#### 4.3. A Schema of Fictional Police Detectives and Investigators

ICMs of this kind represent the knowledge structures that Fillmore (1985) described in terms of *semantic frames*. Semantic frames involve lexical items (and grammatical constructions), which cannot be understood independently of the other lexical items relative to which they are understood. Because this kind of ICM (or semantic frame) is explicitly structured by language (rather than providing a purely conceptual structure that underlies language), its structure contains symbolic units.

*Symbolic ICMs* have also been considered by other scholars; renamed cognitive frames, or knowledge schemata (or *frame, schema, scenario, script*), they suggest that a word's meaning can be understood only with 'reference to a background of experience, constituting a kind of conceptual prerequisite for understanding the meaning'. (Fillmore, 1985: 75-76). Speakers know the meaning of the word only by first understanding the background frames that motivate the concept that the word encodes. Words or word senses are not related to each other directly, but only by way of their links to common background frames and indications of the manner in which their meanings highlight particular elements of such frames. Opposite to structural semantics, in frame theory, the word is defined according to the speaker's experience systematization, namely frames ordering prototypes. Thus, only frame semantics allows the existence of frames with unique lexical representations.

Gathering the features of detectives and investigators from the fictional representations described in section 3, we can build a frame, or a schema of the police paragon, as in Figure 3.



**Figure 3** A fiction-based schema of English police detectives and investigators

Detectives share various attributes, which makes the paragons complex and impossible to fit a single profile, as expected by stereotypes and typical examples. Some share the positive features *professional*, *incorruptible*, *brilliant* and *frank*, while others share more negative features such as *antihero* and *flawed*.

## 5. Conclusions

The police officer prototype as found in genres considered ‘inappropriate’ for a specialized language is a fictional construct, but as valuable and resourceful as constructs built from dictionaries; its merit is that it captures the dynamic conceptualization of the police in the collective mind across time and space.

The complexity of this ideal metonymic model is captured in a frame, or schema, built on specific attributes selected from the fictional characters found in English literature and TV series. The ultimate image schema proves a useful tool to present culturally-embedded concepts in their most revealing and intriguing shapes.

### References

- Barsalou, L.W., "Frames, Concepts, and Conceptual Fields", in Lehrer, A , E. Kittay (eds.), *Frames, Fields, and Contrast: New Essays in Semantics and Lexical Organization*, Hillsdale, London, 1992
- Baugh C. A. and Cable, T., *History of the English Language*, Routledge, London, 2001
- Bentley, E.C., *Trent's Last Case*, 1911, from <http://aboq.org/aonli/bentley/trents-last-case.html>
- Blank, A., Koch, P.(eds.) *Historical Semantics and Cognition*, Cognitive Linguistics Research 13, Mouton de Gruyter, Berlin, 1999
- Chersan, I., "Towards an English Law Enforcement Vocabulary – Acknowledgement and Argumentation" in *Lexic comun / Lexic specializat*, „Dunărea de Jos” University Annals, Fascicula XXIV, year III, no. 1(3), Europlus, Galați, 2010
- Chersan, I., *A social history of the English police vocabulary*, Sitech, Craiova, 2012
- Cook, G., *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*, Oxford University Press, London, 1994
- Crystal, D., David, D., *Investigating English Style*, Longman, London, 1990
- Cuyckens H., Dirven R., Taylor J.R. (eds.), *Cognitive Approaches to Lexical Semantics*, Cognitive Linguistics Research 23, Mouton de Gruyter, Berlin, 2003
- Dickens, C., "On Duty with Inspector Field", in *Selected Journalism 1850-1870*, Penguin, London, 1997
- Emsley, C., *The English Police, A Political and Social History*, Pearson-Longman, Harlow
- Evans V. (2009): *How Words Mean: Lexical Concepts, Cognitive Models, and Meaning Construction*, OUP, London, 1996
- Fillmore, C. J., "Frames and the semantics of understanding", in *Quaderni di Semantica*, Vol. 6.2, 1985
- Holland, D., Quinn, N. (eds.), *Cultural Models in Language and Thought*, CUP, Cambridge, 1997
- Hughes, G., *A History of English Words*, Blackwell Publishing, Oxford, 2000
- Lakoff, G., *Women, Fire, and Dangerous Things*, University of Chicago Press, Chicago, 1987
- Schank, R.C. and Abelson, R., *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*, Earlbaum Assoc., Hillsdale, NJ, 1975
- Short, M., *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, Longman, London, 1996.



## **ENGLISH WORDS IN ROMANIAN ADVERTISING<sup>1</sup>**

**Abstract:** *The paper deals with the idea of cultural perspective of brand advertising. In a globalizing world interpersonal relationships within social groups should be analysed considering the appropriate relation established among individuals developing patterns of betweenness according to their culture, language and specific values of the societies they belong to. Interaction at a social level is strongly supported by communication through a language adequate to a group of communicators or common to the entire society. The supremacy of economic activities enforces organisational patterns, promotion practices for goods and services as well as relation techniques with the target audience and cultural extra-professional patterns and language. As the internationalization of products and acculturation allow the usage of English words in advertisement, this will be a sign of acquiring esteem goods according to life standards and reference groups. Therefore, on Romanian advertising market there is the tendency to use such words in adverts. This study relies on examples provided by adverts in glossy magazines considering the following oppositions: gender opposition [male] v. [female]; time allotting [professional] v. [leisure]; age [adult] v. [teenager]. The analysis will focus on the number of English words occurring in: names of the products, services, locations, events, headlines, taglines or slogans, names of companies, body copies, logos.*

**Keywords:** *globalization, cultural, advertising.*

In a globalizing world communication becomes not only the means through which people acquire more information but also a science well structured and purposed. The development of science and technique increases the number of persuasive messages that people receive every day and “infosphere” (Cirnu, 2005:485) becomes ever more permissive. It is obvious for all communication specialists that media and information techniques are in a tight connection (Miège, 2008:55) and the social role of communication, the meanings of utterances cannot be separated from their pragmatic frame. “The study of media is thus a part of, and must be grounded in, the human sciences more generally. We study them because they give us a way into the general questions of social theory.” (Garnham, 2000:5)

Persuasive communication patterns have acquired a higher visibility with increase of advertising techniques that invaded all aspects of our lives. The aggressiveness of mass production or the subtlety of luxury products are grounded on the binary relation supplier <math>\leftrightarrow</math> customer, facilitated by communication.

Interpersonal relationships within social groups should be analysed considering the appropriate relation established among individuals developing patterns of betweenness according to their culture, language and specific values of the societies they belong to. Sociologists agree that a society is a puzzle of social groups as people can be encompassed to several different groups according to perspective of the research. Thus, a society creates culture as long as it gathers behaviour patterns, beliefs, values, attitudes and ideals taught, learnt and shared by all members of a group or society that guides them in their social and personal lives. (Schifirneț, 2004:180). The culture of a society, as product of people having

---

<sup>1</sup> Bianca Dabu, University of Pitești, [biancadabu@yahoo.com](mailto:biancadabu@yahoo.com)

the same habits, also generates the cultural pattern followed by the members of the society. The American anthropologist R. Benedict in her book *Patterns of Culture* (1947, ch. 1) explains why becoming acquainted to a certain culture means knowing the main principle that governs and determines the harmonization of its component parts organised in cultural forms and values. Such patterns of culture are peculiar to social groups ranging from primary groups to reference groups and apply to various areas of interest whether economic, social, artistic etc.

Cultural patterns are assigned to a certain society which distinguishes it from others and labels its specific features as national culture. Nevertheless, there are cultural patterns of expanding cultures that transgress the borders of national values and become worldwide accepted. Thus, “the system of values and norms shared by a group of people and accepted as common life ideals” (Hill, 2002:79) are no longer confined to a certain territory or society as long as they are imposed and acquiesced.

Globalization is a process that transubstantiates almost all cultures nowadays by cross-cultural contacts (Mamulea, 2007:106). “All those processes by which the peoples of the world are incorporated into a single world society.” (Albrow, King, 1990:8) generates a decrease of the uniqueness of isolated communities, groups or even societies. Thus, globalization turns into a particular form of homogenization, of capitalization of the entire world, the cultural differences being absorbed into a larger and broader setting (Hofstede, 1983:75). The economic power became the vehicle through which a language acquired power and importance. Crystal emphasizes this considering that the economic development began to operate on a global scale: “[...] supported by new communication technologies – telegraph, telephone, radio – and fostering the emergence of massive multinational organizations. The growth of competitive industry and business brought the explosion of international marketing and advertising.” (Crystal, 2003: 10)

In this context the idea of linguistic globalization is obvious, as it becomes imperiously necessary to provide a means of communication adapted to such international circumstances imposed by cultural differences, on the one hand, and on the other, to affiliate oneself to what is worldwide modern, global in mass culture that promotes images, symbols and slogans appealing to a huge audience that go beyond territorial border of national cultures. The supremacy of economic activities enforces organisational patterns, promotion practices for goods and services as well as relation techniques with the target audience and cultural extra-professional patterns and language.

Advertising as a commercial technique of persuading customers to become aware of the necessity of buying a certain product relies on the key concept of marketing mix. Six steps are designed to be necessary (Clow, Baack, 2007:165-171) for a potential buyer to become effective: awareness, knowledge, liking, preference, conviction, purchase. These would be the objectives of an advertising campaign to be successful that is to make the consumer understand the benefits of the products and adjust them to personal values or group values. This is the reason for which the advertisement should contain a message that converts the inactive status of potentiality into the active state of effectiveness.

According to Jakobson’s theory of communicative functions (1960:350-377) the advertising message has to accomplish the following functions, in three successive stages: (1) attract attention (the phatic function), (2) convince (the conative function), by appealing

to reason (the referential function) or emotion (the emotive function), and (3) get people to act (the conative and referential functions). The third objective is clearly the most important, and the others are subordinate.

Rubinstein's approach of the language (Lipman, 2002:3) may be applied to advertising. Thus, advertising must have that quality called *indication-friendliness* that is the ability to identify objects, thus being creative enough to cover the whole range of objects of reference. In addition, other features are assigned to the language as *informativeness* which indicates relationships among the objects discussed (suggesting necessity for buying a product), *describability* that is the message induced by the advertiser to the receiver of the message, and *creativity* involving the capacity of the language of inducing idea of novelty.

When objects, as products enter a market the marketer and the advertiser should agree on the linguistic element of identification that would be more suitable for the respective item in accordance with the target customer. It seems that, from this point of view, at present in Romania there are a lot of products that enjoy English labelling for an average public, which means that this public is able to assimilate English words contained in the advertisement without considering them distressing. In such a context, the advertiser should try to make the message of the advertisement as comprehensible as possible but considering the type of the product and the targeted public<sup>1</sup>.

As the internationalization of products and acculturation (Popa, 2005:56) allow the usage of English words in advertisement, this will be a sign of acquiring esteem goods according to life standards and reference groups. Therefore, on Romanian advertising market there is the tendency to use such words in adverts. They belong to various categories of borrowings: necessary, luxury, in-between words<sup>2</sup> (Offord, 2001:68) adapted or unadapted.

This study relies on examples provided by adverts in glossy magazines<sup>3</sup> considering the following oppositions: gender opposition [male] v. [female]; time allotting [professional] v. [leisure]; age [adult] v. [teenager]. The analysis will focus on the number of English words occurring in: names of the products, services, locations, events, headlines, taglines or slogans, names of companies, body copies, logos.

1. [male]<sup>4</sup> v. [female]<sup>5</sup> glossy magazines with advertisements using English words:

---

<sup>1</sup> The relation between customers' psychological needs and types of products has already been discussed in the article „The Usage of English in Romanian Advertising”, *Limbă și Literatură, Repere identitare în context european*, EUP, 2007, pp.245-251

<sup>2</sup> Offord uses this term to denominate the loanwords from English that although evoke the country of origin they are also relevant in the adoption country. Many American anglicisms relating to fast-food and entertainment fit into this category. The Romanian equivalent would be *stylistic borrowing*.(cf. A. Stoichițoiu-Ichim, *Vocabularul limbii române actuală. Dinamică, influențe, creativitate*, Editura All, 2001, p.110)

<sup>3</sup> The corpus of English loanwords is fully presented in the *Annexes* to the paper.

<sup>4</sup> *Esquire*, May, 2008, *Esquire*, June, 2008, *Men's Health*, May, 2008

<sup>5</sup> *The One*, May, 2008, *Avantaje*, June, 2008, *Unica*, June, 2008

**Table 1: Reference figures for English loanwords in [male] v. [female] glossy magazines**

Glossy magazines	NP/ S/ L/ E <sup>1</sup>	H/ T/ S/ L <sup>2</sup>
Esquire, May, 2008	13	7
Esquire, June 2008	12	7
Men's Health, May, 2008	13	4
The One, May, 2008	27	18
Avantaj, June, 2008	18	5
Unica, June, 2008	19	5

The number of advertisements in glossy magazines for women is bigger (93) than the number of ads in glossy magazines for men (56), as in male lifestyle magazines there is a lower diversity of products advertised and men's interest in shopping is lower.

Many words are already in use therefore, they are easy to understand irrespective of their status (adapted or unadapted loanwords): *after shave*[29], *audiobooks*[103], *banking*[24], *fashion*[12], *fitness*[54], *gadget*[148], *gloss*[127], *internet* [44], *lifting*[78], *living*[137], *mascara*[111], *revival*[102], *roll-on*[77], *site*[33], *shopping*[107], *sticker*[53], *week-end*[2], *wireless*[48], *Blueberry*[6], *ClickNet*[44], *YouTube*[33], etc.

Phraseologisms are mostly noun phrase constructions (combinations between Romanian and English words in what advertisers call **body copies**: *casă Bluetooth*[5], *clinica Prolife*[51], *kurs de fitness AntiAging*[54], *echipa Fairplay*[34], *expoziția People Iknow*[83], *gama Rides Repair Biotherm*[66], *linia Easy Living*[137], *pachetul Exclusive Design*[23], *petrecerea Shooting Stars*[3], *tehnologia Twin Convection*[135], etc.

Syntactic units (headlines, taglines, logos): *Let's start. Unicredit Țiriac Bank*[39]; *BMW. Drive what's next*[88].; *Go fresh – Dove go fresh*[122]; *Philips – Sense and Simplicity*[126], etc.

- [professional]<sup>3</sup> v. [leisure]<sup>4</sup> glossy magazines with advertisements using English words:

**Table 2: Reference figures English loanwords in [professional] v. [leisure] glossy magazines**

Glossy magazine	NP/ S/ L/ E	H/ T/ S/ L
Business Woman, June, 2008	12	3
Business Magazin, June, 2008	21	4
Money Express, June, 2008	6	2
Clever Travel, May, 2008	7	2
Dog Fancy, February, 2008	8	2
Good Homes, May, 2008	8	10

In business magazines the number of advertisements is 48 almost equal to the number found in hobby magazines (37) which means that the interest in professional life and wellbeing

<sup>1</sup> Names of products/ services/ locations/ events

<sup>2</sup> Headlines/ taglines/ slogans/ logos

<sup>3</sup> *Business Woman*, June, 2008, *Business Magazin*, June, 2008, *Money Express*, June, 2008

<sup>4</sup> *Clever Travel*, May, 2008, *Dog Fancy*, February, 2008, *Good Homes*, May, 2008

activities is almost the same. The occurrence of phraseologisms and syntactic units is higher as the fields are more specialised for exquisite services and products and induce the idea of satisfying the esteem needs.

Phraseologisms: *Card de Credit Black ABN.AMRO*[153], *City Grill, lanț de restaurante*[156], *Centrul de Golf Indoor*[155], *serviciul Windows Live Spacing*[182], *premiul Car of the Year*[203], *cină romantică Candlelight Dinner*[224]; *rețeaua informativă Mediaedge*[185], *sistem franke Kitchen Style*[217], etc.

Syntactical units: *Catch the Sunrise Cocktail by Oasis*[196], *Profilum Nutrition for Life*[215], *Tiago Malls, Your brand deserves better*[189], *Toshiba, Leading Innovation*[188], *unicef unite for children*[164], *When grand Is Even greater Rin Grand Hotel*[233] etc.

3. [adult]<sup>1</sup> v. [teenager]<sup>2</sup> glossy magazines (female gender) with advertisements using English words:

**Table 3: Reference figures English loanwords in [adult] v. [teenager] glossy magazines**

Glossy magazine	NP/ S/ L/ E	H/ T/ S/ L
Tabu, May, 2008	20	14
Joy, June, 2008	12	6
Glamour, May, 2008	27	9
Cool Girl, May, 2008	14	4
Popcorn, May, 2008	14	4
My Band, May, 2008	14	5

88/55 is the proportion between the number of English words in adult magazines compared to those for teenagers. A clear separation line cannot be drawn between the two types of magazines as many of the adult female magazines are read by teenagers, too. The fields of interest are beauty, wellbeing, social visibility, fashion, etc.

Phraseologisms: *blush-ul Cool Shimmer*[365], *cartela SIM Orange*[338], *clubul Popcorn*[344], *hota „chimney”*[240], *noul handycam*[239], *programul Fast Slim*[427], *sistemul Hair Lift Braun*[275], etc.

Syntactic units: *Dare to be yourself*, *Guerlain*[254], *Sony images like.no.other*[257], *Fiat you are, we car*[260], *For him. For her. Carolina Herrera*[314], *Music your mind Smart FM*[320], *neogen powered by friends*[337], etc.

Some morphological aspects of English words occurring in advertisements have to be pointed out. Most of the lexical items are unadapted nouns that observe Romanian grammar rules:

- the usage of the definite enclitic article for masculine/neuter nouns: *GPS-ul*[349], *blush-ul*[365], *G-mail-ul*[6], *BlueBerry-ul*[6], etc. At the same time, the adjectives in the noun phrases receive the article for both feminine and masculine/neuter forms: *Noul Sollutions Cellu-Glow – Avon*[110]; *Noua mascara double-extension L’Oreal*[111], *Primul club de evenimente corporate din România, Privilege Catering*[263], *Prima conferință New*

<sup>1</sup> *Tabu*, May, 2008, *JOY*, June, 2008, *Glamour*, May, 2008

<sup>2</sup> *Cool Girl*, May, 2008, *Popcorn*, May, 2008, *My Band*, May, 2008

*Media*[265]. The feminine nouns occur in phraseologisms and transfer the article to the Romanian word: *tehnologia Twin Convection*[135]. *Competiția The Office as Creative hub*[160], *colecția „Condom-à-porter”*[235], *Campania „Move Your Lips”*[245a], etc. The same patterns apply to phraseologisms containing masculine/ neuter nouns: *cardul de credit Black*[25], *sistemul unic Tan Colour*[289], *GPS-ul Canyon Outdoor Trainer*[349], *site-ul YouTube*[33], etc.

- the plural forms, rather rare undergo the rule of the Romanian plural: *gadgeturile/ gadgeturilor*[317], *trenduri*[351], *stickere*[53], *speakeri*[263], *carduri*[166], *Playboy-uri*[8], etc.; others preserve their English plural forms: *audiobooks*[103], *developers*[170], *images*[92], *Maps*[350], *residences*[173], *teens*[330].

- lexicalized conversions in advertisements concern the usage of nouns/noun phrases as adjectives in combination with Romanian words: *festival Noise Fun*[361], *gama Rides Repair Biotherm*[66], *centre de fitness*[109], *linia Easy Living*[137], *Premiul „Hope”* [212]. An interesting example is the conversion of the nouns into verbs: *music* (imperative) and *car*: *Music your mind Smart FM*[320], *Fiat you are, we car*[260], or the usage of a brand name as a verb: *You can canon* [256], etc.

Syntactical and stylistic aspects of headlines, taglines and logos would concern general features:

- reproducing speech informal register in order to create a confidential relationship with the reader (cf. Rubinstein, *supra*) by using familiar words or constructions, informal imperatives, the 2nd person pronoun **you** or the possessive **your**: *McDonalds – I’m lovin’ it*[125]; *Mazda 2. Now that’s Zoom-Zoom*[147]; *Vincenti Celebrate your success*[86]; *Revival It’s all for you!*[102]; *Oky-Doky Beauty Spot*[311]; *Catch the Sunrise Cocktail by Oasis*[196]; *It’s how you live Natuzzi* [97], *Faq Rules, Follow Dreams, My Band*[370]; *D’ale shoppingului, Feeria Shopping Center*[228], etc.

- verb ellipsis: *Nokia Connecting people*[20]; *Philips sense and simplicity*[21]; *Toshiba, Leading Innovation*[41]; *Franke for kitchens without compromise*[226], etc.

- usage of comparisons or superlatives: *Clinique Even Better* [286]; *Tiago Malls, Your brand deserves better*[189]; *Nothing provides Better Nutrition*[216]; *Best Deal la Orange*[336]; *Nutro Choice Super premium pet Food*[214], etc. Sometimes the idea of uniqueness or absolute superlative is induced or expressed through words with a superlative value: *Sony, Like no other*; *Miele Anything else is a compromise*[229]; *Ultrashape*[251]; *Exquisite melange Rooms RestoClub*[266]; *Pure make-up concealer Maybelline NY*[333]; *La Cucina singura revistă de food&deco*[165].

- the usage of imperatives or interrogations using adequate verbs or punctuation: *What Vintage are you?*[89]; *Knock Out ridurilor!*[101]; *Manoush is truly... a girls... thing....* [93]; *Live the dream Euphoria Calvin Klein*[99]; *Dare to be yourself, Guerlain*[254]; *Let’s start UniCredit Tiriatic Bank*[96], etc.

- repetition preserving or changing the syntactical functions of the respective words: *Dance Everywhere BIBE DanceFloor Radio*[334]; *Fii cool pentru premii cool neogen.ro*[355]; *Boss Pure. Pure Power*[58]; *Maybe she’s born with it. Maybe it’s Maybelline.* [146]; *Go fresh – Dove go fresh*[122]; *Pure beauty. Pure taste. Belvedere Vodka*[95], etc.



## Conclusions

Although far from accomplished, this viewpoint on English words in Romanian advertising revealed the fact that the number of English words in advertising is significant, Romanian audience react positively to the presence of such lexical items in the language without considering them distressing. Thus, the advertisers keep launching adverts on the market for either domestic or multinational companies that appeal to Romanian target audience.

## Annexes:

### Esquire, May, 2008

**NP/ S/ L/ E:** [1] *Helvetansa, swiss watches* (p.7); [2] *emisiuni. Week-end Special US, Top 20 și MTV NEWS* (p.13); [3] *petrecerea Shooting Stars* (p.14); [4] *Cyber-shot cu tehnologia Smile Shutter* (p.27); [5] *A fost lansat Aliph Jawbone, o cască Bluetooth* (p.40); [6] *Kelly avea Blueberry-ul la ea și G-mail-ul deschis.* (p.44); [7] *Yahoo!, (...) Hotmail, (...) Gmail* (p.44); [8] *Au găsit un teanc de Playboy-uri* (p.44); [9] *Michelin Energy Saver* (p.47); [10] *Nivea for Men Extreme Confort* (p.49); [11] *Însă au apărut oaze de decență și în inima Red light District* (p.50); [12] *revista Vivid* (p.50) *Romanian Fashion Week* (p.107); [13] *Davidoff Cool Water Freeze* (p.134); [14] *Tefal Aquaspeed* (p.135);

**H/ T/ S/ L:** [15] *The new fragrance for men DOLCE&GABBANA the one* (p.1); [16] *Toshiba, Leading innovation* (p.99); [17] *Hugo Boss, the new fragrance* (p.11); [18] *Powerade makes the difference in sports* (p.21); [19] *Sony, Like no other* (p.27); [20] *Nokia Connecting people* (p.41); [21] *Philips sense and simplicity* (p.45); [22] *Longines Elegance is an attitude.* (p.138).

### Esquire, June, 2008

**NP/ S/ L/ E:** [23] *pachetul Exclusive Design* (p.11); [24] *serviciul Preferred Banking* (p.15); [25] *cardul de credit Black* (p.15); [26] *telefonul Samsung Soul* (p.25); [27] *Heineken DraughtKeg* (p.29); [28] *Replay Store* (p.37); [29] *After Shave Balsam Nivea* (p.42); [30] *Hydra Energetic L'Oreal Men Expert* (p.45); [31] *B'Est Fest* (p.51); [32] *joc ecologic Freeshift/eco-pilot* (p.52); [33] *site-ul YouTube* (p.54); [34] *echipa Fairplay* (p.101);

**H/ T/ S/ L:** [35] *Bulgari, The New Fragrance For Men* (p.3); [36] *Boss Pure. Pure Power* (p.5); [37] *Longines Elegance is an attitude* (p.7); [38] *Making more possible ABN-AMRO* (p.15); [39] *Let's start UniCredit Țiriac Bank* (p.19); [40] *Absolute Collection* (p.31); [41] *Toshiba Leading Innovation* (p.39).

### Men's Health, May, 2008

**NP/ S/ L/ E:** [42] *Davidoff adventure* (p.7); [43] *Kia Motors Official partner EURO 2008* (p.15); [44] *ClickNet, internet de mare viteză* (p.29); [45] *HealthVault. Com* (p.47); [46] *I se mai spune și Bside Entertainment System* (p.51); [47] *tastatura QWERTY tip slide* (p.51); [48] *Philips wireless music system* (p.51); [49] *Momo racing force feedback wheel + mouse (bonus)* (p.51); [50] *Larkoti fitness & wellness* (p.53); [51] *clinica Pro Life* (p.91); [52] *Harmony Wellness Fair* (p.99); [53] *UEFA Euro 2008 colecția de stickere* (p.107); [54] *curs de fitness AntiAging* (p.128);

**H/ T/ S/ L:** [55] *paco rabanne The new fragrance* (p.2); [56] *Let's start. Unicredit Țiriac Bank* (p.23); [57] *Internet. The ClickNet way* (p.29); [58] *Boss pure. Pure power* (p.35);

### The One, May, 2008

**NP/ S/ L/ E:** [59] *Renegie refill Lancome* (p.4); [60] *B&B Collection* (p.6); [61] *Clinique skin tone corrector* (p.15); [62] *Lancaster Afer Sun* (p.31); [63] *Cyber-shot cu tehnologia Smile Shutter* (p.35); [64] *noul ruj Hydra Extreme Naiked Beige* (p.40); [65] *Davidoff Cool water Freeze* (p.40); [66] *gama Rides Repair Biotherm* (p.40); [67] *iPod shuffle* (p.43); [68] *Universal Contour Wrap* (p.44); [69] *Aproape că mi-a luat foc BlackBerry-ul* (p.50); [70] *Kinder Chocolate* (p.57); [71] *Class Living* (p.61); [72] *Info line* (p.69); [73] *London Fashion Week* (p.102); [74] *Dove Real Beauty* (p.147); [75] *Anew Affordable Luxury* (p.147); [76] *apparition sky emanuel ungaro* (p.160); [77] *Bodytonic roll-on masaj* (p.169); [78] *LiftActiv Pro Serum, efect lifting imediat* (p.170); [79] *Palmolive Pure Cashmere* (p.185); [80] *premiere: Iron Man, Shutter, Leatherheads, Taken* (p.199); [81] *The One Summer Collection* (p.200); [82] *A Romantic Evening With Alessandro Safina/ Guest Performance* (p.209); [83] *expoziția People I know* (p.213); [84] *Green Hours International Jazz Festival* (p.215); [85] *Galeria Atelier: Wannabe. Exerciții de vizibilitate.* (p.117);

**H/ T/ S/ L:** [86] *Vincenti Celebrate your success* (p.6); [87] *Clinique Allergy Tested 100% Frangrance Free* (p.15); [88] *BMW. Drive what's next.* (p.19); [89] *What Vintage are you? Fossil* (p.25); [90] *Only Royal Quality Royal Caro* (p.33); [91] *The jewel of Miss Italia Miluna* (p.33); [92] *images like:no:other SONY* (p.35); [93] *Manoush is truly... a girls... thing....* (p.37); [94] *Say no to fur, not furry anymore" Coquette* (p.45); [95] *Pure beauty. Pure taste. Belvedere Vodka* (p.54); [96] *Let's start. UniCredit Țiriac Bank* (p.69); [97] *It's how you live*

Natuzzi (p.101); [98] *Cosmopolis made in Europe* (p.115); [99] *Live the dream Euphoria Calvin Klein* (p.155); [100] *The new Fragrance by emanuel ungaro* (p.161); [101] *Knock Out ridurilor!* (p.162); [102] *Revival It's all for you!* (p.187); [103] *Business magazin îți oferă audiobooks* (p.194).

#### **Avantaje, June, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [104] *World Car of The Year Awards* (p.7); [105] *Avon prezintă noul ruj Pro-to-go* (p.9); [106] *Nivea double effect* (p.15); [107] *Shopping City Suceava* (p.22); [108] *mothercare Spring Summer Collection 2008* (p.31); [109] *Silhouette Centre de slăbit, înfrumusețare și fitness* (p.33); [110] *Noul Sollutions Cellu-Glow – Avon* (p.43); [111] *Noua mascara double-extension L'Oreal* (p.49); [112] *Eucerin DermoDensifyer* (p.53); [113] *bronzantul corporal Summer Glow Dove* (p.54); [114] *Body Lift Glow de la Oriflame* (p.54); [115] *Dardia Lipo Line* (p.57); [116] *Cool life – Fanta* (p.61); [117] *proiectul Fill&Go* (p.86); [118] *Akzo Nobel Coatings* (p.113); [119] *Site-ul Surecheck* (p.131); [120] *tratamentul de împachetare Universal Contour Wrap – S.C.Natura Vision* (p.155); [121] *Nivea Sun – Light Feeling Sun Lotion* (p.180)

**H/ T/ S/ L:** [122] *Înviează-te. Go fresh – Dove go fresh* (p.3); [123] *Pentru aceasta bea Powerade!* (p.24); [124] *Lipton tea can do that* (p.79); [125] *McDonalds – I'm lovin' it* (p.87); [126] *Philips – Sense and Simplicity* (p.117).

#### **Unica, June, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [127] *Watershine volume XL gloss volumizator, Maybelline* (p.4); [128] *noul ruj Pro-To-Go Avon* (p.7); [129] *Garnier Sensitive* (p.11); [130] *Nivea double effect* (p.13); [131] *Photo Clock Radio Phillips* (p.19); [132] *„Art Costume Gala”* (p.26); [133] *World Car of the Year Awards* (p.29); [134] *Nivea Sun light feeling sun Lotion* (p.35); [135] *tehnologia Twin Convection de la Samsung* (p.49); [136] *cardul Traveler, cardul Explorer* (p.50); [137] *linia Easy Living* (p.64); [138] *MP3 player de la iRiver* (p.75); [139] *Chevrolet Spark* (p.79); [140] *gel de duș Beauty Care Cool* (p.92); [141] *After Sun Builder Wella* (p.92); [142] *Double extension beauty tubes* (p.102); [143] *Crema de mâini Dry Hands* (p.123); [144] *Tedi Play* (p.136); [145] *raid Moth Paper* (p.151);

**H/ T/ S/ L:** [146] *Maybe she's born with it. Maybe it's Maybelline.* (p.3); [147] *Mazda 2. Now that's Zoom-Zoom* (p.29); [148] *Începe-ți vara cu gadgeturile de la Carrefour!* (p.41); [149] *McDonalds - I'm lovin' it.* (p.45); [150] *Descoperiți tehnologia Beauty Tubes* (p.102).

#### **Business Woman, June, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [151] *Apple MacBook Air, cel mai subțire laptop din lume* (p.11); [152] *Avon, noul ruj Pro-To-Go* (p.15); [153] *Card de Credit Black ABN.AMRO* (p.21); [154] *Keiko Slim Spa – terapie de detoxifiere* (p.29); [155] *Centrul de Golf Indoor* (p.31); [156] *City Grill, lanț de restaurante* (p.35); [157] *roșii Cherry, dressing Gorgonzola* (p.35); [158] *Executive Development Programm, Kellog School of Management* (p.78); [159] *Bavaria iCooper edition* (p.115); [160] *Competiția The Office as Creative hub* (p.116); [161] *premiul „Best Performing Romanian Haircolorant of the year”*. (p.129); [162] *„Lord of the Dance” la București* (p.135);

**H/ T/ S/ L:** [163] *Making more possible ABN.AMRO* (p.21); [164] *unicef unite for children* (p.43); [165] *La Cucina singura revistă de food&deco* (p.73).

#### **Business Magazin, June, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [166] *Carduri Business BRD* (p.7); [167] *Master Card Business* (p.7); [168] *Business Silver* (p.7); [169] *Master Card Corporate* (p.7); [170] *Developers: Futoreal Group, Immoeast* (p.9); [171] *Toshiba Satellite cu Satellite U400* (p.11); [172] *tehnologia de recunoaștere a feței Toshiba Face* (p.11); [173] *Green Lake Residences – o nouă colecție de apartamente și vile* (p.17); [174] *Optează acum pentru Business Banking.* (p.31); [175] *Business Banking Online.* (p.31); [176] *Mobexpert Office 2008* (p.33); [177] *premiul „Big Think”* (p.35); [178] *Sigma, residence&gardens* (p.35); [179] *„Expansiunea lanțurilor de retail față în față cu legile concurenței”*.(organizat de Ziarul Financiar) (p.40); [180] *rețeaua de socializare MySpace* (p.44); [181] *rețeaua Facebook* (p.44); [182] *serviciul Windows Live Spacing* (p. 44); [183] *serviciul OpenSocial* (p.44); [184] *Serviciul Google Friend Connect* (p.44); [185] *rețeaua informativă Mediaedge* (p.48); [186] *Developer:omniun invest – Focșani Plaza.* (p.53).

**H/ T/ S/ L:** [187] *Costum business. Pantofi sport. Noul BMW X6* (p.3); [188] *Toshiba, Leading Innovation* (p.11); [189] *Tiago Malls, Your brand deserves better* (p.21); [190] *Making more possible – ABN AMRO.*

#### **Money Express, June, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [191] *Open days! În fiecare week-end.* (p.25); [192] *Ferco Investments developer* (p.26); [193] *The Money Channel* (p.30); [194] *CSR UpDate Transilvania.* (p.33); [195] *RoNewMedia Conference &Expo; festivalul „Let's go digital”* (p.54);

**H/ T/ S/ L:** [196] *Catch the Sunrise Cocktail by Oasis* (p.9); [197] *Gold Plaza, Shopping & Entertainment Center* (p.31)



### **Clever Travel, May, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [198] *Festivalul de Jazz de la Nisa* (p.38); [199] *Thalassotherapy Saltwater Spa* (p.66); [200] *video MP3player* (p.85); [201] *bestjobs.ro* (p.89); [202] *Wizz Air* (p.95); [203] *premiul Car of the Year 2008* (p.99); [204] *Powerade-băutura care face diferența în sport* (p.112);

**H/ T/ S/ L:** [205] *ANB-AMRO Making more possible* (p.9); [206] *Alege cel mai bun site de joburi!* (p.89).

### **Dog Fancy, February, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [206] *Eukanuba, Breed Nutrition* (p.2); [207] *FrontlineCombo* (p.7); [208] *Șamponul Natural Pet Bathing Shampoo* (p.12); [209] *ecoPure Naturals Appetite Enhancer* (p.14); [210] *Pro Pac Dog* (p.17); [211] *Pet naturals* (p.27); [212] *Premiul „Hope”* (p.50); [213] *Advance Cellular Anti-Aging* (p.55); [214] *Nutro Choice Super premium pet Food* (p.100);

**H/ T/ S/ L:** [215] *Profilum Nutrition for Life* (p.5); [216] *Nothing provides Better Nutrition* (p.17)

### **Good Homes, May, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [217] *Sistem franke Kitchen Style* (p.4); [218] *canapea Be Look* (p.15); [219] *Atlas Lighting* (p.41); [220] *Winerack, suport pentru sticle realizat din aluminiu* (p.80); [221] *Dispenser* (p.88); [222] *Ladă frigorifică Shiver* (p.93); [223] *canapea Livingstone și măsuțe Livingisland* (p.99); [224] *cină romantică Candlelight Dinner* (p.108);

**H/ T/ S/ L:** [225] *Electrolux thinking of you* (p.3); [226] *Franke for kitchens without compromise* (p.4); [227] *Hidrotek Water That Moves You* (p.13); [228] *D'ale shoppingului, Feeria Shopping Center* (p.14); [229] *Miele Anything else is a compromise* (p.31); [230] *news fm the. breaking. news. radio* (p.110); [231] *Global City Update Your Life!* (p.113); [232] *ATL Bridge for a good home* (p.114); [233] *When grand Is Even greater Rin Grand Hoten* (p.121); [234] *ABN-AMRO making more possible* (p.123).

### **Tabu, May, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [235] *colecția „Condom-à-porter”* (p.16); [236] *My Insolence Guerlain* (p.21); [237] *Be Delicious DKNY* (p.25); [238] *Kinder chocolate* (p.37); [239] *Noul handycam TG3* (p.43); [240] *hota „chimney”* (p.51); [241] *Jacobs Night&Day* (p.57); [242] *Aqua Lily* (p.81); [243] *Aqua Sensation Eye make-up* (p.133); [244] *Red Carpet, unshow spectaculos organizat de Wella professionals* (p.160); [245] *Amway Artistry Self Defining Sheer Foundation* (p.164); [234] *Campania „Move Your Lips”* (p.166); [234] *Pantene Full Spectrum Shine* (p.167); [246] *Make-up for ever* (p.170); [247] *programul Fast Slim* (p.173); [248] *Dove Summer Glow Soft Shimmer* (p.181); [249] *Class Living Store* (p.193); [250] *Fantasy Feelings by Triumph* (p.205); [251] *Ultrashape* (p.207); [252] *Shopping club J'adore* (p.210);

**H/ T/ S/ L:** [253] *Abonează-te cu IE la revista de Business Money Express.* (p.13); [254] *Dare to be yourself, Guerlain* (p.21); [255] *The new fragrance for women DKNY* (p.25); [256] *You can conon* (p.33); [257] *Sony images like.no.other* (p.43); [258] *Let's start UniCredit Ţiriac Bank* (p.47); [259] *Naturally at the Body Shop and nowhere else* (p.81); [260] *Fiat you are, we car* (p.95); [261] *Camper, Imagination walks* (p.131); [262] *WWF for a living planet* (p.173); [263] *Primul club de evenimente corporate din România, Privilege Catering* (p.202); [264] *Pandora Funky Fiction, Editura Pandora M este parte a grupului editorial TREI* (p.211); [265] *Prima conferință New Media cu speakeri de talie internațională, la București* (p.213); [266] *Exquisite melange Rooms RestioClub* (p.214).

### **Joy, June, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [267] *Happy Fizz Moschino* (p.9); [268] *Illuminating Concealer Lancaster* (p.20); [269] *Cool Shimmer Blush Lancaster* (p.20); [270] *Reply Store, Central office&franchise* (p.25); [271] *Orange Young* (p.27); [272] *Lipton Green Tea mlnt* (p.33); [273] *Nokia 5310 XpressMusic* (p.39); [274] *Rol.ro Romania online* (p.59); [275] *sistemul revoluționar Hair Lift Braun* (p.91); [276] *Nivea Double Effect* (p.93); [277] *VIBE FM Dancefloor radio* (p.113); [278] *EMAG!C SUMMR FEST* (p.123);

**H/ T/ S/ L:** [279] *Go Fresh Dove* (p.3); [280] *Cu Orange Young e totul mai ușor* (p.27); [281] *Lipton tea can Do That* (p.33); [282] *neogen.ro powered by friends* (p.35); [283] *Best Deal la Orange* (p.39); [284] *Dance everywhere VIBE FM* (p.39)

### **Glamour, May, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [285] *Renergie refill Lancome* (p.5); [286] *Clinique Even Better* (p.11); [287] *Magic FM* (p.14); [288] *Incanto heaven Salvatore Ferragamo* (p.15); [289] *Sistemul unic Tan Colour* (p.31); [290] *Kings on the Ice 2008* (p.36); [291] *Talasso-Scrub Collistar* (p.45); [292] *Anti-Water Talasso-Scrub* (p.45); [293] *Multi-Active*

*Anticellulite Mud* (p.45); [294] *Premiile Glammies* (p.48); [295] *Premiul Grammy la categoria „Best male rock vocal performance”*(p.60); [296] *B'estfest* (p.68); [297] *e-Bay* (p.69); [298] *Lop Blush L'Orela* (p.99); [299] *Nivea Summer Beauty* (p.101); [300] *24H Slimming Program* (p.106); [301] *Good-bye Cellulite* (p.106); [302] *Body Shaping Supplement* (p.107); [303] *Double Extention beauty Tubes* (p.114); [304] *Nivea Oxygen Power* (p.118); [305] *Success Future Guerlain* (p.121); [306] *Sanctuary Spa Essentials Boots* (p.123); [307] *Perfect Slim PRO* (p.124); [308] *Funny Moschino* (p.130); [309] *Advanced Night Repair Estee Lauder* (p.135); [310] *Smart Gold Radio* (p.152); [311] *Oky-Doky Beauty Spot* (p.211); [312] *Bali Spa, Primul centru de slăbire și wellness* (p.211);

**H/ T/ S/ L:** [313] *Nina Ricci the new magical fragrance* (p.21); [314] *Experience the world of 212 For him. For her. Carolina Herrera.* (p.25); [315] *Showtime The world is Your Stage Kylie Minogue* (p.27); [316] *Animal print lady* (p.28); [317] *Un oraș al modei și al gadget-urilor băneasa shopping city* (p.43); [318] *Dăruiește corpului tău cele mai exclusivistew tratamente spa! Collistar* (p.45); [319] *Cel mai complex magazin de haine online Tara* (p.77); [320] *Music your mind Smart FM* (p.152).

**Cool Girl, May, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [321] *Hard Candy* (p.2); *Samsung PM3Player* (p.4); [322] *VIBE FM* (p.9); [323] *Colgate Herbal White With Baking Soda* (p.10); [324] *Nail Wear Avon* (p.10); [325] *SP Silk Essence Wella* (p.10); [326] *Deo Double Effect Nivea* (p.10); [327] *Masterpiece Beyond lenght Mascara Max Factor* (p.10); [328] *Lip&Cheek Stain The Body Shop* (p.10); [329] *Cat deluxe At Night Naomi Campbell* (p.11); [330] *Rexona for teens* (p.23); [331] *Blackhead Clearing Cleanser* (p.25); [332] *Mattyfying Toner Nivea* (p.25); [333] *Pure make-up concealer Maybelline NY* (p.26);

**H/ T/ S/ L:** [334] *Dance Everywhere BIBE DanceFloor Radio* (p.9); [335] *A new Povocative Fragrance Naomi Campbell* (p.11); [336] *Best Deal la Orange* (p.13); [337] *neogen powered by friends* (p.59).

**Popcorn, May, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [338] *cartela SIM Orange* (p.13); [339] *noul Always* (p.15); [340] *Eurovision Song Contest* (p.16); [341] *Freedom Fest* (p.30); [342] *Soundcheck* (p.32); [343] *Checkbook* (p.34); [344] *clubul Popcorn* (p.71); [345] *Puma I'mGoing Man și Woman* (p.72); [346] *NutLine Flash* (p.78); [347] *Mp4 player* (p.84); [348] *Webcam Slim* (p.84); [349] *GPS-ul Canyon Outdoor Trainer* (p.85); [350] *Hărțile Google Maps* (p.85); [351] *Rexona for teens* (p.91);

**H/ T/ S/ L:** [352] *The new fragrance for her and for him Puma* (p.5); [353] *Showtime The world is your stage- Kylie Minogue* (p.9); [354] *Night light Relax condoms* (p.23); [355] *Fii cool pentru premi cool neogen.ro* (p.67).

**My Band, May, 2008**

**NP/ S/ L/ E:** [356] *BDay party* (p.3); [357] *Nokia 5310 XpressMusic* (p.5); [358] *BestFest București* (p.14); [359] *Mister proper* (p.27); [360] *Friday Night party* (p.31); [361] *Festival Noise Fun* (p.55); [362] *Cat Music media Services* (p.60); [363] *Location:Frame club* (p.67); [364] *colecția Make-up For Ever* (p.73); [365] *blush-ul Cool Shimmer* (p.73); [366] *Playstation 3* (p.76); [367] *player Blu-Ray* (p.76); [368] *RoBlogFest 2008* (p.78); [369] *cartelă SIM Orange PrePay* (p.84);

**H/ T/ S/ L:** [370] *Faq Rules, Follow Dreams, My Band* (p.1); [371] *best Deal la Orange* (p.5); [372] *Morandi From Romanian with Love* (p.25); [373] *Freestyle, Revistă de trenduri urbane* (p.61); [374] *KissFM Hit Music Station* (p.79).

**References**

- Albrow, M., E King (eds.). *Globalization, Knowledge and Society* London: Sage, 1990  
 Benedict, R., *Patterns of Culture*, New York, 1947  
 Cîrnu, R., 'Strategii argumentative în textul publicitar' în *Limba română, Structură și funcționare*, Editura Universității din București, 2005, pp.485-492  
 Clow, K.E., Baack, D., *Integrated Advertisig, Promotion and Marketing Communiation* 3<sup>rd</sup>edition, Pearson Education, pp.165-171  
 Crystal, D.,(2003), *English as a Global Language*, Second Edition, Cambridge University Press, Cambridge, 2003  
 Garnham, N., *Emancipation, the Media and Modernity*, Oxford Press, Oxford, 2000  
 Hill, Ch. *International Business: Competing in the Global Marketplace Postscript 2002*, McGraw-Hill, 2002,  
 Jackobson, R., "Closing Statements: Linguistics and Poetics" in [Thomas A. Sebeok](#), *Style In Language*, Cambridge Massachusetts, MIT Press, 1960, pp. 350-377

Lipman, 2002:3  
Mamulea, M. *Dialectica închiderii și deschiderii în cultura română modernă*, Editura Academiei Române, București, 2007,  
Miège, *Informație și comunicare*, Polirom, Iași, 2008  
Rubinstein, A., *Economics and Language*, Kellogg graduate School of Management, Illinois, 1998  
Offord, M., *French Words in Use, Past, Present and Future*, Multilingual Matters Ltd. 2001  
Popa, D., *Comunicare și publicitate*, Editura Tritonic, 2005  
Schifirneț, C., *Sociologie*, Comunicare.ro, București, 2004.

## ***A BRIEF OVERVIEW OF FORENSIC LINGUISTICS AND INTERPRETATIVE PRINCIPLES<sup>1</sup>***

**Abstract:** *Forensic linguistics, whether a branch or linguistics or not, is a fairly new field of study. It applies linguistic knowledge, methods and principles to the forensic context of law, and has three major areas of application: understanding language of the written law, understanding language use in forensic and judicial processes and the provision of linguistic evidence.*

*Although most forensic expertise is related to criminal law, many researchers claim that linguists can make remarkable contributions to civil cases as well. The aim of our study is to provide a brief description of forensic linguistics and to present some of the most important interpretative principles taken into account when analyzing a legal text, be it a statute or an insurance policy.*

**Keywords:** *forensic linguistics, interpretative principles, legal literature.*

### **Introduction**

H. Matilla (2006:6-8) underlines the fact that contemporary research into legal language is referred to using different terms. The term *legal linguistics* is in fact a French invention, which has an equivalent, though not so much used, in German (*Rechtslinguistik*). While in French *linguistique juridique* (or *jurilinguistique* in Canada) designates research employing modern linguistics, *Rechtslinguistik* sometimes designates research implying philosophy of language. On the other hand, in the Anglo-Saxon countries and the Spanish-speaking world, the two terms used in French are practically unknown. The English-speaking countries use the expression *law and language* when incorporating general research into legal language and the term forensic linguistics when focussing on one of the areas or legal linguistics, “which examines production and perception of utterances from the legal standpoint, notably in the courts” (*ibid.*:11). He also argues that forensic linguistics cannot be considered a branch of linguistics: “It would better to say that the language of the law is examined, in the frame of legal linguistics, in the light of observations made by linguistics” (*ibid.*).

The definition of forensic linguistics describes it as taking linguistic knowledge, methods and insight, and applying these to the forensic context of law, investigation, trial, punishment and rehabilitation. It is emphasized the fact that it is not “a homogenous discipline in its interest, methods or approach, but rather both involves a wide spectrum of practitioners and researchers applying themselves to different areas of the field. The three main areas of application (for linguists working in forensic contexts) enumerated prove that the scope of the field is much broader than that expressed by Matilla: understanding language of the written law, understanding language use in forensic and judicial processes and the provision of linguistic evidence”<sup>2</sup>.

P. Tiersma tries to answer a few of the basic questions related to the field of

---

<sup>1</sup> Adina Matrozi Marin, University of Pitești, [adina.matrozi@upit.ro](mailto:adina.matrozi@upit.ro)

<sup>2</sup> [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com); [www.forensiclinguistics.net](http://www.forensiclinguistics.net)

forensic linguistics. A forensic linguist is involved in many areas that relate to crime, both solving crimes and absolving people wrongly accused of committing crimes. The author describes some of the areas of research and expertise of a forensic linguist, which include: author identification (determining who wrote a particular text by comparing it to known writing samples of a suspect – sometimes called forensic stylistics); discourse analysis (analyzing the structure of a writing or spoken utterance, often covertly recorded, to help determine issues such as whether a suspect is agreeing to engage in a criminal conspiracy); linguistic proficiency (did a suspect understand the Miranda warning or police caution?); dialectology (which dialect of a language a person speaks); linguistic origin analysis (trying to determine what a person's native language is) and linguistic veracity analysis (using various linguistically-inspired methods for determining whether a speaker or writer was being truthful)<sup>1</sup>.

### **Linguists as Expert Witnesses**

As Tiersma and Solan (2002:221) point out, “it is becoming increasingly common for linguists to testify as expert witnesses in both civil and criminal trials. Often linguistic expertise is clearly helpful to the judge or jury. Based on published judicial opinions, from which we draw our data, it appears that courts have allowed linguists to testify on such issues as the probable origin of a speaker, the comprehensibility of a text, whether a particular defendant understood the Miranda warning, and the phonetic similarity of two competing trademarks. In other areas the admissibility of linguistic testimony has been more controversial, including author and speaker identification, discourse analysis, the meaning of legal texts, and the comprehensibility of jury instructions.”

Tiersma acknowledges that most forensic expertise does indeed relate to criminal law, but this characterization seems too narrow to him. He demonstrates that “we can define forensic sciences more inclusively as encompassing any branch of scientific or technical expertise that is useful in deciding cases” and emphasizes the fact that linguists can have remarkable contributions in civil cases as well. The presentation of the Centre for Forensic Linguistics at Aston University of Birmingham enlarges upon the first main area of application for linguists working in forensic contexts – understanding language of the written law: “Any brush with legal language whether it be a mortgage agreement or the language of a will can leave one wondering why it can be so complex and difficult to read. Linguists are interested in the nature of the complexity of legal language and also whether anything can be done about it.”<sup>2</sup>

Discussing the terminology, the researcher observes that “although the use of the term *forensic linguist* in the context of criminal law is not particularly controversial, since forensics is so closely tied to criminal law, the term is somewhat less warmly embraced on the civil side (...). Linguists who testify in civil cases tend to consider themselves ordinary academics who hope their expertise can somehow be useful to the legal system, and do not necessarily consider themselves experts in forensic linguistics.”

---

<sup>1</sup> <http://www.languageandlaw.org/FORENSIC.HTM>

<sup>2</sup> [www.forensiclinguistics.net](http://www.forensiclinguistics.net)

It is well known that there is no area of human life that does not depend heavily on language. R. Shuy (2008:3) considers that there are three major levels of language consciousness. Thus, the first “parallels other life tasks that become automatic, such as riding a bicycle or walking down the stairs. (...) For most adults conversation is relatively automatic and unconscious.” The second level is represented by poets, politicians, novelists, clerics, statesmen, journalists and all those who write or speak publicly, circumstances in which it is necessary “for people to be aware and careful about how they phrase their ideas.” In the field of law, this situation takes place when “people are more conscious about words and phrases, when they write and sign contracts, hire and fire employees, produce advertisements, buy and sell products and services, create written instructions and warnings, characterize other people and products, and invent trade names.” Many corporations usually hire lawyers to supervise these actions. Least but not last, the third level involves the highest consciousness about language, “which often becomes the basis of litigation” (*ibid.*:4). It is also the level at which linguistic analysis can be extremely helpful.

### **Law and Language**

The specialized and detailed knowledge of the law is the domain of the legal profession, “constituted mainly by lawyers and judges who are crucially involved in the job of interpreting the laws and regulations that have been drafted” (Williams, 2007:11). Such an interpretation incorporates a close analysis of the language used, which sometimes can be “a question of defining the boundaries of given lexical items” (*ibid.*) The same idea appears in work of Solan: “Judges are frequently called upon to interpret statutes and other legal documents. Often the parties disagree about what the document says they are obliged to do or refrain from doing. When that happens, and one party sues, or the government prosecutes, a judge must decide what the document means” (1993:1).

### **The Role of Linguistic Analysis**

A relevant example is found in Williams (*ibid.*) who cites the case of the *United Nations Security Council Resolution 242 of 22 November 1967*, drawn up by British Ambassador Lord Caradon, following the occupation of territories by Israel. It clearly shows that the absence of a minor element (at least at first sight) can be a matter of intensive and prolonged discussion and disputes. The Resolution was drafted to call for the withdrawal of Israeli armed forces from territories occupied in the recent conflict. The lack of the definite article in front of the noun “territories” (in the English version of the Resolution) leaves the problem open for debate. Does it give Israel the right to make just minor border adjustments by selecting which territories the Resolution refers to or does it ask Israel to give back all the territories that it had occupied? (cf. Williams, *ibid.*:12)

Another example is provided by R. Shuy (2008:15): *Peter Koehn v. Continental Casualty Company*, a case in which the author proves the importance of the conjunction *or*. In brief, Professor Koehn suffered a routine procedure which resulted in blindness caused by a pyogenic infection. Together with his attorney, he brought a lawsuit against the insurance

company, asking for benefits. His insurance policy contained all the provisions under which policy holders were covered, including a section called “Exclusions”<sup>1</sup>. It is made up of five situations in which the insurance company does not cover any loss. The last one refers to “sickness or disease, except pyogenic infections which occur through an accidental cut or wound.” The linguistic analysis performed on the fifth exclusion clause showed that the sentence was ambiguous and that there are two possible interpretations of it. The sentence was then analyzed using two linguistic procedures: linguistic analysis and discourse analysis. The former reveals that the attributive clause “which occur through an accidental cut or wound” indicates that there are two separate, different objects of the dependant clause: 1. an accidental cut and 2. a wound.

Shuy’s analysis continues with the role of the three major conjunctions in English (*and*, *but* and *or*), emphasizing that when a writer wants to continue an idea, s/he uses *and*; when s/he refers to a point made earlier, the use of *but* is the most appropriate, while *or* indicates a choice between two separate and different substantive elements (cf. Shuy, *ibid*: 17-18). The conjunction *or*, on the other hand, has the three major meanings: alternatives with different elements (*You can have soup or salad*); synonyms of the same element (*Wild animals are free or unfettered*) and indefinites with separate, different elements (*He exercises two or three times a week*).

The conjunction occurs ten times in the section discussed above: once to express the continuation of an idea (with an additive meaning, instead of *and*), once to express an indefinite and nine times to convey alternatives, including the two examples in the fifth exclusion clause (“sickness or disease”; “cut or wound”).

Furthermore, a new analysis is performed on the difference between *cut* and *wound*, underlining that in general contexts (except for the surgical and military fields), the former is the result of an accidental event or action received by a person, while in the military context, the injuries inflicted by enemies are most commonly referred to as wounds. The situation is different when we take into account the surgical field, where a cut is the first step in a deliberate and intentional surgical procedure, while a wound represent the deliberate and intentional result of that cutting action (*ibid.*). In this case, considering the differences, the context is essential for disambiguation. The conclusion of the researcher is that in the given context, “the two nouns reflect two separate and different types of events. One is an accidental cut and the other is a deliberate and intentional wound of the type that a surgeon would make.” (*ibid*:19)

In a nutshell, the findings of the discourse analysis suggest that the consistent, continuous uses of the conjunction as a disjunctive have the effect of encouraging the reader to believe that in the last exclusion situation, the conjunction is disjunctive, too. The use of the negativizer “except” shows that in the prepositional phrase, the modifier “accidental”

---

<sup>1</sup> 1. Riding in any vehicle or device for aerial navigation, except as provided under „Air Travel Coverage”; 2. Declared or undeclared war or an act of either; 3. Service in the armed forces of any country. However, order to active military service for 2 months or less shall not constitute service in the armed forces; 4. Suicide or suicide attempt while sane or self-destruction or an attempt to self-destroy while insane; or 5. Sickness or disease, except pyogenic infections which occur through an accidental cut or wound.



refers only to the noun “cut”, and not to “wound”.

### **Interpretative Principles**

There is a set of interpretative principles or canons of construction in the legal literature. Among them, mention should be made of: a. the last antecedent rule and b. the across the board rule; c. the principle that a more specific statute will be given precedence over the more general one; d. that according to which the expression of one thing signifies the exclusion of others (Latin: *expression unius est exclusion alterius*); e. general terms in a list take their meaning from specific ones (*ejusdem generis*); f. when the language is plain, the plain meaning shall govern, etc., which are usually used in the interpretation of statutes (cf. Solan, 1993: 37).

### **The Last Antecedent Rule**

The last antecedent rule/ doctrine, used in statutory construction and applied as the *ejusdem generis* rule by both state and federal courts, implies that relative or modifying phrases are to be applied only to words immediately preceding them, and are not to be construed as extending to more remote phrases unless this is clearly required by the context of the statute or the reading of it as a whole (Gifis, 2008:288). However, it is not limited to the use of compound phrases. This rule has existed as part of California law since the 19<sup>th</sup> century.

It was stated in a 1969 California appellate court decision, *Anderson v. State Farm Mutual Automobile Insurance Co.* The case refers to a car owner (Mrs. Anderson) lawsuit against her insurance company (State Farm Mutual Automobile Insurance Co.). Mrs. Anderson drove a car which was not hers, without the owner’s permission and was involved in an accident which damaged the car. When deciding the case, the court took into account the following excerpt from her insurance policy: “Such insurance as is afforded by this policy ... with respect to the owned automobile applies to the use of a non-owned automobile by the named insured .... *and* any other person or organization legally responsible for use by the named insured... of an automobile not owned or hired by such other person or organization *provided such use is with the permission of the owner or person in lawful possession of such automobile.* “

The court decided that the above mentioned policy covered two classes of drivers, when the car driven is not owned by the insured. The former is “the named insured” and the latter is “any other person or organization legally responsible for use by the named insured”. The issue was whether Mrs. Anderson, who caused the accident, was covered by the insurance policy even though she did not have the permission of the owner to drive the automobile. The court, applying the rule of the last antecedent, decided that the latter class is the last antecedent and subsequently, the owner’s permission was not needed in the case in which the driver was the insured person himself/ herself. Another element discussed was the lack of a comma to separate the latter class of drivers and the clause introduced by *provided*, which made the court believe that “it is evidence of the intended linkage between the *provided* clause and the second of the two classes of drivers” (Solan, 1993:30).



This rule has an equivalent in the linguistic literature - the late closure strategy, which is a sentence processing strategy proposed by Lyn Frazier. It specifies that “incoming items are preferentially analyzed as a constituent of the phrase or clause currently being processed”; in other words, “new items are considered to be part of the phrase currently being processed, as opposed to part of a new phrase that needs to be constructed.” It is based on the assumption that human brains build syntactic structures as we hear the words of a sentence, so that we can easily process and understand language as rapidly as it is spoken (*ibid.*:31).

### **The across the Board Rule**

The across the board rule is the opposite legal principle of the last antecedent rule. In 1975, in *Board of Trustees of the Santa Maria Joint Union High School District v. Judge*, the school board tried to fire Theodor Judge, a school teacher, because he was convicted for cultivating a single marijuana plant at his home. The California statute stated that: “no permanent employee shall be dismissed except for one or more of the following causes: (...) (h) Conviction of a felony or of any crime involving moral turpitude.” Applying the across the board rule, according to which “when a clause follows several words in a statute and is applicable as much to the first word as to the others in the list, the clause should be applied to all of the words which preceded it”, the court reasoned that the modifier “involving moral turpitude” refers to both antecedents and held that what the teacher did, although a felony, was not a crime of moral turpitude (*ibid.*: 34-35).

### **Expression unius est exclusion alterius and ejusdem generis**

*Expression unius est exclusion alterius*, meaning the expression of one thing is the exclusion of another, implies that in the statutes construed under this maxim, mention of one thing entails the exclusion of another which is not mentioned. For example, a statute in which “police, fire and sanitation employees” are mentioned would be interpreted to exclude other public employees not enumerated in the legislation (Gifis, *op. cit.*:188).

*Ejusdem generis*, meaning of the same class, is “a rule of statutory construction, generally accepted by both state and federal courts, providing that where general words follow enumerations of particular classes of persons or things, the general words shall be construed as applicable only to persons or things of the same general kind as enumerated” (Gifis, *ibid.*:166). The example the author gives is that of a state law which forbids concealing on one’s person “pistols, revolvers, derringers, or other dangerous weapons”. If a person is arrested under that law for concealing a knife, the law will probably not apply to the respective person since “other dangerous weapons” is the equivalent of firearms or handguns (*ibid.*).

### **The Plain Language Rule**

The plain language rule or clear language rule refers to the fact that when the language is clear, courts are not allowed to interpret the words of a statute or contract in any

other way, but must apply the clear language of the document to the facts before them. This rule is sometimes difficult to apply for two reasons: first, it is not easy to tell when a statute is ambiguous and second, courts are reserved even when the language is clear and unambiguous, mainly because sometimes the application of a statute to a certain case would be unfair or remote from the statute's purpose. Thus, some judges focus on the original intent of the legislature that enacted the statute, while others do not inquire what the legislature meant, but what the statute means (cf. Solan, *op. cit.*:109).

The search for precision has made lawyers pay very much attention when drafting legal documents, so that the judges might enforce them according to their terms and the opposing party/ parties might not interpret their content to their client's advantage. Lawyers have even created a special, more precise syntax. Besides syntax, legalese<sup>1</sup>, which "sounds so pompous and silly that it is now literally against the law to use it in certain contexts", poses major problems. This is the reason why "many states have passed laws requiring that leases, insurance policies, loan agreements, and other documents intended for non-lawyers be written in plain English, so that normal people can understand them" (Solan, 1993:119).

Here is an example of a standard form of a company's articles of association which most companies use as a basis for their own articles. The standard form is written in a formal and complex style using complicated legal vocabulary and difficult expressions. The following example is about shares.

#### **Legalese**

*Subject to the provisions of the Act and without prejudice to any rights attached to any existing shares, any share may be issued with such rights or restrictions as the company may by ordinary resolution determine.*

#### **Plain English**

*The company may decide (the decision must have over 50% of the members who voted agreeing to it) to attach certain rights or limitations to any shares that it issues. However this must not affect the position of any shares which have already been issued and it must be in accordance with the terms of the Companies Act. (Practice Papers for the TOLES Examination, 2007)*

D. Mellinkoff (1963:293, 295) talks about a real fear experienced by lawyers when confronted with the need to change some aspects of the language they use: "The fear not merely of changing, but of being weakened by doubt of the correctness of a whole pattern. For the profession, this is no ordinary conservative fear. Lurking in the dark background is the always present, rarely voiced lawyer's fear of what will happen if he is not "precise" – in the way that the law has always been "precise". This attempt at precision distinguishes the language of the law from the common tongue. But the researcher adds that it is impossible to become completely precise, because "no matter how thin a principle is sliced, particularization is always possible." Although lawyers are more careful with their words than the lay people "it is characteristic of the large part of the selection that there is a deliberate choice of the flexible – a peculiarly plastic terminology."

---

<sup>1</sup> the specialized vocabulary of the legal profession, especially when complex and abstruse, characterized by archaic usage, prolixity and thoroughness, [www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com)

It is pointed out that there are many legal terms that do not comply with the rule of precision required by legal expression as there is a recurrent choice of absolutes<sup>1</sup>: *all, none, perpetuity*<sup>2</sup>, *never, unavoidable, last clear chance*<sup>3</sup>, *unbroken, uniform, irrevocable, outright, wherever, whoever, substantial* and *satisfactory*. He also mentions *reasonable man* among them. The term designates “a fictitious person against whose behavior our conduct is measured in determining whether we should be held liable for having caused injury to others”, whose conduct will vary with the situation with which he is confronted, thus allowing the courts to apply more or less subjective standards (Solan, *op. cit.*:120).

The peculiarities of the legal language and especially the overuse of incomprehensible technical words/ jargon have been criticized by both representatives of the legal profession and lay people. In the United Kingdom, an organization of lawyers suggestively named *Clarity* joined the efforts of the Plain Language Commission in their attempt to change the traditional styles of legal drafting. Supported by the UK government, these organizations backed the use of plain English in official forms and the main measures towards plainer language in legislation (Butt and Castle, 2001). The Plain English campaign launched in 1979 proved to be effective in clarifying the language of legal texts such as regulations, articles of association, consumer contracts, police procedures and shareholder information. One of the most representative examples is the British Aerospace aircraft lease, rewritten by Clifford Chance and Allen and Overy, which was reduced to one third of its original length (*ibid.*:62).

## Conclusion

In conclusion, modern views on the new area of legal linguistics strengthen the importance of linguistic expertise not only in the context of criminal law. Researchers underline the idea that it is becoming increasingly common for linguists to testify as expert witnesses in both civil and criminal trials. The examples we compiled in this article, which are illustrative of the major canons of construction discussed in legal literature, show the importance of linguistic analysis in the legal field.

## References

- Butt, P., and R. W. Castle, *Modern Legal Drafting: A Guide to Using Clearer Language*, Cambridge University Press, 2001  
Gifis, S. H., *Dictionary of Legal Terms*, Fourth Edition, Barron's Educational Series, 2008  
Matilla, H. E. S., *Comparative Legal Linguistics*, Ashgate Limited Publishing, England, 2006  
Mellinkoff, D., *The Language of the Law*, Boston, Little, Brown & Co, 1963  
Shuy, R. W., *Fighting over Words*, Oxford University Press, 2008  
Solan, L., *The Language of Judges*, The University of Chicago Press, 1993  
Tiersma, P., *What is Forensic Linguistics?*, <http://www.languageandlaw.org/FORENSIC.HTM>

---

<sup>1</sup> something that is conceived or that exists independently and not in relation to other things

<sup>2</sup> in perpetuity – existing forever

<sup>3</sup> The doctrine that a defendant may still be liable for the injuries s/he caused, even though the plaintiff was guilty of contributory negligence, if the defendant could have avoided injury to the plaintiff by exercising ordinary care at the last moment and after the plaintiff's negligence had ceased (Gifis, 2008:288).

Tiersma, P. and Solan, L., *The Linguist on the Witness Stand: Forensic Linguistics in American Courts*, *Language*, vol. 78, no. 2, June 2002, pp. 221-239  
Williams, C., *Tradition and Change in Legal English. Verbal Constructions in Prescriptive Texts*  
Peter Lang AG, European Academic Publishers, Bern, 2007  
*Practice Papers for the TOLES Examination*, Global Legal English LTD, 2007  
Centre for Forensic Linguistics, Aston University [http://www.forensiclinguistics.net/cfl\\_fl.html](http://www.forensiclinguistics.net/cfl_fl.html)  
[www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com)  
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/3086556?uid=3738920&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=56296152903>, consulted on 8.07.2012.

## ***A COMMUNICATIVE APPROACH TO LAW ENFORCEMENT<sup>1</sup>***

### ***Motto***

*Only when the last tree has died, and the last river has been poisoned, and the last fish been caught, will we realise we can't eat money.  
The Rainbow Warrior proverb of the Cree (AOCA, 2007: 65).*

**Abstract:** *This paper focuses on aspects of discourse analysis and communication in law enforcement, as there are a lot of things in communication, as well as the written part of the profession. The discourse of the field is expansive and in depth. I have started from the premise that discourse, adjusted to this particular field, is the art of combining a number of different elements into a coherent whole so that the act of communication itself has an identity which can be recognized and used in the specific context. Still there is a number of crucial factors that should be considered such as the language level of the speakers, their educational and cultural background, their likely levels of motivation, and their different speaking styles. Law enforcement, just as much as any profession, has its own "sound". The different words and codes used by the police officers are mainly subtle and simple, yet complex to the untrained person.*

**Keywords:** *selection and grading, language study activities, language skill activities, topics, AIDA (Action-Implicative Discourse Analysis), text and discourse, police communication, barriers in police communication.*

### **1. A Short Historical Approach to Police Communication**

In this paper my choice would be to tackle communication first and discourse analysis afterwards.

Communication is a vital important factor in our lives. From informal calls made to friends, emails, video calling, social networks to news channels, intranet service in departments, the importance of reliable and fast sharing of information is of a paramount importance.

One field which is heavily influenced by the quality and quickness of the communication capabilities is the Public Safety field, more accurately the Police. History of police communication varies around the world, yet a certain event is common to every country and that event spurred the evolution of this field. The first documentation of police communications was in Old England where the constable carried a hand bell or a rattle. If in need of assistance, he would sound the ratchet (as it was called) to alert others in the area.

Historically speaking, aspects of communication are to be distinguished in police force of the United States of America too, starting from the premise that they are one of the most advanced and numerous organization of the type. In the late 1800's American police officers started using vehicles and the only means of communication was a red light signal placed in large crossroads. When the signal was on the officers knew they had to report in at

---

<sup>1</sup> Gabriela Șerbănoiu, "Alexandru Ioan Cuza" Police Academy, Bucharest, [gabrielaserbanoiu@yahoo.co.uk](mailto:gabrielaserbanoiu@yahoo.co.uk)

their stations. Around the city there would be so called “Call Booths” or “Private Boxes”. These boxes could only be accessed by officers or “reputable citizens”. The machines inside these “booths” could send automated telegraphed messages according to one of eleven choices (arson, thieves, forgers, riot, drunkard, murder, accident, violation of city ordinances, fighting, fire). Later, in 1880 phones were added to the booths.

Almost 50 years later, in 1928, the breakthrough in communications for the whole world made its way to the Detroit Police Department, the radio. “Cruiser Number 5” was the only one equipped with a radio at first and it could only receive information from headquarters; to contact the police station officers had to call from a call booth. Car radios quickly made their way to most police cars and soon enough the two-way radio was available albeit at a huge cost (the same price as the car itself and this standard lasted for decades, close to the present day. One experienced American police officer once confessed: “we used to have to have a Quarter in our pocket at roll call (for pay phones - and we STILL had call boxes)”. Then came the “beepers” which would alert the officers to call the station, after that, the cell phones adding more and more flexibility in the field communication-wise.

Today, patrol cars are equipped with high communication technology and even very modern gadgets can be found in today’s police officer’s possession. Aside from the cell phones and two-way radios, squad cars carry Mobile Data Terminals (MDTs) which are computers linked to the internet and police networks providing access to the DMV (Department of Motor Vehicles) or the NCIC (National Crime Information Center) which greatly improves the criminal identification capabilities of policemen.

Despite the sustained efforts of Police Departments around the world to keep up with the times regarding technology, there are certain voices which criticize the “flat-footedness” of public safety officials, namely London’s Metropolitan Police. The London riots in 2011 were very dramatic events that turned violent rather fast, however the above mentioned “voices” said that organized violence and theft could have been largely avoided had The Met used the potential of social network monitoring (i.e. Twitter or Facebook).

All in all, the communications field in police work is obviously tied to its evolution throughout time. When communication was facilitated, the efficiency of the Police was greatly improved. The evolution continues today and, surely, will do so as long as Police exist<sup>1</sup>.

## **2. The Nexus Between Communication and Discourse in Law Enforcement**

Some of the ingredients of community policing are the following:

- The role of the police is broader than just crime-fighting and includes general disorder problems.
- Problem-oriented policing strategy which will address the crime and order problems and their underlying causes.
- An emphasis on co-operative strategies with other service delivery agencies.

---

<sup>1</sup> (adjusted and abridged from:[http://www.ehow.com/list\\_7627565\\_types-gadgets-used-police-communication.html](http://www.ehow.com/list_7627565_types-gadgets-used-police-communication.html)  
<http://ph.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100813074443AACoU6K>  
<http://www.guardian.co.uk/uk/2011/aug/08/london-riots-police-communications-centre>  
[http://www.ci.irvine.ca.us/ipd/divisions/dispatch/911\\_dispatch.asp](http://www.ci.irvine.ca.us/ipd/divisions/dispatch/911_dispatch.asp))

- An emphasis on the exchange of information between police and community. Police officers are thus seen as “information managers”.
- Personnel are permitted to become career generalists rather than specialists. Street constables are regarded as highly trained and are relatively well-paid professionals who have the respect of the colleagues and the local community.
- Greater responsibility and autonomy for front line officers is facilitated by decentralised police management.
- The hierarchical paramilitary organisational model of the police is surrendered for a flatter profile<sup>1</sup>.

### **Brainstorming the Discourse Analysts**

In their conceptual paper on Communicating law enforcement professionalization: social construction of standards, the authors Sara E. McClellan and Bryon G. Gustafson seek to analyze how institutional arrangements and discourses shape law enforcement professionalization efforts, to identify opportunities and potential problems associated with professionalization and explore discourses surrounding law enforcement professionalization efforts to identify implementation barriers and potential consequences. The authors’ conclusion is that competing discourses about professionalization in general and law enforcement in particular undermine efforts to establish professional status and increased standards for law enforcement. In their view, investigation of law enforcement standards or professionalization should account for social discourses that contribute to norms and expectations and failure to attend to institutional relationships and the role of communication in shaping professional standards will hamper progress. As for the social implications, the paper shows that professional norms shape law enforcement accountability to the public in critical and sometimes unintended ways. The novelty is that, compared to other authors who have not considered social discourse impacts on law enforcement standards and professionalization, this paper is a breakthrough.

### **Communication under Stress:**

In her book, *Communication under stress*, Susan H Adams did a research work and presented her findings, a total of 347 narratives written by suspects or victims. She identified six factors for her research purposes: clear case resolutions, open-ended instructions, legibility, language, redundancy by individual, and redundancy by incident. Each selection factor, further detailed below, was used to eliminate as many potential confounding factors as possible.

As far as clear case resolutions are concerned, only narratives in cases with clear resolutions were chosen for study. If the narrative did not meet the resolution requirements

---

<sup>1</sup> (adjusted from : *Managing Crime in the New South Africa: Selected Readings*, pp. 113-136, Pretoria: HSRC Publishers. Proceedings of the Human Sciences Research Council conference: *Managing Crime in the New South Africa: A practical and affordable approach*, Pretoria, 4-6 August 1992); (Sara E. McClellan, Bryon G. Gustafson, (2012) “Communicating law enforcement professionalization: social construction of standards”, *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, Vol. 35 Iss: 1, pp.104 – 105)

of conviction, overwhelming case evidence, or corroborated confession, the narrative was rejected for study.

As far as open-ended instructions are concerned, all narratives chosen for examination were written in response to open-ended instructions such as, "Write down what happened".

The third selection factor, legibility, was applied to narratives containing words that were difficult to read. Rather than guessing the writer's intention, any narratives containing illegible words were rejected from further examination.

#### *Language*

An examination of language revealed that several narratives available for study had been translated into English from Spanish and as they were not considered to be very accurate, were excluded from the study.

#### *Redundancy by individual*

Examination of the narratives available for study revealed that several suspects wrote multiple narratives. Some suspects wrote more than one narrative regarding the same criminal incident, and others provided narratives for more than one incident.

To examine accounts written by 60 different individuals, only one narrative from each individual was examined. When multiple narratives were provided for the same incident, the original narrative was retained for study and subsequent narratives were ignored.

#### *Redundancy by case*

Criminal incidents typically involve multiple narratives provided by different individuals. In an effort to minimize confounding factors, such as differences in instructions to writers, only one narrative was used from each criminal incident. The 60 narratives available for study represent 60 different cases, including both violent crimes and property crimes. Forty-seven of the narratives involve the violent crimes of abduction, assault, homicide, rape, and robbery. Thirteen of the narratives relate to the property crimes of arson, drugs, and theft<sup>1</sup>.

Generally speaking, even when a discipline is hard to delimit, as is the case with Discourse Analysis, we can learn a great deal about its field of concern by observing what practitioners do. If we look at what discourse analysts do, we will find they explore matters such as: the language of humor, the discourse of the archives, records or files of psychoanalysts, the study of racism through the use of discourse, how power relations and sexism are manifested in the conversation between men and women, the characteristics of persuasive discourse, openings and closings in different types of conversations, the structure of narrative, representations of black/white people (or any race) in the written media (magazines, newspapers, etc.), the strategies used by speakers/writers in order to fulfil a given discourse function, the use of irony or metaphor for certain communicative aims, the use of linguistic politeness, the discourse of E-mail messages, legal discourse used in trials. A discourse analyst of a very specialised field, such as law enforcement is, would pass judgement on the straightforward and disciplined style in law enforcement communication, used in giving and taking police messages, how people create social categories like

---

<sup>1</sup> (Source scholar.lib.vt.edu, p 55-56)



“immigrant”, for example etc These are just a few examples reflecting the concerns of discourse analysts, but they are sufficient enough to demonstrate that researchers are concerned with the study of language in use.

The terms text and discourse have been – and still are – used ambiguously, and they are defined in different ways by different researchers. In this article, the term text is referred to as the ‘purely’ linguistic material, and discourse will be considered in a broader sense, defining it as language in use, composed of text and context.

Within the category of discourse we may include not only the “purely” linguistic content, but also sign language, dramatization, or the so-called “bodily hexis” (Bourdieu, 1990), i.e. the speaker’s disposition or the way she/he stands, talks, walks or laughs. It can thus be concluded that discourse is multi-modal because it uses more than one semiotic system and performs several functions at the same time<sup>1</sup>.

Wetherell et al. (2001) present four possible approaches to Discourse Analysis, which are summarized as follows:

1. The model that views language as a system and therefore it is important for the researchers to find patterns.

2. The model that is based on the activity of language use, more than on language in itself. Language is viewed as a process and not as a product; with special focus on interaction.

3. The model that searches for language patterns associated with a given topic or activity (e.g. legal discourse, psychotherapeutic discourse, etc.).

4. The model that looks for patterns within broader contexts, such as “society” or “culture”. Language is viewed as part of major processes and activities, and as such the interest goes beyond language (e.g. the study of racism or sexism through the analysis of discourse).

In my opinion, one of the principles which best defines Discourse Analysis related to the field of law, not law enforcement, is M. Wetherell’s, who designed actually two basic Discourse Analysis principles:

1. One of language’s functions is to “do things” at the societal level (i.e. above the merely interpersonal)

What things does it do?

It is ‘constitutive’: some things, at least, are set up and constructed out of language. A good example is The Law: the law in any one society is constituted by all the statutes that Parliament has passed, all the regulations that are written in the Constitution, and so on. All these are ‘just words’, but they constitute something very real. It promotes someone’s (or some group’s) interests. The Law is a good example again. Discourse analysts want to say that the Law is actually not neutral or impartial (though it claims to be). The language in which it is set up is good for some, and bad for others. The recent debate over how the law treats women’s ‘murder’ of abusive partners is a good example. The question raised by discourse analysts was whether the language of the laws on murder and manslaughter was systematically biased against women’s (alleged) style of reaction to provocation ( at this

---

<sup>1</sup> (Pierre Bourdieu (1990) *The Logic of Practice*, Polity Press (pp. 25-9)

point the author refers to “Justice for Women” for a British example of campaigning website on this issue).

2. People use “discourse practices” to do these things.

What are discourse practices?

Discourse analysts (of whatever kind) look for how things are constituted by what they call “discursive practices”. If you set out on an investigation into a certain social phenomenon, you will find an identifiable set of things that go together e.g particular words, phrases, terms of reference, metaphors, rhetorical styles, systematisations of knowledge (e.g. rule books, guides etc.)

In each of those cases, the social object is being constructed by the discourse’s choice of description, and the associations it implicitly makes. A concept which can be easily decoded is AIDA, deriving its name from the initial letters: Action-implicative discourse analysis is an approach to analyzing talk or text in a social context. It is a relatively new method of Discourse Analysis, developed by Karen Tracy in 1995. AIDA views communication as composed of different practices in which communicators are problem-solvers. People reflect on what they did do (or would do) in interaction and respond to interactional problems and challenges they experience (or anticipate experiencing) with the aim of working toward what they think would create the best situation. AIDA contrasts with scientific perspectives that seek to describe, predict, and control what is in the world and as a practical theory, is concerned with providing opportunities to discuss what “ought to be”. AIDA’s primary focus has been on analyzing communication practices in institutional settings<sup>1</sup>.

De Beaugrande and Dressler (1981) present a broader view; they define text as a communicative event that must satisfy the following seven criteria:

1) Cohesion, which has to do with the relationship between text and syntax. The author tackles phenomena such as conjunction, ellipsis, anaphora.

2) Coherence, which has to do with the meaning of the text. Reference may be made to elements of knowledge or to cognitive structures that do not have a linguistic realization but are implied by the language used, and thus influence the reception of the message by the interlocutor.

3) Intentionality, which relates to the attitude and purpose of the speaker or writer.

4) Acceptability, which concerns the preparation of the hearer or reader to assess the relevance or usefulness of a given text.

5) Informativity, which refers to the quantity and quality of new or expected information.

6) Situationality, which points to the fact that the situation in which the text is produced plays a crucial role in the production and reception of the message.

7) Intertextuality, which refers to two main facts: a) a text is always related to some preceding or simultaneous discourse; b) texts are always linked and grouped in particular text varieties or genres (e.g.: narrative, argumentative, descriptive, etc.) by formal criteria.

---

<sup>1</sup> adjusted ( fromwww.communicationencyclopedia.com)

In spite of the considerable overlap between Text Linguistics and Discourse Analysis (both of them are concerned with the notion of cohesion, for instance) the above criteria may help us make a distinction between them<sup>1</sup>.

Tischer et al. (2000) explain that the first two criteria (cohesion and coherence) may be defined as *text-internal*, whereas the remaining criteria are *text-external*. Those approaches oriented towards 'pure' Text Linguistics give more importance to text-internal criteria, while the tradition in Discourse Analysis has always been to give more importance to the external factors, for they are believed to play an essential role in communication<sup>2</sup>.

### Own Experience Shared

As a teacher at the Police Academy, I could say that, in contrast to students of general English, students of English for Specific Purposes have a different identified goal for learning. With these ideas in mind, the following police context has been selected as a relevant example. It is actually an excerpt from the Preface of a book written by Nick Kohan, *The Washing Machine* (Texere, USA, 2005). The headline does not refer to the domestic electronic appliance, which is a housewife's washing machine, but it actually deals with the money laundering phenomenon, perceived as a growing phenomenon nowadays, a topic frequently tackled by fraud investigation students.

If most of the prefaces in a course book begin with comfortable and enjoyable phrases such as:

"This course book highlights...

In this course book...is analysed....

The aim of this coursebook is to....

This coursebook envisages....

The purpose of this coursebook is to shed some further light on....

In this coursebook we propose to see.....etc". Compared to a normal academic coursebook preface, the coming one which I consider to be relevant to my purposes and selected for a short analysis is written in a straightforward style, with clear, short, concise, explicit sentences. It almost applies the KISS principle from commercial correspondence: Keep It Simple and Short. Everything is predictable, still wrapped with a little bit of mystery. At the same time is teachable, readable, authoritative, lawful, resourceful from the point of view of the vocabulary.

Generally speaking, police language and communication have a special mantra<sup>3</sup>.

It is very neutral in style and manifest at the same time, although at the beginning sounds like a riddle which is not humorous at all, because it sounds risky and dangerous:

---

<sup>1</sup> De Beaugrande, Robert-Alain and Wolfgang Dressler. 1981. *Introduction to text linguistics*. London; New York: Longman.

<sup>2</sup> (source Perspectives on Discourse Analysis: Theory and Practice by Laura Alba-Juez Cambridge Scholars Publishing 12 Back Chapman Street, Newcastle upon Tyne, NE6 2XX, UK), Source: [www.c-s-p.org](http://www.c-s-p.org)

<sup>3</sup> Source Macmillan English Dictionary –for advanced learners, 2002, pag. 871  
*mantra*= a sound, word or phrase that is continuously repeated as a prayer, used in Hindu or Buddhist religious practices to help someone meditate, something repeated again and again

*“Our security depends on it. Our way of doing trade with trust is based on it. Global economic activity with nations relies on it. Money must be earned and spent fairly and openly, By the same token (it is to be noted that vocabulary interferes here: token with the meaning of chip), money that is earned illegally or is unaccountable, must be excluded from the economic system. Its possessors must be apprehended. That is the money laundering mantra. Those who wage the war against economic crime are working harder than ever to stem the tide of black money (synonyms might be mentioned here: ill gotten money, illicit money, dirty money), as acquisitive crime threatens to get out of control.*

*The criminal who possesses black money and wants to pass it off (almost teachable again here if attention is focused on differences between phrasal verbs and notional verbs) as legitimate must fabricate (or make up) an explanation to make the source look genuine. These tricksters (why not fraudsters?) make friends with corrupt elements in the financial system (criminal slang: bent or corrupt). They will hide their money so that it becomes untraceable to those who may want to hunt it. As more people or financial institutions handle money with dirty origins, those origins can be lost. And criminals are caught and convicted by the dirty money they possess”.*

Even alphabet in police English has a special sound, as international phonetic alphabet or NATO alphabet was implemented. A comes from Alpha, B comes from Beta, U comes from Uniform, X from X ray etc. Life is tough (that is Tango Oscar Uniform Golf Hotel), but I am tougher. Ok: stand up and fight, sounds encouraging, and it is worth living in this global village. European Union is a Union in diversity anyway.

### **Instead of Conclusion**

Communication on the job for the police officers takes many forms, including formal speeches, job interviews, report writing, meetings, even casual conversations. It may be between colleagues at the same level, between commanders and subordinates, between people in the same police unit or institution or people in different police institutions and so on. While communication may take many forms, professional communication may be analysed according to its setting, whether it is external or internal, and its purpose.

The setting of communication refers broadly to the number of people involved. Although many principles of effective communication apply to all settings, there are some important differences.

Dyadic communication involves two people communicating on an individual level. Some dyadic communication is informal – for example, two coworkers talking casually during a coffee break or commanders chatting informally with subordinates about a situation. Other dyadic communication is more formal and may include one person giving instructions to another, two commanders meeting to solve a problem, or a commander and subordinate talking about an increase in responsibility. A special kind of dyadic communication is interviewing - for example, a job interview or a performance appraisal.

Small-group communication involves a few more people, usually between three and ten, who are meeting to accomplish some task – for example, in task forces. A great deal of decision making in police work and other law enforcement organizations is accomplished in small-group meetings.

Public speeches and presentations involve more formal, prepared, and usually rehearsed communication in which one person does all or most of the talking. Usually, it involves one person speaking to a group, but it also includes other communication, such as a police officer's presentation to a single large or small audience. Reports, briefings, training sessions, and speeches are all examples of public speeches and presentations made by police.

### **References**

- John Olsson (2004). *An Introduction to Language Crime and the Law*. London: Continuum International Publishing Group
- Peter Tiersma, *What is Forensic Linguistics?*, <http://www.languageandlaw.org/FORENSIC.HTM>
- Coulthard, M. (2004). *Author identification, idiolect and linguistic uniqueness*. *Applied Linguistics*, 25(4), 431-447.
- Labov, William (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, p192.
- Miller, C. (1984). *Genre as social action*. *Quarterly Journal of Speech*, pp 151-167
- Grant, T. D. (2008). *Approaching questions in forensic authorship analysis*. In J. Gibbons & M. T. Turell (Eds.), *Dimensions of Forensic Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Annely, Kristy (2008), *History or law enforcement*. <http://ezinearticles.com/?HistoryOf-Law-Enforcement&id=269224>. p.1-3.
- Carter, David; L. (2006). *A Brief History of Law Enforcement Intelligence: Past Practices and Recommendations for Change*. [www.cops.usdoj.gov/mime/open.pdf?Item=1394](http://www.cops.usdoj.gov/mime/open.pdf?Item=1394). p1-45
- Cooper, Lynda, S. (1996). *Police Jargon: How to talk like a cop*, retrieved from <http://www.hodrw.com/cop1.htm>
- Copyright (c) *Law Enforcement Legal Publications*.
- Dellinger, Brett (1995). *Critical Discourse Analysis*, retrieved from <http://users.utu.fi/bredelli/cda.html>
- Dodson Daniel (2007). *Flex Your Rights Forum*. [http://www.flexyourrights.org/frequently\\_asked\\_questions](http://www.flexyourrights.org/frequently_asked_questions).
- Federal Bureau of Investigation (FBI), *Uniform Crime Reports County Data*. Retrieved September 2004, from the University of Virginia, Geospatial and Statistical Data Center: <http://fisher.lib.virginia.edu/collections/stats/crime/>. 2004.
- Gibaldi, Joseph, (1999). ed. *MLA Handbook for Writers of Research Papers*. 5th Ed. New York: MLA.
- Government Registry*, <http://www.govtregistry.com>.
- Law Enforcement Legal Publications*. <http://home.xnet.com/~lelp/>. 2002.
- Police Lingo, Binary Inertia LLC All Rights Reserved, 2005-2008 retrieved from <http://www.scannerbuddy.com/policelingo.php>
- Scribe, Able Dr. (2006). *APA Research Style Crib Sheet*. <http://www.docstyles.com>
- [www.policelink.com](http://www.policelink.com).
- <http://www.govtregistry.com>.

## ON ANGLICISM IN ROMANIAN COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION<sup>1</sup>

**Abstract:** *This paper aims at analyzing the use of anglicisms in Romanian computer-mediated communication, in terms of their incidence and use in the electronic discourse, while considering the semantic and morphological changes they underwent. Loanwords will be classified taking into account their role and function in the Romanian lexis, according to Ryazanova-Clarke and Wade's reasons for resorting to a foreign word: the need to name a new concept, the need to differentiate between meanings, the principle of language economy, and the preference for loans due to socio-psychological factors.*

**Keywords:** *Anglicisms, loanword, CMC.*

### Introduction

With the advent and fast development of new technologies, novel ways of worldwide communication have emerged, giving rise to modern patterns of social interactions in an electronic environment. The ubiquitous spread of the Internet facilitates global interaction, and stands for a new means of communication supported by a large array of hi-tech devices. As computers have become part and parcel of modern society, shaping all fields of activity, and new state-of-the-art devices (such as iPad, Smartphone, etc.) are constantly overrunning us, the communication process has reached new levels and various forms. The process of interpersonal communication via computers (or other hi-tech gadgets), involving people situated in different environments is generally known as computer-mediated communication (CMC).

Herring defines computer-mediated communication as 'communication that takes place between human beings via the instrumentality of computers' (Herring 1996, 1), and characterizes it as 'an important new communication modality that is increasingly permeating everyday life in industrialized societies' (Herring, 1996: 2). Even if computer-mediated communication has initially referred to interpersonal interactions that occur via computer-mediated formats, such as instant messages, emails, chat rooms, etc., lately the term has also been applied to other forms of text-based interaction, or Internet-based social networking. In our approach of CMC, the term 'computer' has broadened its original meaning and refers to any other electronic device which can be connected to the Internet and supports software applications that allow digital interactive communication. The term 'computer' stands just for a generic term in our collocation, as information can presently be shared through a whole gamut of devices.

Digital mediated communication has engendered the emergence of a new linguistic medium, completely different from traditional speech and writing, and where language use is a more complex phenomenon, highly related to technical and situational factors. Internet

---

<sup>1</sup> Adriana Teodorescu, "Dimitrie Cantemir" Christian University, Constanța, [ada.teodorescu@yahoo.com](mailto:ada.teodorescu@yahoo.com)

language is neither ‘spoken writing’ nor ‘written speech’, but a linguistic singularity, a genuine new medium. (Crystal, 2001: 238) The language used in the electronic discourse represents a novel linguistic variety, adapted to meet the requirements of new contexts and situations. Language expressiveness is rendered differently than in standard written language, due to constraints imposed by the communication medium. Textual representation of auditory and visual information accounts for users’ creativity and ability to adapt language to their expressive needs and it also forecasts new linguistic possibilities.

As English has established itself as the main language of international communication, it has also become the lingua franca of computer-mediated communication at global level. Thus, the digital environment has proved to be an English-friendly medium which sustains and relentlessly increases the lexical input of English words into other European languages. As a consequence, many European languages witness a foray of English loanwords in their lexical systems, and Romanian is no exception. Since the 1990s, when Romania started to massively import western practices and behaviors, the Romanian lexical system has undergone an influx of English loanwords on an unprecedented scale. The growing exposure to English communicative patterns has eventually entailed an increased use of anglicisms in everyday talk. Moreover, Romanian has proved to be a highly ‘hospitable’ language, as a wide range of English words has easily been assimilated over the last two decades.

The current preoccupation with the high rate of English borrowings is not new in the linguistic field, as English is now by far the world’s most influential language. “It is a well-known fact that the impact of English on all the major languages of the world is of overwhelming proportions, that it has been for the past few decades, and that it may in fact be increasing — as is certainly the case right now as far as, e.g., Eastern Europe is concerned.” (Görlach, 1998: 209) Linguists all over the world have observed and registered the inflow of anglicisms and drawn attention to the ongoing phenomenon. The growing concern over the substantial influence of English on various European languages has concretized in a pioneering comparative work, *A Dictionary of European Anglicisms*, edited by M. Görlach in 2001. The dictionary provides the first up-to-date account of English words that have been imported into the main languages of Europe, and includes 16 European languages from different language families. The English etymon, as a headword, is followed by a brief definition of the loan word, and data on its history and distribution. Data for each language cover variations in spelling, meaning, and pronunciation, the mediating language, where necessary, degree of acceptance and usage restrictions, and approximate date of adoption.

The Romanian lexical system is currently witnessing a significant influx of English borrowings, which is the result of a whole international linguistic phenomenon. According to Zafiu R., the current influence of English on the Romanian language is so powerful that it shades any other source of lexical borrowings (see Zafiu 2001). Romanian linguists (Avram 1997, Stoichițoiu-Ichim 2002, Zafiu 2002, Pârlog, 2004) have also monitored the lexical input of English words into the Romanian language. As a result, the use of anglicisms in various specialized discourses (political, economic, law, etc.) has been extensively analyzed. The linguistic variety of the electronic discourse, which stands for a new register, a hybrid

language variety that displays characteristics of both oral and written language, provides a unique resource for the study of anglicisms use in a new medium.

### **Corpus Design**

Our choice of digitally mediated communication as the source of our corpus was determined by the peculiar features of the interactive written discourse and its linguistic variety. On the linguistic variety of the electronic discourse, David Crystal contends: “I have found clear signs of the emergence of a distinctive variety of language, with characteristics closely related to the properties of its technological context as well as to the intentions, activities, and (to some extent) personalities of the users.” (Crystal, *op.cit.*: 225)

From a linguistic point of view, the development of the digital environment entails considerable changes and innovations in language use. The electronic discourse manifests its linguistic variety within each genre of computer-mediated communication. Thus, we decided to select our snowball sample from both synchronous and asynchronous modes of CMC. Synchronous interactions are more likely to “cause most radical linguistic innovation, [...], affecting several basic conventions of traditional spoken and written communication” (Crystal, *ibidem*: 130). Asynchronous communication occurs with time constraints and permits users to take their time in editing the message, which accounts for the variation in structural complexity and language production.

Of the existing modes of CMC, we decided on blogs and chatgroups as the most relevant in terms of spontaneous language production and English loans. Data were collected by means of online tools, and our final sample consists of 100 entries drawn from a selection of blogs and chatgroups picked out from the most popular ones at the moment. Anglicisms use in the posts was the main criteria for the selection of entries in our corpus. We also selected blogs and chatgroups dealing only with general topics such as current events, entertainment, media, while avoiding over-specialized terminologies. Thus, we eliminated blogs specialized on IT, economics, business, law, etc., as these are more prone to display a higher rate of Anglicisms use. Specialized English borrowings are used by restricted groups and only part of them has entered the common core of the language and is intensively used.

Hence, our analysis is based on a corpus of Anglicisms retrieved from two different genres of CMC, the blog and the chatgroup. Considering the ubiquitous nature of the digital environment, the linguistic variety it entails and the widely recognized influence of English on the language of the Internet, we presumed that digitally mediated discourse will display a high rate of Anglicisms use.

### **Discussion of Results**

English borrowings in the present corpus are analyzed in terms of their role and function in the Romanian lexis, according to Ryazanova-Clarke and Wade’s reasons for resorting to a foreign word: the need to name a new concept, the need to differentiate between meanings, the principle of language economy, and the preference for loans due to socio-psychological factors.



Following the process of English borrowings identification, anglicisms were first analyzed in terms of their incidence in the corpus. The percentage of English loanwords amounted to 1,31%, 131 anglicisms out of 10000 entries (see Figure 1), which accounts for a low rate of anglicisms frequency in our sample. Regarding their distribution across different frequency ranges, we observed that 63% are used only once in our sample, 22% appear twice or three times, 8% are used no more than five times, 5% occur less than 10 times, while only 2% of all English loanwords are used more than ten times. The results are presented in Figure 2 below.

Thus, in view of the data presented above, our corpus-based analysis shows that the use of anglicisms is not on the rise to a large extent, compared to the overall number of words in our sample. The proportion of English loanwords decreases as the frequency range rises. Consequently, the number of borrowings which may become established in Romanian due to frequent usage is obviously low.

English loanwords frequency

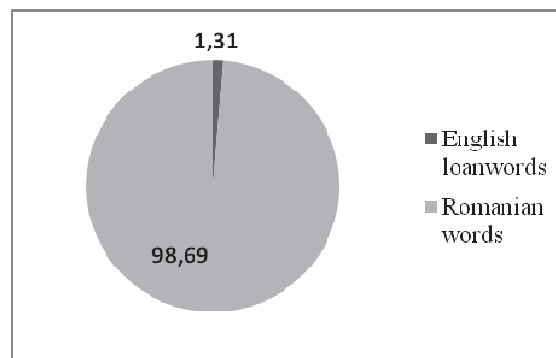


Figure 1

Distribution of English loanwords

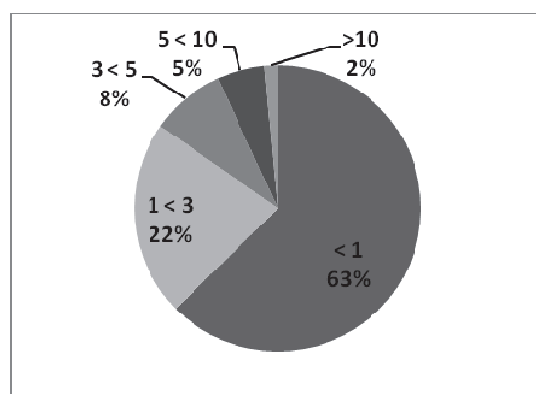


Figure 2

Loanwords used only once include: *live, staff, jingle, basket, setlist, timeless, remake, blank, superhit, beat, off topic, gadget, logo, brainstorming, copyrighting, speaker, people, after party, warm-up, funny, zoom out, browse, real estate, trend, addicted, hunter, hint, gap, band*. We notice that most of them are unnecessary borrowings which have a perfect Romanian counterpart, and their usage may be considered as redundant and denoting the writer's preference for loans due to socio-psychological factors or the writer's more frequent contact with English communication patterns. Moreover, as linguistic behavior in the electronic environment is undoubtedly shaped by participants' age, gender and level of education, the use of English borrowings, associated with a high rate of colloquial language, unconventional orthography and abbreviations, may account for the large majority of young users. However, regardless of the reasons that determine certain linguistic choices, loanwords that are rarely used in everyday speech are hardly ever assimilated to the receiver language.

The most frequent anglicisms in our corpus include English loanwords that have by now been assimilated into the Romanian language to some extent, as part of them is already registered by Romanian dictionaries (MDN, DEX, DOOM). Among the most recurrent loanwords, only 3% of them are necessary borrowings due to the need of naming a new concept, such as *site, Internet, blog, blogger, software, hardware*. The loanword *site*, a recent English borrowing, is first registered by MDA with the same meaning as in the source language. Also recorded by Romanian dictionaries are the words: *internet* (MDN 2000), *hardware* (DEX '98, MDN 2000), *software* (DN '86, MDN 2000), *link* (DOOM 2), etc. We notice that the above mentioned loanwords belong to specialized terminologies and were subsequently assimilated to everyday speech. The loan process is considered necessary as long as the words denote new concepts that have entered common language usage in order to fill lexical gaps in the target language vocabulary, as in the examples above. Another recent English borrowing is *hospice*. The loanword *hospice* has entered the Romanian vocabulary together with the concept it designates, "a hospital for people who are dying, especially from cancer", as in the examples: „evoluția *hospice-ului* modern”, „îngrijirea *hospice*”.

In the case of frequent loanwords such as *party, trend, brand, ok, single, show, job, designer*, which have Romanian equivalents, the borrowing process is unnecessary and may be explained by youth's tendency to imitate western patterns and behaviors and it is often associated with socio-psychological factors. Such loans which double Romanian words are considered redundant as they do not fill any lexical gap, and are frequently connected with linguistic snobbery or poor knowledge of one's mother tongue. Language purists seldom criticize and relate the use of unnecessary loans to speakers' flight of fancy of a higher social status, fashion or prestige.

The principle of language economy accounts for a small amount of the frequent borrowings recorded in our corpus such as *workshop, banner, email, ebook*, as it is more economical to use already-existing words than to coin new ones. Although considered an unnecessary borrowing, the anglicism *email* is undoubtedly preferred to the Romanian translation „poștă electronică” and it is currently well established in Romanian.

The preference for the English equivalent is also obvious with words such as *brainstorming, teambuilding*, and may be due to the fact that the loanwords carry additional meanings compared to the Romanian equivalents, and their use is associated with emulating western patterns of behavior or work. Specialized terminologies imported a great deal of words to name new concepts emerged once with the fast developments in all fields, but more than often to follow the global trend in the profession. These loanwords are restricted to a specific group of people, connected by their profession or interests, and one's knowledge of them proves the affiliation to that particular group. Specialized English borrowings have less chances of being adopted to the target language, as they are used by a restricted group of people. Nevertheless, part of them has already entered the common language and is intensively used, e.g. IT words.

Sometimes, new words are created drawing on the borrowed term: *hacktivist, hateri, cancelat, speluit, cleanuit, draivuit, drinkanit, dilit, topist, cecuit*, etc. They carry the same meaning as in the source language, but the spelling and pronunciation are adapted to the receiver language. This kind of borrowings is often limited to spoken discourse and jargon. Except for several cases such as *sait, dilit, cecuit, adictit*, the great majority of English loanwords in our corpus maintain their spelling and pronunciation.

The degree of assimilation of English loanwords depends on the time of borrowing. Early borrowings have been completely assimilated while late borrowings which are rarely used in everyday speech are still regarded as foreign words. The assimilation process is fulfilled when loanwords accept derivational suffixes and are adapted to the norms of the Romanian language.

Considering the total number of English loanwords in our sample, we notice that the large majority of the borrowings are nouns (86% nouns, and 14% verbs). Nouns borrowed from English are adapted to Romanian genders by means of determiners in the singular and in the plural. The form of the determiner establishes the gender of the English noun. Most of the loanwords in our corpus designating animate agents are used in the masculine, and the definite article is attached: „*Designer-ul* a adus pe podium [...]”, „*Entertainerul* diferitelor party-uri [...]”, „*Brokerul* și-a restructurat [...]”. The definite article *-a* marks the feminine: „*designera, entertainera*, etc.” Throughout our sample we notice a clear inconsistency in the use of the hyphen when the definite article is attached,

which shows that the speaker still regards some of the words as foreign and not fully adopted to Romanian.

### Conclusions

Undoubtedly, anglicisms have been gaining ground in Romanian in recent years and this phenomenon is widely reflected in the numerous linguistic studies which call attention to the mixture of lexical and semantic loan, hybrid formations, calques, and innovations at the lexical-semantic level.

Our work aimed to examine this phenomenon in the digital medium which provides such resourceful linguistic opportunities. As stated above, we expected a high rate of anglicisms use to be displayed in our corpus, due to the global connectivity that characterizes this environment, and which is prone to a higher exposure to the English language. However, our research revealed a low rate of English loanwords in the corpus we analyzed, compared to the overall number of words.

With the exception of several loanwords mentioned above in our paper, all English borrowings preserved the English spelling and pronunciation in Romanian. Nouns were by far the most used anglicisms, while verbs account for a small amount of all the loanwords. Regarding the reasons for resorting to an English loanword, the most frequent ones were the principle of language economy and the preference for a loan due to socio-psychological factors. The need to name new concepts or objects and the need to differentiate between meanings stand for just a small part of English borrowings in our sample. Generally, the most frequently used anglicisms we recorded in our corpus have Romanian equivalents. Thus, the preference for English loanwords over Romanian terms may be regarded as a sign of interest in preserving and even importing new linguistic and cultural British or American patterns.

Our corpus-based analysis tries to offer a few glimpses of the actual use of anglicisms in Romanian computer-mediated communication. However, as the electronic discourse provides such a linguistic variety and English continues to dominate almost all fields, further research in the use of Anglicisms in CMC is certainly necessary.

### References

- Avram, M., *Anglicismele în limba română actuală*, Editura Academiei Române, București, 1997.
- Crystal, D, *Language and the Internet*, Cambridge University Press, 2001.
- DEX. Academia Română, Institutul de Lingvistică "Iorgu Iordan", *Dicționarul explicativ al limbii române*, , Univers Enciclopedic, București, 1998.
- DN, Marcu, F., Maneca, C., *Dicționar de neologisme*, Editura Academiei, București, 1986.
- DOOM, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Alexandru Rosetti”, *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, , Editura Univers Enciclopedic, 2005.
- Görlach, M., “The Usage Dictionary of Anglicisms in Selected European Languages: a report on progress, problems and prospects”, in *Links & Letters* 5, 1998, 209-22.
- Görlach, M., *A Dictionary of European Anglicisms*, Oxford University Press, 2001.
- Herring, S. C., *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives. Pragmatics and Beyond Series*, Amsterdam: John Benjamins, 1996.

- MDA, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan - Alexandru Rosetti”, *Micul dicționar academic*, Editura Univers Enciclopedic, 2003.
- MDN, Marcu, F., *Marele dicționar de neologisme*, Editura Saeculum, 2000.
- Pârlog, H., “Recent Anglicisms in Romanian”, in *Nordic Journal of English Studies*: 3(1). Special Issue, World of Words, A tribute to Arne Zettersten, 2004, pp 207-218.
- Ryazanova-Clarke, L., Wade, T., *The Russian language today*, London: Routledge, 1999.
- Stoichițoiu-Ichim, A., *Asimilarea împrumuturilor englezești: aspecte actuale ale dinamicii sensurilor*, în Pană-Dindelegan, Gabriela (coord.), *Aspecte ale dinamicii limbii române actuale*, București, EUB, 2002, p. 249-262.
- Zafiu, R., „Între franceză și engleză”, în *România literară*, 2001, nr. 40, [http://www.romlit.ro/ntre\\_francez\\_i\\_englez](http://www.romlit.ro/ntre_francez_i_englez).
- Zafiu, R., „Anglicismele în Europa”, în *România literară*, 2002, nr. 37, [http://www.romlit.ro/Anglicismele\\_n\\_europa](http://www.romlit.ro/Anglicismele_n_europa).

## **PROBLEMS RELATED TO TEACHING ENGLISH PRONUNCIATION<sup>1</sup>**

***Abstract:** There is no doubt at all that pronunciation represents one of the most important and inevitable parts in the process of English language teaching, particularly in the case of teaching English to Romanian students. In time, all over the world many linguists have proposed different notions regarding the degrees of accuracy necessary in teaching pronunciation. Thus, in teaching the pronunciation of a language there should always be taken into account the learners' objectives, in other words the class objectives. In this way, if the main objectives are to learn English and to use it in every day situations they should learn an accurate, correct and authentic pronunciation; if there is used mainly written communication, though, there is no obligation to strive for perfect pronunciation, although we do not encourage this option either.*

***Keywords:** English, pronunciation, teaching.*

### **1. Introduction**

The processes of teaching and learning English (particularly its sound systems) are affected by different environmental, physical, psychological, instructional, and by other factors as well. We may divide these factors into two groups: internal and external; the internal factors refer to factors directly related to both the teacher and the student, while the external ones denote factors with an indirect impact on the tasks of teaching and learning.

#### **1.1. Internal Factors**

One of the most important internal factors is represented by the learners' objectives regarding the English learning. Thus, the Romanian students seem to be more engaged into reading English materials found in newspapers, magazines or books in order to collect the necessary information for their specific field of interest. In this way, a very highlighted internal factor that influences a correct pronunciation arises from the needs and attitudes of a certain society.

Both teachers and their students have faced various problems due to the inadequate knowledge of some teachers of English linguistics and methodology. This affirmation is based on the impressions gathered from my students after their experience during high school. For instance, an English teacher pronounces a word in his/her class. For instance, an English teacher pronounces a word in his/her class. The next year, during an English class, the same students may hear the same word spoken with a completely different pronunciation by a different teacher. As they feel confused with the two different pronunciations, the students normally support the pronunciation given by their previous teacher. Because the difference between the two pronunciations suggested for the same word is so big, it is

---

<sup>1</sup> Oana Badea-Voiculescu, University of Medicine and Pharmacy of Craiova,  
[o\\_voiculescu@yahoo.com](mailto:o_voiculescu@yahoo.com)

crystal clear that one of the teachers is making a mistake, due to various English variants spoken all over the world, such as: British, American, Australian, etc. In this kind of situations, there may happen sometimes that the teacher presents a specific accent which is neither English nor Romanian, so it is obvious to be confusing for the students. Accordingly, this idiolect, as Corder (1973:78) calls it, will be transferred to students by those teachers suffering from lack of essential knowledge regarding the Phonetics of the English language.

## 1.2 External Factors

As far as the external factors are concerned, usually the assigned time for English classes through an academic year is so short that the teachers may not even be able to cover the whole English textbook. Another important external factor may be the presence of a large number of students in class, which does not allow the teacher to have an efficient class control. Thus, the educational result of such English classes comprising over 50 students may be either a depressed teacher, who had a complete lesson plan (although such teachers are few in number) or a satisfied one for whom teaching represents only a matter of *passing* or *failing*. The third external factor is related to the school environment and it is represented by the lack of electronic devices which could help the teacher a lot. English laboratories should be equipped at least with CD-players or DVD-players, TV sets, computers and also simple English books, devices that seem to be of great use and help in teaching English, especially in ESP classes, in order to make the students capable of acquiring a large amount of information materials.

In addition to the environmental external factors presented above, methodology also influences the process of pronunciation teaching and learning. Therefore, there have been used various psychological methods in teaching foreign languages, especially English. At first, linguists supported the idea of using the students' mother tongue to a very large extent; but later on, structuralists advocated the use of mechanical drills during language teaching. On the other hand, cognitivists claimed that the most efficient method is practice. Nowadays, however, good pronunciation skills are being seen as very important in a communicative approach to teaching English as a Foreign/Second Language. All of these theories presented here have already been tested analytically worldwide. Nevertheless, most of the Romanian English classes are still confronted with the traditional methods of language teaching. Okita (1999:16), referring to the system of teaching English, said "Many teachers still adhere to the kind of pronunciation practice once predominant during audiolingualism which is not consistent with the recent trend towards CLT (Communicative Language Teaching)". More interesting than that, teachers may experience students who write the pronunciation of the English words in their own language, namely Romanian. We may see the following examples:

kitchen	Engl. [k i tʃ n]	Rom. [c h i c h ă n]
this	Engl. [ð i s]	Rom. [z i s]
sure	Engl. [ʃ u: r]	Rom. [ʃ u r]

## 2. Procedures for Teaching Pronunciation

There are usually two different techniques of teaching pronunciation: the first one concerns teaching English sound patterns within short sentences, while the second one regards contextualization. Each of these will be evaluated in the next sub-sections.

### 2.1. Using Context-Free Sentences

A great variety of techniques have been postulated in order to help the students master the correct pronunciation of the target language, in this case English. First of all, *imitation* (also called *modelling*) is thought to play a significant part in the process of English sounds learning. Thus, the teacher pronounces a word a few times, while the students listen carefully. He/ she then asks them to imitate the word exactly as it has been pronounced. It is said that the students are to repeat the words first in chorus and then individually. Also, listening to and repeating after certain listening materials also seem to be an effective way to have the students familiarized with special accents of English.

Secondly, a technique mostly used by English teachers is *explanation*. In this way, it is usually shown a simple face diagram presenting various “organs of speech”. Thus, the teacher teaches the manner and place of difficult sounds articulation by using various pictures, drawings or objects.

Another technique used is the *comparison* and *contrast* of the phonological elements in the students’ native language (L1) and English (L2). Therefore, through these elements of comparison and contrast, the students learn that there are both similarities and differences between the sound system of their mother tongue (Romanian) and that of L2 (English). However, it is necessary for the teacher to spend enough time on the pronunciation of difficult sounds. As Hayati (1997:25) put it, the greater the differences between the first and the second language structure are, the more difficult the learning task will be.

The last but not least technique well-known among all linguists and methodologists and many language teachers is *mimicry memorization* (*Mim-Mem*). Through this technique, the student repeats a word, a phrase, and/or a short sentence several times so that the sound(s) of the word, phrase, or sentence become memorized and established in his mind. *Mim-Mem* is one of the techniques consistently used by the followers of the audio-lingual method.

We will try to evaluate these common techniques in order to find an appropriate way of teaching pronunciation, by setting out their disadvantage(s), as the advantages will be given when the available effective method is proposed. First of all, our opinion is that teaching the sound system in isolation does not seem a suitable technique due to the fact that students usually learn the production of sounds used in the contexts relevant to real life situations. Thus, the process of pure *imitation* of certain sounds becomes boring to the learners as these sounds are taught in a vacuum set. On the other hand, especially for early language learners, *explanation* also seems inefficient or even unnecessary. In order for this technique to have some results, students should have some knowledge about the linguistic organs and their process of operation while listening to the teacher’s explanations and



looking at the face diagram. In fact, this does not allow teaching one point at a time and, implicitly, this may become confusing for the students.

*Mim-Mem*, too, has some disadvantages which lead to monotony and consequently destroy the rhythm of the teaching process. Thus, mimicry memorization is not so often used nowadays for two main reasons:

- a. The memorization process may be quite unpleasant and inefficient for learners, although some students may find this technique successful enough.
- b. Both mimicry and memorization may become simple “drills”, meaning that the activities are purely mechanical and both dull to the learner’s mind.

In the same way, making *comparisons* and *contrasts* between the sound patterns of L1 and L2, in which the students are faced with two phonetic categories, is not enough for learning pronunciation. Explaining to the students, for example, that in English the /ð/ sound is pronounced by having the tongue placed between the front teeth and saying the sound /z/ in Romanian and mentioning that the Romanian language lacks such a sound, does not solve the problem of pronunciation of such a difficult English sound. At the same time, students may also mix the production of such difficult sounds while trying to make the difference between the sounds of L1 and L2.

## 2.2 Using Contextualization

The second method used may be *contextualization*, which seems to be effective enough (even if only to a certain extent and despite the presence of some possible minor shortcomings). As Bowen (1972:58) put it, “One way to effect an improvement would be to find means of better integrating pronunciation instruction with other elements of instruction.” A teacher can present a pronunciation problem through different techniques by using different situations related to the students’ experience or to real life. One of these techniques may be to tell the students a brief story in which the teacher can insert difficult sounds as minimal pairs. However, the ones that prefer the audio-lingual method may support the idea that such minimal pairs could also be practiced in isolated sentences. Bowen (1972:92) mentions that there are some criteria based on which the teacher can prepare a contextualized way of teaching:

“... all that is necessary is a bit of imagination and ingenuity to devise an appropriate situation, one that is (1) meaningful, (2) pictureable, (3) balanced, and (4) if possible, relevant to the experience and/or interest of the students.”

However, in Bowen’s description of contextualization there appears a very obvious problem arising from the idea of some kind of pictureability of the presented situation. Apparently, the concrete words can be taught by using pictures, although there may be certain obstacles in the way of teaching the sounds of abstract words. For example, we may take a short passage presenting a certain situation in which we have used such words as HATE-FATE. One may state that one solution for the teacher is to avoid using abstract words in his/her class as much as possible; but, in fact, we all know that it is inevitable to face such words in the textbooks. At this stage, the only solution is to use the students’ mother tongue. Whenever the teacher is faced with such situations, he/ she can offer the meaning of the unpictureable word in the students’ L1, despite the existence of controversial

ideas regarding the use of mother tongue in teaching English as a foreign language. Thus, in a study, Tang proved that moderate use of mother tongue was not a disturbing factor in EFL situations: “The research seems to show that limited and judicious use of the mother tongue in the English classroom does not reduce students’ exposure to English, but rather can assist in the teaching and learning processes” (Tang, 2002:54).

### **3. Suggestions for Teaching Pronunciation**

In the light of previously mentioned techniques, we suggest a few points regarding the process of teaching English pronunciation to Romanian students:

- a. According to psycholinguistic principles, as Brown (2001:268) states, “The overwhelming majority of adult learners will never acquire an accent-free command of a foreign language...” and of course the young learners will acquire as many languages as they are exposed to. If they understand why a concept is important they will be more likely to remember it (Andrews, 2005:67). In the same way, Rosenberg (1996:5) states, “Becoming Bilingual is a special gift parents can offer their children, but the gift must be planned and presented with care for it to be well used and appreciated.” Therefore, it is suggested that English be taught at the very early stages. Thus, we encourage the exposure of children to English for at least 90 minutes a week or 15 minutes every day.
- b. If they are provided with some inservice classes, teachers of English will be able to collect some theoretical and practical information about the means of language learning and teaching. These so-called training classes, whose least effect is to motivate the English teachers towards further instructional information, can be scheduled for a period of almost three months. But, usually, English teachers, like any other teachers, find themselves too busy with daily school tasks in order to attend any of the courses provided, even though teachers are normally granted the right to attend such courses. To solve this problem, then, the teachers should be given enough time to attend the required courses. As Ferguson and Donna (2003:32) stated, “a one-month course concentrating primarily on practical techniques may be attractive when teaching can be conceived of as the implementation of a particular method or set of procedures”.
- c. A two-hours-a-week class is actually not sufficient for teaching a language. This short time is not even enough for the teachers to remember their students’ names. The class hours therefore must be extended if a teacher is going to work successfully in class.
- d. A textbook may also play an important part as far as the process of material design is concerned, as it may provide a real base for other activities. As Graiger (2002) said, “a textbook may serve as a core resource, as a source of supplemental material, as an inspiration for classroom activities, even as the curriculum itself”. The fact that textbooks have not accurately reflected authentic interactions in the past is understandable when we bear in mind that materials writers have traditionally tended to use dialogues as a medium to reinforce particular grammar points or to present vocabulary and functional language (Gilmore, 2004:370). In

order to remove this problem, the committee of material design should bring along the newest theories and methods of teaching a language, bearing in mind that the idea of language learning may also be culture-specific. That is, study materials could be designed based on the students' culture, quietly moving towards the "color purple" which is the boundary between the learners' culture and that of the target language. What is clear from this paper and others, is that the teaching of pronunciation programs must be included in the students' training, yet that training must be country specific, and materials and research must now stop focusing on the 'general' and start considering the 'specific' (Robertson, 2003). Grainger (2002) presents the following chart for ESL educators to help them to decide on the appropriate textbook for their classes:

#### *CHECKLIST FOR ESL TEXTBOOK SELECTION*

##### *A. Program and Course*

*Does the textbook support the goals and curriculum of the program?* \_\_\_Yes  
\_\_\_No

*Is the textbook part of a series, and if so, would using the entire series be appropriate?* \_\_\_Yes \_\_\_No

*Are a sufficient number of the course objectives addressed by the textbook?* \_\_\_Yes  
\_\_\_No

*Was this textbook written for learners of this age group and background?* \_\_\_Yes  
\_\_\_No

*Does the textbook reflect learners' preferences in terms of layout, design, and organization?* \_\_\_Yes \_\_\_No

*Is the textbook sensitive to the cultural background and interests of the students?*  
\_\_\_Yes \_\_\_No

##### *B. Skills*

*Are the skills presented in the textbook appropriate to the course?* \_\_\_Yes \_\_\_No

*Does the textbook provide learners with adequate guidance as they are acquiring these skills?* \_\_\_Yes \_\_\_No

*Do the skills that are presented in the textbook include a wide range of cognitive skills that will be challenging to learners?* \_\_\_Yes \_\_\_No

*C. Exercises and Activities*

*Do the exercises and activities in the textbook promote learners' language development? \_\_\_Yes \_\_\_No*

*Is there a balance between controlled and free exercises? \_\_\_Yes \_\_\_No*

*Do the exercises and activities reinforce what students have already learned and represent a progression from simple to more complex? \_\_\_Yes \_\_\_No*

*Are the exercises and activities varied in format so that they will continually motivate and challenge learners? \_\_\_Yes \_\_\_No*

*D. Practical Concerns*

*Is the textbook available? \_\_\_Yes \_\_\_No*

*Can the textbook be obtained in a timely manner? \_\_\_Yes \_\_\_No*

*Is the textbook cost-effective? \_\_\_Yes \_\_\_No*

- e. Thus, a teacher should integrate of all the skills in its teaching process. For example, if the students see *reading* as the best skill for their long term objectives, they should also understand the fact that mispronouncing a word may lead them to misinterpret the semantic value of the respective word. In a word, skill interaction is a fact that both the teacher and students should be conscious about.

**4. Conclusions**

In conclusion, pronunciation involves far more than individual sounds. Word stress, sentence stress, intonation, and word linking all influence the sound of spoken English, not to mention the way we often slur words and phrases together in casual speech. A student's first language often interferes with English pronunciation. English pronunciation involves too many complexities for learners to strive for a complete elimination of accent, but improving pronunciation will boost self esteem, facilitate communication, and possibly lead to a better job or a least to more respect in the workplace. Effective communication is of greatest importance, so choose first to work on problems that significantly hinder communication and let the rest go. One should remember that her/ his students also need to learn strategies for dealing with misunderstandings, since native pronunciation is for most an unrealistic goal.

### **References**

- Bowen, J. D., "Contextualizing Pronunciation Practice in the ESOL Classroom", in *TESOL Quarterly* 6, 83-94, 1972.
- Brown, D., *Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd edition)*, Addison Wesley Longman Inc., USA , 2001.
- Corder, S. Pit., *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1973.
- Ferguson, G. & Donna, S., "One-month Teacher Training Courses: Time for a Change?", in *ELT*, 57(1), 26-33, 2003
- Gil, G., "Two Complementary Modes of Foreign Language Classroom Interaction", in *ELT*, 56(3), 273-279, 2002.
- Gilmore, A., "A Comparison of Textbook and Authentic Interaction", in *ELT*, 58(4), 363-371, 2004.
- Hayati, A. M., "Contrastive Linguistics: Re-evaluation and Re-formulation", in *Papers and Studies in Contrastive Linguistics* 32, 21-28, 1997.
- Hayati, A. M., "Feeding Two Birds With One Scone: Role-playing in Language Teaching", in *Arts and Humanities in Higher education Journal* 5(2). 209-216, 2006.
- Richards, J. and Rodgers, T.S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2001.
- Rifkin, B., "Guidelines for Foreign Language Lesson Planning", in *Foreign Language Annals*. 36(2), 167-179, 2003.

### **On-line References**

- Andrews, H. 2005. Tips for Teaching ESL Beginners and Pre-Literate Adults. The Internet TESL Journal. XI(8), <http://www.iteslj.org/>, 3.10.2011
- Grainger, D. 2002. Textbook Selection for the ESL Classroom. Center for Applied Linguistics, EDO-FL-02-10, <http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>, 10.01.2012
- Krish, P. 2001. A Role Play Activity With Distance Learners in an English Language Classroom. The Internet TESL Journal, VII(7). [www.iteslj.org](http://www.iteslj.org/), 15.02.2012
- Robertson, P. 2003. Teaching English Pronunciation Skills to the Asian Learner. A Cultural Complexity or Subsumed Piece of Cake? The Asian EFL Journal 8(2). <http://www.asian-efl-journal.com/>
- Rosenberg, M. 1996. Raising Bilingual Children. The Internet TESL Journal. II(6), <http://www.iteslj.org/>
- Tang, J. 2002. Using L1 in English Classroom. English Teaching Forum 40(4). <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no4/p54>.

**A LONG-TERM STRATEGY  
IN TEACHING ENGLISH  
AS A FOREIGN LANGUAGE<sup>1</sup>**

If you are planning for a year – sow rice;  
if you are planning for a decade – plant trees;  
if you are planning for a lifetime – educate people.  
(Chinese proverb)

**Abstract:** *The word “strategy” designates a military concept used to express the steps implemented by military organizations to pursue certain goals. Although very often scholars speak about methods, techniques, tools and textbooks – everything that may be included in a foreign language teaching methodology – hardly would they mention a long-term strategy in foreign language teaching and learning. In our opinion the word “strategy” is not a synonym to “method” since the strategy tells us what to teach and when to teach, while the method tells us how to teach. Consequently, it is time we had a definite distinction between the two issues. The implementation of a strategy may be the solution for a proper usage of methods or textbooks, as it may indicate at any time whether the chosen path is suitable or not for the teaching and learning process. This paper presents a strategy that may be the key to many unanswered until now issues.*

**Keywords:** *strategy, method, stage.*

The foreign language teaching-learning process represents a complex series of actions where many human individual psychological and physiological aspects are involved – on one side – and various methods, means and formative strategies are used – on the other side.

A continuous concern of the parties involved in the teaching-learning activity is the selection of the most suitable way to reach the final goals and the main purpose one studies a foreign language – that is communication. The whole path is actually built upon a real scaffold, a framework where the methodological structures mix together with the substance to be passed from the teacher to the student. The selection of the optimal solution to ensure a safe way from the very first lesson up to the last one represents one of the basic elements for a successful teaching-learning activity and a necessity for the right choice of the path.

While in the past foreign language studies were a privilege for a limited group of persons and the need for study was restricted, nowadays they are an essential requirement

---

<sup>1</sup> Dan Mihai Bărbulescu, Ioana Mariela Bărbulescu, University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Bucharest, [oana.barbulescu@yahoo.com](mailto:oana.barbulescu@yahoo.com)

for the individual development in a globalized and permanently active world. It is not to be neglected that in a simple CV each of us is supposed to fill in, there is a box where competence in foreign language should be mentioned.

When discussing about foreign language teaching, scholars always operate with such notions as methods, approaches, means and techniques used to achieve the desired goals. Quite often methods more or less efficient are brought into discussion. But hardly is the idea of a strategy ever mentioned. Not very often is the efficiency of a certain method in a certain moment during the teaching-learning process brought forward.

Methods, means and techniques appear in various historical stages, governed by a certain philosophical idea. Some of them come into view, others are considered as obsolete, outdated; some occur as a reaction to an old style, others – to consolidate certain points of view. But a clear and correct answer to the question whether a method is good or not, suitable or not, outdated or up-to-date may not be ever provided if we try to take the teaching-learning process out from the complete context of the strategy.

The term “strategy” represents a notion taken from the military field which, according to the Oxford Advanced Learner’s Encyclopedic Dictionary, means:

1. *Military planning of war: the science or art of planning and conducting a war or a military campaign.*
2. *Planning in any field: a carefully devised plan of action to achieve a goal, or the art of developing or carrying out such a plan.*
3. *The art of skillfully use of all available means to ensure the successful goal in a battle or an activity.*

If we consider the classroom as a battlefield and the goal of the lesson as a fortress to be conquered by the students-soldiers under the command of the teacher, there will not be a mistake if we use the term of strategy as planning, organizing and managing the teaching-learning process for the final purpose in acquiring a foreign language: attaining the four language skills: writing, reading, speaking and listening (comprehension) – all these under the indubitable and absolute aegis of accuracy.

A good strategy has to succeed in answering to certain questions in order to be fully useful – irrespective of the way we deal with the teaching-learning process. The questions are:

1. What are the stages of the entire process?
2. How is the correlation between the two elements in the teacher-student shared system viewed?
3. Does the strategy help to reach the intended goal?

The strategy we present is structured in three stages:

The first stage is named: ACQUISITION. It is a period of achievement and gain for the student. It represents the period when students acquire primary information and data about the target language.

In this stage the stress lies on assimilating basic words, syntagmata and phrases and elementary grammar structures; an assimilation based on accurate pronunciation, intonation, accent and spelling. It is the moment when a massive “shower” of new words and notions overwhelms the student. Accuracy is a key word in this stage – as it is known that it is very difficult to correct a notion incorrectly assimilated in early stages. This period represents the

phase when reflexes are formed on the lexical and primary grammatical levels. Basic listening, speaking, writing and reading skills are the desired objectives of this stage.

The second stage is named ORGANIZATION. Metaphorically speaking, it is the period when the new items acquired in the first stage are classified, categorized and systematized – in one word: organized – according to certain rules, in the same way books are sorted in a library. It is the stage of arrangement of items. In terms of Informatics this stage may be considered as a system defragmentation. From a linguistic point of view, this period is meant to deal with main grammar structures. The stress lies now on the rules of bringing together elements taken from the paradigmatic axis and applying them on the syntagmatic axis. It is the stage when students will be significantly leaving behind the passive status getting closer and closer to the active status. The development of oral and writing skills acquired during the first phase will lead the learners to linguistic competence.

In the third stage – named OPERATIONAL – the notions acquired in the first stage and organized in the second one are used to build complex messages at a certain proficient standard of linguistic competence. It is the period of conversational and essay writing tasks (such as letters, CV-s, articles, scientific issues etc.), highly specialized texts, translation in various fields and the purpose of this phase is that learners should acquire linguistic proficiency for the mentioned activities.

By virtue of the proposed strategy, the correlation between the two elements in the teacher-student shared system is considered as flexible and yet with a predetermined evolution – that is a predictable evolution. This statement requires explanations:

The selected strategy allows us to consider that actually there is no teacher-centered teaching and no student-centered teaching either.

*Both* the teacher *and* the student form a tandem system with the gravity center fluctuating in position either close to the teacher, or to the student – according to the strategy stage, yet never only on the teacher or only on the student.

As a proof that this is true stands the fact that the same teacher would teach the same lesson in different ways before different classes and also the same group of students react in different ways before different teachers.

Consequently, the interaction proves to be obvious.

The PASSIVE status

Teacher...center.....Student

The ACTIVE status

Teacher.....center.....Student



Since learning starts with imitation and moves on to the stage of active participation, at the beginning of the first stage and during the second one, the circumstances are as follows: the teacher struggles to take the student out from the passive status and move him/her towards the active status.

The gains of such structured strategy are not few:

To begin with, the strategy permanently provides information on the status of the moment during the teaching-learning process, avoiding such questions as “What else am I suppose to do?” It is the map a military leader unfolds before an attack. Moreover – and for this reason – the strategy gives notice that you cannot set forth on a road without being aware of the final destination; in other words it answers the following questions: WHAT and HOW teachers should test.

This is also related to the fact that the strategy may become a values scale enabled to rank the student on the deserved position. And indeed, if the list of do-s in the battle plan is taken into account, self-evaluation may be easily achieved, because indicating the steps to be taken in the strategic algorithm is actually similar to the constant localization on the activity map.

At the same time, the strategy also explains why certain students are reluctant to move ahead on an advanced level and why they would rather stay on the beginner level – that is because advancing on such a way is determined by the achievement of goals on each stage and each step forward represents a step in moving the student from the passive status to the active one. The students’ reluctance of moving forward may be explained by the discrepancies occurred in the strategy stages. Once identified, the discrepancies may be easily matched and errors may be rectified. This is the reason why the strategy may be considered as similar to a barometer as it always shows the student rank position in the way from the passive to the active status.

According to the aforesaid ideas, students may be included into the following groups:

- beginners – in the acquisition stage;
- intermediate – in the organization stage;
- advanced – in the operational stage.

Finally, it should be added that in this strategy (which, as a matter of fact, is based on the principle: *conscious acquisition for unconscious usage*), the stage order is strict and cannot be otherwise – unless you believe you can have your house painted before erecting the walls. This is a mistake many teachers make.

For example, once during a workshop, a teacher performed a practical demonstration using the teaching method of elicitation. The method is beyond dispute of real value. Under the dispute was to make use of it in a totally inappropriate stage – that is the stage of acquisition – as this method requires from the students a language competence greater than the one existing at this stage. Had the teacher been aware of the three strategy stages she would have realized the ludicrous situation: what could someone elicit from the student as long as that student is in a stage which does not allow elicitation?

Moreover, if a method may seem unsuitable in one strategy stage, the same method may be valid in another phase. For instance, the linguistic immersion method (in which the

student is thrown in the linguistic pool of the target language and must get along alone) may seem discouraging in the first stage of acquisition, while during the third stage – operational – may be quite inspiring and promising.

One of the most recurrent questions in the context is: What is the duration of each stage?

Acquisition is the shortest of the three but, at the same time, the most demanding one for the student because it is the moment when learners get in touch with the target language and with the teacher; it is the hectic period of time when they are under “the assault” of new information.

The second stage is the longest of the three – taking into account the increasing complexity of grammar issues – which implies also practice and making knowledge as solid as possible.

The third stage may have a variable duration – shorter or longer – according to the purposes settled by the students themselves.

But all these represent an objective point of view. From a subjective point of view, the answer to the above mentioned question is quite similar to the answer a traveller may get to the question: “How long does it take to walk to the next village?” A moral story well known in ancient times, the answer is obviously related to the inquiring traveller himself: depending on how fast the traveller walks, he will reach his destination sooner or later.

Within this subjective point of view, the individual features of each person or each teacher-student dual system should be taken into account. And here – we must speak about the rate of assimilation. The rate of assimilation is determined by the frequency of the lessons so that the occurrence should be neither too low (and students might not remember the taught issues from the previous lesson), nor too high (and the students might not have the capacity of assimilation between two lessons and might not have time enough to do their homework). The rate also depends on various factors – such as: season of the year, hereditary background, approached topics, work schedule (stress, extra work in additional hours – for adult learners) etc.

Another important aspect of a strategy is its correlation with the appropriate methods to achieve the expected goals.

Along the time line teachers, specialists in pedagogy and linguists have created and developed various methods of teaching foreign languages in general and English in particular. Applied on students these methods have shown strengths and weaknesses.

Considering the way the target language is treated, these methods are classified in: structural methods<sup>1</sup>, functional methods<sup>2</sup> and interactive methods<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> - Grammar Translation Method, Audio-lingual Method.

<sup>2</sup> - Oral Approach /Situational Language Teaching, Directed Practice.

<sup>3</sup> - Direct Method, Communicative Language Teaching (CLT), Language Immersion, Silent Way, Suggestopedia, Comprehensive Approach, Total Physical Response and Natural Approach, Teaching Proficiency through Reading and Storytelling.

Another classification divides the approaches into traditional (based on grammar and memorization) and new or modern (which focus upon oral communication and learning vocabulary in context).

Practice, on one hand, and the influence of the digital revolution on both the language teaching technology and the needs of language learners on the other hand have lately led to the necessity of improving the performances of communicative teaching.

Lately, Task-based language learning (TBLL), also known as task-based language teaching (TBLT) or task-based instruction (TBI), has become more and more popular as a further refinement of the Communicative language teaching approach. This method focuses on the use of authentic daily language and on asking students to do meaningful tasks using the target language.

The newly emerged approaches, “generally referred to as the post communicative turn (PCT)” (Vizental, 2008: 44) are a blending between the principles and techniques of the communicative teaching and of the traditional teaching. The post communicative educators rediscover the value of thoroughly taught grammar and of writing in the formation of a well-educated person and therefore it has been proved that the so-called “innovative” methods are not so really innovative after all and that traditional approaches still have their strengths.

We consider that this theory which represents a reconciliation between tradition and modernism, may be successfully used in this strategy. Nevertheless the other methods may be applied provided they should be used in the right moment – as we have already mentioned. Either traditional or modern, all these various methods will coexist to a great extent and each teacher will use the gains of each method, leaving aside the shortfall.

We provide further several examples of correlation of methods and techniques with the strategy stages.

The techniques of the audio-lingual method and of the direct method are recommended during the first stage, for the beginners. The situational dialogues, repetition and imitation, drilling and pattern practice will help the teacher to develop the oral skills of the learners. Writing activities should not be neglected. Considering that this stage represents the first contact the learners make with the target language, we believe that accuracy plays a very important role.

For the second and third stages, teachers may find appropriate to use both elements of the Grammar Translation Method and communicative activities in order to supplement the performances of these approaches.

Grammar cannot be excluded as it represents the framework within which the language operates. In teaching grammar educators should use both induction<sup>1</sup> and deduction<sup>2</sup> since this is the way the process of acquiring knowledge is complete.

The presentation of the new grammar structure must be clear and appropriate and undoubtedly followed by practice. Dual-choice, substitution (substituting one or more items), fill in the gap or transformation (changing the structure) drills represent good techniques in the second stage, while story telling for example can be helpful for advanced

---

<sup>1</sup> - Induction consists in the examination of common features in different particular cases that lead to generalization.

<sup>2</sup> - The process that goes from general to the specific, from formulated rules to application in language use.

grammar points in the third stage. Mother tongue should be used whenever describing complex grammar problems as explanations in the target language would be confusing or involving too much time. In addition, the comparison with the mother tongue structures should not be avoided; on the contrary – the differences between the patterns of the two languages should be clearly emphasized.

Writing must be fully practiced by means of different types of exercises. Important part of the learning process, this aspect was, at a certain time, rather banished but in the computer and globalization era, the learners' need to express themselves in writing is obvious when looking for information on Internet, filling in an application form, ordering goods on-line, applying for a job abroad etc.

At advanced level, in the third stage, writing assignments such as essays are important since students are asked to formulate their opinions and thoughts in a systematic way. Debates and *mise-en-scène* (placing on stage) should also be taken into account because they are very attractive and involve the entire group of students simultaneously. The excessive usage of one single type of exercises – to the disadvantage of other types (such as conversation without writing practice) is hardly recommended.

Exercises that develop the required abilities represent the materialization of the corresponding methods. By means of the same drills the assessment of students' performances and evolution may be achieved.

This theory is open and friendly to any manner of teaching since, according to the placement of the duality teacher-student in the stage, any teaching method suitable to the stage may be used.

The selection of a suitable schoolbook is an issue similar to the selection of an appropriate teaching method. In terms of utilized schoolbooks, this strategy shows the right position for each textbook and, consequently, the most suitable moment to use the schoolbook can be easily predicted.

Many times teachers are supposed to appraise schoolbooks. But before considering the value of teaching techniques used in the textbook, this must be integrated in the most suitable strategy stage. And this – because a misapprehension may lead to the discredit of the entire schoolbook. In other words, it must be clear for the teacher *when* is the right moment to use the respective book in the strategy stage.

In building the presented strategy and the correlated methods, the starting point is the answer to the final question: "Why should a person study foreign languages?" If we agree that the final and unique purpose of studying a foreign language is communication which is built on two directions: 1. rendering of the learner's live environment in the target language; 2. transposal of the target language live environment into the mother tongue reality, then we can consider that the presented three staged strategy will definitely lead us to the desired goal.

By no means the strategy should be regarded as an isolated element; it should be considered as part of a system, since it settles the course for the teacher-student duality from ground zero to proficiency (that is the learner's progress from the passive status to the active one) and also settles the methods (that is the way this progress must be achieved). And this – because while methods show HOW to do, the strategy shows WHAT and WHEN to do.

The application of this strategy allows the teacher to constantly be aware of the stages in the learner's evolution and protect against the persistent message of diplomacy:

*The art of saying nothing nicely, or:  
the art of saying something when you have nothing to say, or:  
the art of saying nothing when you have something to say.*

#### **References**

- Arnold, Jane, "Reflections on Language Learning and Teaching: An Interview with Wilga Rivers", *English Teaching Forum*, Volume 29 (1), 1991.
- Hutchinson, Tom, Waters, Alan, *English for Specific Purposes – A Learning-Centred Approach*, Cambridge University Press, 1987.
- Malița, Tatiana, *Puncte de reper în însușirea limbilor străine*, Editura Științifică, București, 1969.
- Opreșcu, Monica, "Metode tradiționale și moderne folosite în predarea limbii engleze", *Revista de Cercetare în Științele Educației*, Timișoara, 2008, disponibil la: <http://www.rcsedu.info>, data ultimei accesări: 6 iunie 2012.
- Rodgers, Ted, "Methodology in the New Millennium", *English Teaching Forum*, Volume 41(4), 2003.
- Semlyen, Eva, Filimon, David, *An English Teaching Methodology Handbook*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1973.
- Vizental, Adriana, *Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Ed. Polirom, 2008.

## **L'ACTIVITÉ DE LIRE ET ÉCRIRE DANS LA PERSPECTIVE DU PRÉSCOLAIRE<sup>1</sup>**

**Abstract:** *Pre-school education is one of the most complex levels in terms of the multitude of activities involved. The teacher has the task to lead and motivate the child to imperceptibly move to organized playing by means of the letters and of the writing instruments. Preparing a child for reading and writing means being aware of the internal and external factors demanded by this activity, of the steps a pre-school child has to pass until learning to read and write, and of the essential elements (posture, writing instruments) that can positively or negatively influence all this teaching approach. Success implies finding the balance between all these elements.*

**Keywords :** *sound, syllabe, word, (to) write, (to)read.*

Apprendre à lire et à écrire représente l'une des plus difficiles activités de la vie d'un préscolaire. C'est pourquoi beaucoup d'enfants enregistrent des difficultés au moment où ils doivent passer à cette nouvelle étape dans leur vie d'écolier. Les causes de cette situation peuvent être déterminées par deux catégories de facteurs qui n'agissent pas isolément, mais en étroite liaison. Il s'agit ainsi de **facteurs internes** d'ordre physiologique ou psychologique (des problèmes visuels, sensoriels, médicaux) et de **facteurs externes ou sociaux** (le milieu familial, l'ambiance scolaire, le groupe d'amis). Pour surmonter toutes ces difficultés, il faut faire appel à la motivation des enfants, en général, et surtout pour ceux transforment inconsciemment leur effort en plaisir de travailler

L'enfant doit apprendre les conventions du lire et de l'écrire qui recommande en même temps la manière de la mise en page des mots de gauche à droite suivant une direction horizontale et l'orientation successive des lignes écrites sur la feuille, de haut en bas de la page. Ainsi la représentation visuelle joue un rôle extrêmement important dans la préparation du préscolaire pour l'activité de lire et d'écrire. La « lecture des images » dans les livres pour les petits préfigure déjà la lecture des textes imprimés qui se retrouvent dans les manuels de l'enseignement primaire.

L'objectif primordial qui devrait nous guider dans notre travail d'enseignants n'est pas absolument nécessaire enseigner l'enfant à lire, mais encourager cette activité, ce qui implique la nécessité d'aider l'enfant à dépasser les étapes qui précèdent la lecture proprement-dite, vue comme un moyen d'obtenir des informations.

Lire, au niveau préscolaire, suppose :

- reconnaître les sons, les lettres, les syllabes et les mots ;
- délimiter la position des sons et des syllabes dans les mots (position initiale, intermédiaire, finale) ;
- analyser chaque mot d'une proposition (le nombre et la place des syllabes, l'indication graphique de chaque syllabe à l'aide d'un cercle ou d'un point, par exemple) ;
- analyser chaque syllabe (le nombre des sons et leur place dans la réalisation de la syllabe, la découverte d'un certain son) ;

---

<sup>1</sup> Loredana Bloju, Université de Pitești, [lorredana@yahoo.com](mailto:lorredana@yahoo.com)

- décomposer les mots dans des sons, des syllabes et leur indication graphique ;
- construire des propositions simples et complexes à partir de certaines demandes ;
- analyser la proposition (le nombre des mots dont elle est composée, la place des mots) ;
- observer la lettre qui coïncide avec la son prononcé ;
- construire des mots à partir d'une certaine lettre indiquée ;
- familiariser le préscolaire avec la lecture du texte imprimé, tout en feuilletant le livre d'histoires préféré ;
- observer et organiser une conversation à partir d'un nombre d'images indiquées.

En ce qui concerne la maîtrise des comportements graphiques, les spécialistes en domaine ont illustrés plusieurs étapes. Les premiers essais de l'enfant ne sont pas de nature visuelle, mais acoustiques, vu qu'aux âges les plus tendres ce qui fait plaisir au petit c'est d'entendre les sons qui résultent en frappant la feuille de papier. Mais cette activité a également des implications visuelles, car au bout du crayon c'est une trace qui sur reste sur la feuille de papier ; d'abord le point, puis la ligne. Les psychologues ont défini cette première étape, comme une étape acoustique parce qu'elle met ensemble des comportements primaires, pas du tout spécifiques pour le dessin.

Jusqu'à deux ans, et même après si c'est possible, c'est préférable d'utiliser des crayons de couleur, vu le spectre chromatique plus varié qui a un impacte visuel beaucoup plus important pour les enfants de cet âge. Après deux ans et demi jusqu'à trois ans on constate d'une part, une simplification du procès des lignes cvasidirectionnelles et d'autre part, la période de l'apparition des « figures simples ». Tout en dépassant le seuil de l'âge de trois ans, les figures simples deviennent de plus en plus abstraites, la manière de se représenter les réalités devient plus complexe, le tout étant en étroite liaison avec les progrès d'ordre cognitif.

A partir de quatre ans c'est l'étape des formes abstraites qui entre en action. L'horizon de connaissance s'élargit progressivement et l'enfant devient capable à localiser les parties mobiles du corps. C'est toujours dans cette période qu'apparaissent les détails qui individualisent. C'est ce que les spécialistes appellent l'étape visible qui se déroule jusqu'à cinq ans et demi. Après cet âge, les représentations graphiques se perfectionnent de plus en plus convergeant vers une écriture correcte, fluente et rapide.

Pour être à même de lire, l'enfant doit comprendre la différence entre le dessin et la graphie des lettres, doit indiquer les lignes imprimées dans des livres ou des revues, indiquer les structures écrites dans le milieu environnant (noms de rues, des enseignes lumineuses, des noms de produits, les noms des êtres qui lui sont proches). Puis l'enfant doit comprendre que les lettres sont porteuses de signification, qu'elles peuvent nous indiquer quelque chose. Entre 3 et 5 ans, les enfants doivent faire progressivement la distinction entre les sons qui composent un mot, être capables à formuler d'autres mots à partir de certains sons indiqués, faire la différence entre son – syllabe – mot, introduire les mots dans des propositions.

Entre 5 et 7 ans, les situations deviennent de plus en plus complexes et les préscolaires doivent reconnaître et différencier les majuscules et les minuscules d'imprimerie. Un des buts essentiels de la maternelle est celui d'aider les enfants à s'adapter

au langage écrit dans un milieu éducatif et culturel connu, actif, stimulant à l'intérieur duquel le préscolaire élève, apprend et se développe.

Apprendre à écrire signifie pour un enfant l'acquisition d'un instrument pratique et fonctionnel de communication. Ce qu'il importe c'est d'écrire correctement et lisiblement, pas tout à fait calligraphiquement. Il y a plusieurs éléments qui peuvent influencer l'activité d'écrire.

Tout d'abord il s'agit de la position du corps. La position correcte vise :

- le regard : tout défaut olfactif peut avoir des conséquences graves en ce qui concerne l'orientation dans l'espace graphique et le mouvement de la main. Il est nécessaire de garder une distance de 30 centimètres entre l'œil et la main.

- la main : l'instrument utilisé pour écrire doit être attrapé entre la puce et l'index en l'appuyant aussi sur le majeur, entre la première et la seconde phalange. La puce attrape le crayon de gauche. Le doigt de milieu et le petit doigt sont un peu pliés vers la paume, sans la toucher. C'est une position favorable pour ceux qui écrivent avec la main droite. Les enfants qui se servent de la main gauche pour écrire adoptent d'habitude une position similaire.

- le bras : les antebres sont appuyés sur le bureau, les coudes ne doivent pas toucher le corps, gardant une distance de 10-15 centimètres par rapport au corps. Au début, il y a la tendance de s'éloigner de plus en plus les bras du corps, mais tout naturellement l'enfant trouvera sa position optimale.

- les pieds doivent s'appuyer parallèlement sur la terre.

- le corps : les épaules doivent être gardées à la même hauteur. L'enfant doit rester tout droit, sans se pencher trop au-dessus du bureau. Le bureau, tout comme la chaise doivent être fixe selon la hauteur de l'enfant.

Il y a également deux séries d'exercices que l'on pratique pour la préparation de la main :

- des exercices indirects à l'aide des formes géométriques que l'enfant doit introduire dans les supports correspondants ; des jeux qui supposent de tenir ensemble les bouts des doigts en suspension ;

- des exercices directs :

\* le dessin – les enfants font le contour de certaines figures qu'ils désirent colorier (par cet exercice ils répètent des mouvements nécessaires pour tracer des lignes dans des directions diverses sans que la fatigue se déclenche parce que cette action est perçue comme libre, non imposée et c'est pourquoi, elle devient synonyme au jeu, au plaisir de jouer) ;

\* des exercices de tâtonner les contours des lettres fabriquées en matières solides ou bien refaire en air le trajet dans la direction de l'écriture de la lettre. On a ainsi la possibilité de mémoriser le signe alphabétique suivant deux voies : à l'aide du regard et à l'aide du toucher.

\* tracer la forme de chaque lettre de l'alphabet en associant la sensation visuelle et tactilo-musculaire au son. D'habitude on présente la lettre « Celui-ci est un A », puis c'est l'exercice de tâtonnement de la lettre qui suit avec les doigts dans le sens de son écriture et finalement l'exécution des éléments constitutifs de la graphie. Si un enfant ne peut pas reconnaître la lettre en la regardant, il est invité de la toucher (l'un des principes Montessori



suppose de ne pas reprocher à l'enfant qu'il a tort, mais de trouver d'autres moyens pour qu'il devienne conscient de l'erreur).

Il y a plusieurs possibles exercices pour le préscolaire, après avoir préparé la main pour écrire et après avoir adopté une position correcte dans le pupitre : qui trace le plus rapidement des lignes horizontales en utilisant la crayon ou le stylo, qui colorie dans deux minutes une figure géométrique indiquée en gardant la position la plus correcte, le dos tout droit, dans le pupitre, qui peut répéter une succession de gestes, exercice qui vise la mobilité de l'articulation de la main (les jeux peuvent être accompagnés par des chansons).

Au début, on admet à ce que l'enfant apprenne les majuscules imprimées et puis les majuscules et les minuscules de l'abécédaire. Les lettres sont liées au début en mots qui s'utilisent puis à construire des propositions simples et complexes. Un exemple d'exercice pour que les enfants retiennent plus facilement l'alphabet est celui où le professeur demande aux petits de colorier le contour de certaines lettres déjà présentées sur une fiche. L'enseignant a ainsi la possibilité d'observer la position de l'enfant dans le pupitre, la manière dans laquelle il utilise l'instrument à écrire et la pression exercée par le petit sur cet instrument et de les corriger si le cas l'impose.

En ce qui concerne les instruments utilisés pour écrire, les spécialistes recommandent le crayon, en première étape, pour les petits, vu qu'il est plus rapide, et le stylo pour les plus grands qui favorise de mieux tracer les éléments constitutifs de la lettre à apprendre. Pourtant il faut permettre à l'enfant de choisir l'instrument qu'il aime le plus et qui favorise la correctitude de son exercice. Au fur et à mesure que l'enfant élève, il personnalise sa manière d'écrire. L'un des instruments les plus modernes utilisé pour écrire, mais qui suppose d'autres mouvements et un apprentissage spécialisé est la tastature de l'ordinateur. Elle est de plus en plus impliquée dans l'activité quotidienne de l'enfant. Ce qui reste au professeur c'est de trouver les solutions pour en tirer profit dans ses démarches didactiques.

#### **Références**

- Athanasiu, A., *Scris și personalitate*, Editura Științifică, București, 1970  
Golu, P., Zlate, M., *Psihologia copilului*, E. D. P., București, 1994  
Maxim, M., *Pregătirea preșcolarului pentru clasa I*, Revista Învățământului preșcolar nr. 1- 2/ 1995  
Mitu, F., *Metodica predării învățării integrate a limbii și literaturii române în învățământul primar*, Humanitas Educațional, București, 2006  
Păiși-Lăzărescu, M., Ezechil, L., *Laborator preșcolar*, V&I Integral, București, 2011  
Revista de pedagogie, *Învățământul preșcolar și școala*, București, 1981.

## **TROUVER LE CHEMIN D'ACCÈS À L'EFFICACITÉ DE L'ÉVALUATION<sup>1</sup>**

**Abstract:** Educational creativity occurs at the level of education process, which involves the assessment activity. The evaluation suppose coherence, interdependence between educational plan, programs and school manuals and the effective work from class.

If we follow the Romanian language and literature exam given by the eighth grade student , since 2000 until now, it can reach the conclusion that evaluation and structuring subject process is still changing, by referring to the new values, trends and requirements of didactic, to the contemporary society.

Finding optimal didactic and educational solutions means controlling the science and the pedagogical art. Predominant use of continuous and formative assessment will explore various teaching methods. So we will have the permanent feedback of the students performances and we will select immediatly the right measures to improve results reported to them school progress.

**Keywords:** continuous evaluation, interdisciplinary, competencies.

L'imaginaire apparaît au moment où *la créativité* est valorisée, quand on lui ouvert le chemin d'accès au monde réinventé.

« *La créativité représente la disposition qu'il y a en état potentiel dans chaque personne et à tout âge de produire quelque chose de nouveau et remarqué à l'échelle sociale et individuelle.* » (Dictionnaire de la psychologie, 1995 : page 67).

Les fonctions de la créativité déterminent sa structure tridimensionnelle aux niveaux social, psychologique et pédagogique (vois Cristea, Sorin, 1998 : page 74).

*La créativité pédagogique* met en évidence certaines caractéristiques développées aussi au niveau du procès créateur. Trouver des solutions didactiques/éducatives, originales et efficaces... c'est de la science et de l'art pédagogique.

La didactique postmoderne conçoit le procès d'enseignement comme une activité de transmission- réception- évaluation.

Dans cette étude, je ferai quelques remarques sur la problématique de l'Évaluation nationale des élèves de la huitième classe.

L'évaluation est conçue « *comme une partie intégrante du procès d'enseignement trouvée en relation de correspondance avec les buts ou les objets proposés et avec les expériences de réception activées en ce sens par la sélection des contenus et des méthodologies d'instruction, internes et externes, favorables au procès scolaire.* » (ibidem : page 152).

L'évaluation vise la qualité de la corrélation entre le plan d'enseignement, les programmes et les manuels scolaires, leur cohérence et leur interdépendance.

---

<sup>1</sup> Adriana Briceag, Université de Craiova, [adrianabriceag26@yahoo.com](mailto:adrianabriceag26@yahoo.com)

Les techniques d'évaluation sont diverses : les questionnaires écrits et orales, les épreuves écrites et pratiques, les échelles d'appréciation, les tests de connaissance et les examens.

Les tests de connaissances appliqués dans les examens scolaires reçoivent le statut de *tests docimologiques*.

De différentes organisations gouvernementales organisent des études et des recherches concernant les examens. Les tests internationaux (TIMSS, PISA, PIRLS) appliqués aussi dans notre pays sur un échantillon représentatif n'établissent pas des hiérarchies comme les examens d'évaluation nationale et de baccalauréat font. L'évaluation a suivi l'assimilation de certaines compétences. On n'a pas suivi l'activité de mémorisation des notions théoriques assimilées. On a mis l'accent sur la capacité de réception du message écrit et d'expression écrite.

Si on suit l'examen de langue et littérature roumaine soutenu par les élèves de la huitième classe, dès l'année 2000 jusqu'au présent, on arrivera à la conclusion que le procès d'évaluation et de structuration des sujets est en changement continu, en se rapportant en permanence aux nouvelles valeurs, tendances et exigences de la didactique, à la société quotidienne.

On jettera un coup d'œil sur les programmes de langue et littérature roumaine et les structures des sujets donnés aux élèves dans le cadre de l'Évaluation nationale dès l'année 2000 jusqu'au présent. On mentionnera seulement les programmes qui ont apporté des changements sur l'évaluation des élèves.

*Le programme scolaire pour l'année 2000* a imposé quatorze lectures littéraires appartenant aux espèces littéraires suivantes : le conte de fée, la nouvelle brève, la nouvelle, le roman, la ballade culte, le poème, le pastel. Les contenus de langue ont été structurés au niveau phonétique, lexical, grammatical (morphologique et syntaxique) et les notions de théorie littéraire ont compris : le genre épique et lyrique, les modes d'exposition, le personnage littéraire et sa caractérisation, les figures de style, les éléments de prosodie.

La structure des sujets a été la suivante :

La première partie : un essai structuré, une composition, un résumé ou un commentaire. Les critères d'évaluation ont été : la présentation des séquences narratives dans l'ordre de la logique du texte, la présentation dans l'ordre de la logique du texte, l'identification des personnages correspondants aux séquences narratives mentionnées, l'observance des exigences spécifiques à la rédaction, la cohérence lexicale, l'observance des normes d'orthographe et de ponctuation, l'observance des règles de mise en page.

La deuxième partie : des items à choix multiple, de type question, avec une réponse courte ou de complètement, basés sur un texte littéraire cité, qui visent le domaine de la langue fonctionnelle, du vocabulaire, de la morphologie et de la syntaxe appliquée.

*Le programme pour l'examen de l'année 2001* a apporté des modifications, en mettant l'accent sur l'évaluation des capacités de réception du message écrit et d'expression écrite. Ce sont les manuels alternatifs qui sont apparus. Les auteurs des manuels ont manifesté leur capacité créative dans l'action de sélection des textes littéraires et des exercices applicatifs adéquats. Le point commun de tous ces manuels a été l'observance des compétences générales (le développement de la capacité de réception du message écrit et

orale et de la capacité d'expression orale et écrit) et des compétences spécifiques, établies unitairement au niveau du programme scolaire unique.

La structure des sujets a été aussi modifiée :

La première partie a mis en évidence la compréhension du texte à la première vue : des exercices par lesquels on évalue les habiletés, les habitudes, les éléments de compétence spécifiques à la langue écrite.

À l'exception des exercices qui ont regardé strictement la compréhension du texte cité, il y a eu des exercices qui ont impliqué une évaluation complexe, en valorisant les notions de théorie littéraire étudiées dans l'école. L'opération sur le texte donné a supposé la reconnaissance et les opérations de sélection, d'application, de construction, d'analyse, de comparaison, d'interprétation des faits de langue avec des éléments linguistiques, la rédaction des énoncés conforme au principe d'aborder la langue de la perspective communicative-fonctionnelle.

La deuxième partie : la rédaction des textes fonctionnels (le télégramme, l'invitation, la requête, la lettre familiale, la lettre de félicitations) a été proposée pour l'évaluation de la capacité écrite.

La troisième partie a impliqué la même capacité d'expression écrite, mais avec une classe de difficulté plus élevée. Il s'agit de la rédaction d'une composition du type : le résumé d'un texte littéraire, la caractérisation d'un personnage, l'argumentation de l'appartenance d'un texte à une espèce littéraire ou à un genre littéraire (lyrique, épique, dramatique), l'analyse sur le texte. L'œuvre sélectionnée par l'élève, en fonction du manuel alternatif étudié, a été l'une des espèces littéraires suivantes : le conte de fée, la nouvelle, la ballade, la complainte, le pastel, la nouvelle brève, l'hymne, la comédie ou le roman. Le barème a supposé la distribution du pointage pour le contenu et pour la rédaction (l'unité de la composition, la cohérence du texte, l'orthographe, la ponctuation, le registre de communication, le style et le langage adéquats au contenu de la composition, la mise en page du texte, l'encadrement dans l'espace accordé, la lisibilité).

*L'année scolaire 2006- 2007* a apporté d'autres modifications dans l'évaluation des élèves de la septième classe. Pour chaque semestre, les élèves ont soutenu les thèses à sujet unique, ainsi que les élèves de la huitième classe dès l'année scolaire 2007- 2008, pendant deux années scolaires.

Aussi, dès l'année scolaire 2006-2007, l'observance des normes prévues dans la deuxième édition du *Dictionnaire orthographique, orthoépique et morphologique de la langue roumaine* (DOOM 2) a été obligatoire.

*Dans l'évaluation pendant l'année 2008*, le premier et le deuxième exercice du premier sujet ont suivi l'assimilation et l'opération avec les connaissances grammaticales, de vocabulaire, de phonétique, d'orthographe et de ponctuation, de stylistique.

Le troisième exercice a visé la capacité d'expression écrite (le point de vue sur le message du texte) et de réception du message littéraire. Le pointage a été distribué de la manière suivante : 60% pour le contenu et 40% pour la rédaction.

Le deuxième sujet a mis en évidence la capacité de s'exprimer par écrit, en valorisant les notions de théorie littéraire. Le pointage a été structuré de la manière suivante : seize points pour le contenu et quatorze points pour la rédaction, en contenant : l'unité de la composition, la cohérence du texte, le registre de communication, le style et le

vocabulaire adéquats au contenu, l'orthographe, la ponctuation, la mise en page et la lisibilité.

Pour les compositions qui ont eu un thème libre (un portrait, une description, etc.), le barème s'est rapporté à la précision du titre, au contenu et au style adéquats, aux règles d'orthographe et de ponctuation.

Dans le compartiment de *la langue*, on a eu en vue la vision communicative-pragmatique, fonctionnelle et applicative des éléments de construction de la langue, en misant l'accent sur l'identification de leur rôle dans la construction des messages et sur l'utilisation correcte et convenable dans la propre expression écrite. Les exercices ont été de type analytique (de reconnaissance, de groupement, de motivation, de description, de différenciation) et de type synthétique (de changement, de complètement, d'exemplification, de construction), de soulignement des valeurs stylistiques et de mise en évidence des aspects orthographiques et de ponctuation.

Quant à *la lecture*, les exercices ont visé la compréhension d'un texte littéraire ou non-littéraire donné tels : l'identification des idées principales, des traits généraux et particuliers du texte, l'expression du point de vue sur le message etc., mais aussi la rédaction des compositions qui regardent un texte littéraire ou non-littéraire (le résumé, la caractérisation d'un personnage, le commentaire court de quelques séquences, l'identification des idées principales etc.). Ainsi, les exercices ont suivi l'évaluation des compétences de rédaction des textes *fonctionnels* (la requête, l'invitation), *argumentatifs* (l'expression argumentée d'un point de vue concernant le texte donné/indiqué, la motivation de l'appartenance à un genre littéraire), *réfléchis et imaginatifs* (la lettre, les autres compositions qui supposent l'expression des propres sentiments, la mise en évidence des traits d'un objet dans une description ou d'une personne dans un portrait, de courtes narrations, la continuation des dialogues etc.).

*Le programme scolaire pour l'Évaluation nationale de l'année 2010* a apporté en discussion les compétences générales et spécifiques et les contenus associés. Il y a eu quelques modifications survenues : le roman, le genre dramatique, les propositions subordonnées circonstancielles concessives, conditionnelles et consécutives ne représentent plus des contenus obligatoires pour l'évaluation. Ces connaissances se trouvent dans le programme scolaire de la classe. On y mentionne aussi pour l'Évaluation nationale les textes support non-littéraires (publicitaires, l'article de revue/journal, l'annonce, la nouvelle). Les espèces littéraires évaluées ont été : le conte de fée, le pastel, la fable, la nouvelle, la ballade.

En vue de l'évaluation de l'expression écrite on a mis l'accent sur la continuation des dialogues, la rédaction des narrations, des compositions courtes, sur un certain thème, en suivant un plan donné ou conçu par l'élève.

Dès *l'année 2011*, la ballade n'a plus constitué un contenu obligatoire pour l'Évaluation nationale.

Le premier sujet a visé la compréhension du texte à la première vue et a supposé des exercices par lesquels on a évalué les habiletés, les habitudes, les compétences spécifiques, en suivant les capacités de réception du message écrit et aussi la valorisation des notions de théorie littéraire étudiées à l'école.

En regardant l'évolution de l'Évaluation nationale pour les élèves de la huitième classe (des sujets, des programmes), on constate qu'il y a eu des changements surtout dans la liste des espèces littéraires imposés (le nombre des espèces littéraires est diminué). On constate aussi l'accent sur la capacité des élèves d'opérer avec les notions assimilées, sur leur compétence de s'exprimer par écrit.

Dans le but de l'amélioration des résultats obtenus à l'Évaluation et non seulement, l'interdisciplinarité est bienvenue. Elle « *peut être caractérisée par l'appréciation de Platon sur l'art politique : l'art du tissu, qui ne laisse jamais survenir le divorce entre les différents éléments qui ourdissent et combinent toujours les informations pour en faire un tissu souple et serré.* » (Mohammed Alla Sinaceur, 1986 : page 48).

On peut choisir le thème : « *Mon héros préféré* » qui suppose l'organisation du collectif des élèves par groupes. Ils doivent choisir un héros qu'ils présentent, en utilisant l'interdisciplinarité. Le projet peut inclure la littérature, la musique, l'art plastique, la dramatisation etc. Le concours des groupes sera motivant. Leur imagination sera mise en évidence et ils devront présenter leurs projets devant la classe. L'évaluation de leur capacité de s'exprimer sera valorisée. Ainsi, le thème lance une provocation, le succès est garanti, la motivation est activée. Le professeur doit récompenser l'effort déposé par les élèves et les encourager dans leur démarche.

Une autre solution pour avoir de bons résultats est d'insérer dans la leçon le moment orthographique. L'évaluation peut être accomplie par des questions telles : *Quelle est la forme correcte ? Dis-moi pourquoi ! Est-ce que tu sais d'autres exemples ? Quelle est l'erreur dans cet énoncé ?*

Après une période d'exercices, l'élève peut s'évaluer, en répondant aux questions : *Quels sont les erreurs d'orthographe que tu ne fais plus ? Quelle est l'erreur plus fréquente que tu as remarquée dans le langage de tes collègues ? Et dans tes journaux ? Comment as-tu corrigé ces erreurs dans ton expression écrite ?* Les élèves qui savent s'évaluer auront de meilleurs résultats.

En ce qui concerne le programme scolaire pour la huitième classe, on peut affirmer, sans doute : il est très aggloméré. Il y a beaucoup de différences entre le programme scolaire pour les élèves de la huitième classe et celle pour l'Évaluation nationale.

Les compétences spécifiques qui concernent *la réception du message orale dans de différentes situations de communication et l'utilisation correcte et adéquate de la langue roumaine dans la production des messages oraux dans des situations de communication monologuée et dialoguée* ne sont pas évaluées. Ainsi, comme dans l'examen de baccalauréat, les compétences des élèves qui dérivent de la communication orale doivent être évaluées dans le cadre de l'Évaluation nationale. On a remarqué, d'ailleurs, que les élèves ne pouvaient pas valoriser les habiletés de communication orale ; ils ne savent pas converser.

Certains contenus associés aux compétences spécifiques éliminés du programme scolaire ne présentent pas une telle grande importance pour l'étude quotidienne, à l'école. L'importance des sujets dans les tests de l'Évaluation nationale déterminent l'approfondissement de certains contenus. De la même façon, l'élimination du programme de l'Évaluation nationale des espèces littéraires étudiées en classe éloignent les élèves de la littérature, en rendant plus difficile l'activité de compréhension.

Dans le cycle primaire, on lit des petites pièces comiques, on les utilise dans les programmes artistiques. En huitième, on évite le genre dramatique pour l'Évaluation nationale, même si on l'étudie en classe. Ainsi, il n'y a pas de continuité et de corrélation entre les programmes scolaires et l'intérêt pour ce genre littéraire est diminué.

Pendant que le programme scolaire pour la huitième classe mentionne l'application correcte des signes de ponctuation au niveau de la phrase (coordination, subordination, incidence), le programme scolaire de l'année 2011 pour l'Évaluation nationale précise l'utilisation correcte des signes de ponctuation au niveau de la proposition et de la phrase. On s'impose, par conséquent, une corrélation entre les deux programmes.

Un autre problème rencontré est représenté par les solutions offertes par les barèmes qui peuvent générer des discussions divergentes. Par exemple, cette année, le sujet qui demandait la sélection du type de la proposition subordonnée de la phrase « *Ceea ce mă jenează este dificultatea răsforii* » a provoqué des interprétations différentes. En final, les deux variantes ont été acceptées (subjective et prédicative), même si au commencement, le barème a mentionné la réponse correcte : subjective. On suggère, par conséquent, une sélection plus rigoureuse des sujets qui doivent être précis, en ce qui concerne l'énoncé, mais aussi la réponse. En plus, ces exercices ne doivent pas tester la capacité des élèves de faire des interprétations, mais évaluer la capacité des élèves d'utiliser les connaissances grammaticales dans le but de l'expression correcte, écrite et orale.

Quelques barèmes mentionnent seulement certains synonymes des mots et les élèves sont défavorisés dans l'évaluation. Le barème des exercices de synonymie doit préciser que toutes les solutions correctes devaient être marquées en faveur de l'élève.

On recommande, en conclusion, l'utilisation prépondérante de l'évaluation continue, formative, qui explorera des méthodes didactiques variées. On aura en permanence le feedback des performances des élèves et on sélectionnera immédiatement les mesures convenables d'amélioration de leurs résultats, rapportées à leur progrès scolaire. Une meilleure corrélation entre les programmes, les manuels scolaires et l'activité didactique de la classe serait bienvenue dans le procès d'enseignement qui doit se réinventer en permanence, se rapprocher des exigences actuelles.

### **Références**

Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1998

*Dictionnaire de la psychologie*, Larousse, Paris, 1995

*Limba română: controve, delimitări, noi ipoteze. Actele celui de-al 9-lea colocviu al catedrei de limba română*, Editura Universității din București, București, 2009

Mohammed Allal Sinaceur, *Interdisciplinaritatea și științele umane*, Editura Politica, București, 1986

Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003

Programele școlare pentru Evaluarea națională la clasa a VIII-a (2000-2012)

Programele școlare pentru clasele V-VIII

### **Resources électroniques**

<http://www.edu.ro>, accesat în iunie 2012

<http://www.subiecte.edu.ro>

## **USING THE IMAGINARY CONTEXTS OF ROLE PLAYS IN TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION<sup>1</sup>**

**Abstract:** *In the tertiary education system there is rather limited place for the development of creative thinking as an essential component of the graduate's complex profile, although it should be a must, given the fact that in the field of engineering education – the author's educational context – the focus is quite frequently on the development of new designs, methods and technologies in order to be competitive internationally, which requires excellent resourcefulness and imagination skills. These can be developed within the foreign language courses framework, by designing creativity training modules, whose aim should be the increase of the creative output of undergraduates, thus preparing them to successfully meet their future employers' expectations. They are equally useful in completing the learners' intellectual development. The aim of this study is therefore to introduce ways of designing and using role play as supplementary material to an English for Professional Communication course for bachelor level engineering students, with a view to enhance the students' communication and imaginative skills. The tasks presented range from relatively controlled instances to free production. It is hoped that such activities are conducive to ensuring higher opportunities for the development of the students' creative and imagination potential.*

**Keywords:** *creativity training, role play, imagination development.*

### **1. Developing Engineering Students' Creativity by Role Plays – Views and Approaches**

One of the essential elements that higher education should foster in the future graduates is their capacity to think in a *creative* manner. This concern should be a permanent one with trainers in universities, including those in engineering education, as engineers who want to be eligible on the job market at international level will have to demonstrate that they possess the ability to deal resourcefully with difficult problems, making full use of their imaginativeness. The literature of the issue emphasizes the demand for *creative engineers* (Felder, 1988). This need is expressed by the potential employers, who expect that engineering schools should promote the development of the creative thinking abilities in the learners. It is also necessary for *sustainability* reasons (King, 2012).

While the teachers of technical disciplines take this aspect into consideration and attach importance to it, we maintain that these skills can, and should, also be developed by the teacher of foreign languages during the language courses. Thus, certain course units/modules, depending on the duration and type of course and course objectives, can include creativity training components. The main aim of such units should be enhancing the students' creative capacity, which can also be contributive to the engineer's intellectual development as a whole.

---

<sup>1</sup> Yolanda-Mirela Catelly, University POLITEHNICA of Bucharest,  
[yolandamirelacatelly@yahoo.com](mailto:yolandamirelacatelly@yahoo.com)



As regards the appropriate manner in which a person should be trained to become an engineer (Maslow, 1971: 98-99), references are made to developing the young person's capability to cope with new surprising elements, without the fear of improvising. Reluctance to *change* and the capacity of generating solutions to accommodate *novelty* are therefore essential attributes of a good engineer, and they should be developed to such an extent that the graduates may even possess the capacity to "enjoy novelty and change". These are recurrent in today's literature inspired by a locution coming from the Institute of Industrial Engineers (Andrea, 2012), emphasizing the need to get out of the comfort zone in order to learn about yourself and develop.

In our times, the *role of creativity* has grown to become unquestionable (Karwowski, Soszynski, 2008: 163), mainly due the latest developments in the technological and cultural spheres, as well as to the fact that the world around has grown more and more complex. The current society demands from its members to reject "obedience to common schemes". Contemporary individuals should be able to "actively create the reality that surrounds them", in all fields of human endeavour.

The main *roles of creativity education* in engineering are shown in the literature (Liu, Schonwetter, 2004: 801). They refer to the fact that by developing the creative capacity, the teacher can contribute to adding new facets to the "intellectual development" of the learner, thus meeting the employers' expectations from them. Similarly, there are studies (Maciejczyk Clapham, Schuster, 1992: 156) that strengthen the idea that learners in all domains do need - and should be trained - for creative thinking, due to the fact that creativity is "an essential component of various professions".

We maintain that the success of the activity of developing the undergraduates' creativity skills can be more successful if it is done taking into consideration the necessary element of entertainment/fun that introduces humorous and relaxation features in the communication taking place during the instruction process. In this respect, we find confirmation (P'Rayan, 2012), with the emergence of a new formula – *commutainment*. This, according to the author who coined it, combines the idea of communication with that of the necessary element of entertainment that should exist during the communication activities. *Commutainment* is seen within the context of teaching methodology, where the imaginary setting allows the participants to assume specific roles/characters and to study and try to understand new patterns of behaviour. While performing their roles, the students will necessarily take risks and become more involved in the learning taking place. We should add that one of the teacher's parts is to create the appropriate context for the role play to take place in optimal conditions, taking into consideration the students' profile and their specific cultural and personality features. Although she speaks about children education through drama and role play (Harries, 2009: 5), some elements of recurrence that are valid for any type of creativity education can be identified, such as "investigations in science" – even if this may seem a bit unusual; however, it is maintained that creative tasks can be used in the scientific and technical field the same as in arts or music. The essence is the similar, viz. developing "the ability to use knowledge and skills, plus some imagination, to tackle and solve any problem" (Harries, *ibidem*). We fully agree with Harries who underlines the necessity to allow "time, space and multiple opportunities to experiment with materials and ideas" (Harries, *ibidem*), as shaping up the creative skills of an individual does

require, we believe, not only an appropriate context and models of good practice in class, but also *time* for the learners to explore possibilities within themselves and around. Last, but certainly not least, learners do need encouragement “to make connections between ideas as they play” (Harries, *ibidem*).

To answer the expectations from engineering education as far as developing creativity is concerned, the approaches to teaching it should necessarily “foster partnerships” (Maier, 2007: 32). Indeed, the *social* component is activated in the multiple connections/relationships established during role playing. This means that the students as “stakeholders” (Maier, *ibidem*) will confront their viewpoints on various topics and they will have to negotiate answers where there are no single valid ones. During such acting episodes, the learners will gain not only experience and language /communication skills, but they will practice working on (and solving!) problems similar to those they will have to cope with in their professional life as graduates.

The value of role play as a teaching method that enables participants the *exploration* of various issues and patterns of behaviour is underlined in the literature (Bell, 2001: 256).

In order to fulfil their creativity development focused goal, role plays should be appropriately designed, allowing room for multiple options while maintaining a feeling of *security* of the learners participating in them as they are “extending their experiences of life” (Harries, *op cit.*: 5).

The multiple *advantages* of role playing in the language class and beyond it in engineering education are synthetically shown in the literature (MindTools.com, 1996 – 2012). Thus, among the most important ones, we should analyze those which are directly connected with the development of the learner’s personality and creativity:

- finding out the manner in which other individuals may react to different types of input;
- enhancing their understanding of the kind of approaches that are acceptable in the reality for which they are preparing;
- developing their empathy towards other people, as well as a knowledge of various ways and manners of responding to different situations;
- developing a range of features, such as self-confidence (extremely useful for their professional activity), the capacity of reacting promptly to outside input and communication with people from various walks of life, whose perspectives they may understand better.

Taking into consideration the kind of best *topics* for the role plays proposed in the language class, then we should note that a correlation seems to exist between the success of the activity and the topics which bring about or include the students’ palpable interests - present and/or future. There are good chances that such choices of topic could increase the students’ *motivation* and active involvement, as they will start from a zone for which they have already developed certain skills and/or interest.

If we discuss creativity training in its direct relationship with the foreign language course in engineering higher education, then we should see it correctly embedded in the language training (Karwowski, Soszynski, *ibidem*); it should be understood not only as “creative abilities (divergent thinking, imagination, fluency, flexibility and originality of thinking), but also creative attitudes”.

The activities that a teacher designs in order to introduce creativity training in the foreign language class should therefore be able to: stir the imagination of the trainees, act as a stimulant of their motivation to participate, and certainly support them in developing their linguistic and professional communication skills.

Consequently, the *rationale* underlying the present study is to explore ways of designing and implementing role playing as useful supplementary material to an English for Professional Communication course for bachelor level engineering students, with a view to increase the learners' communication and imaginative abilities.

## 2. Setting Benchmarks for Using Role Play – Some Proposals

In this section of the study several proposals are presented of the manner role plays should be designed and used in a foreign language course; in our educational context the foreign language is English, more precisely an *English for Professional Communication (EFC)* course for bachelor level engineering students of the Bucharest Polytechnic.

The cycle of tasks presented are meant to provide concrete opportunities for the students' development of creative thinking skills, as well as for the increase of their imagination, within the English language practical course. The originally designed activities presented below are all communication oriented; they range from relatively controlled practice to free production, and the objective underlying their design and application is that they could ensure good opportunities for the engineering undergraduates' – first and second year ones – potential of creativity and imagination.

The entire cycle is based on a *framework of general pedagogical principles*, which have been observed at the three levels. The main principles comprise the following:

- the task *level of difficulty*, both in terms of language skills involved but mainly as far as the level of imagination and creativity required from the learners is involved, is *graded*. Thus, the first level includes detailed input which the students have to apply and observe quite strictly, based on a given scenario/other features of the characters/roles; only at the second - and mainly at the third - levels the learners are given only the basic context, and they are encouraged to produce the dialogues in a freer and freer manner;
- correlated with the previous principle, there is an *incline* in terms of creativity education and language complexity, which goes in parallel with (and maintains) the course book level of difficulty;
- the situations, as well as the tasks designed based on them, are not only inspired from the course book input and the envisaged needs/interests of the learners in their capacity as future engineering school graduates, but they are chosen to be as *realistic* as possible, thus having the capacity to determine the students to fully get involved in solving them;
- the activities are in general integrated in the general *objectives* of the course units in terms of language and communication;
- time is given to the activity of *discussing* at the post-task stage, i.e. after the performance of the role play, with a view to raising the students' awareness of the necessity to develop their creativity and/or imagination. During this discussion, the opinions of the participants are asked by the teacher, not only as regards their peers'

performance, but mainly as regards their own one. Students are encouraged to (critically) analyze what has happened in class, at individual and pair/group level, as objectively as they can, although they are asked to reflect on essentially subjective acts. The aspects examined are not only what exactly they believe they have learnt, but also what they *felt* during the performance.

The initial *working hypothesis* underlying the design and implementation of the creativity oriented cycle of tasks assumes that *role play training in creativity may positively influence the level of creative abilities of its participants*.

In what follows, the three levels of the *creativity thinking development cycle* are briefly presented against the framework of the EFC course; the rationale underlying them is given for each one of them. We should see them as periods on a *continuum* of the instruction process, without rigid limitations in time and space, but for the analysis we are undertaking they are examined as distinct stages. They should be considered only *proposals* for a good practice guide, which can certainly be amended to answer various other educational contexts.

The EFC course book (Blându, Catană *et alii*, 2004) in use comprises eight units, its main objectives being to help the future engineer to cope with the employers' expectations at the beginning of their career. Hence, the units are focused on a range of oral and written communication topics, for instance: *Talking about you company*, *Telephoning*, *Job interviews*, *Successful meetings* a.s.o.

Most of the units can accommodate the insertion of creative thinking oriented role playing, but the ones in which these can be embedded in quite *realistic* ways are *Telephoning*, *Job interviews* and *Meetings*, the reason being the fact that they allow for the implementation of a *variety of topics* for those dialogues, thus giving the teacher multiple opportunities to design tasks appropriate to each student group's specific interests.

*Level I* is the first in real time in the cycle, and it is based on a script generated by the teacher, who provides the situation/context and asks the students to prepare the dialogue text in writing – with lower levels from the English language proficiency viewpoint.

If the students' level is approximately B2/C1 according to the Common European Framework of Reference for Languages – CEFR, then the learners could be asked to prepare minimal notes for the dialogues, or simply to directly rehearse it and then perform it without a written script. A model can be provided at the beginning of the activity – this can solve a range of linguistic problems that the students may come across during the dialogue. The time for rehearsal in pairs/groups should be allowed, and finally a last dialogue (or, if necessary, more) should be performed by one/some of the pairs/groups.

The *teacher's role* is that of provider of input situation and roles features, thus having much control over the activity, while the students are allowed only emergent elements of creativity that they should include in the highly controlled scenario.

The lesson *focus* is therefore mainly on developing *speaking* (and, in a subsidiary way, writing) skills, but if the teacher encourages the students' attempts to add some personal contributions, then their creativity and imagination are already put at work, even if to a relatively low extent.

The units/topics which are most appropriate for these tasks are again *Telephoning*, *Job interviews* and *Meetings*. From our experience, it is better to start from *Telephoning*

dialogues, and then expand towards communication in larger groups (of 3+ students) of the *Meetings* type only at a later stage, both for linguistic reasons, but also in order to educate the learners' self-confidence in a gradual manner.

*Examples* of the kind of situations the teacher can propose, some of which have been used as creativity oriented supplementary tasks to the EFC course, are: mock up phone job interviews, providing technical emergency instructions on the phone, expressing an opinion/idea with a view to further express it in a meeting etc.

The *second level* restricts the teacher's role only to that of situation and cue cards provider, while the students write the script and validate it in front of the class. Now they have to combine *pair/group* work with the *individual* approach, in the case of role plays that involve an element of surprise/inventiveness that the character should bring to the dialogue in order to persuade/negotiate a.s.o. We are obviously closer to the point where the learners are encouraged to produce solutions and solve problems in a freer manner. The challenge of the task is represented by the students' effort to be creative and make fuller use of their knowledge and imagination, with the focus mainly placed on *speaking* and on *thinking creatively*.

With very good groups from the linguistic proficiency point of view, and if the main objective of the lesson is chiefly that of developing creativity, the teacher can ask the students to perform the roles without passing through the writing of the script stage. The trainees can be allowed a certain amount of freedom in that they could be stimulated to add new elements to the character they have to perform. The role plays which can be acted at this stage will be of the kind: multiple participant phone conference or debating a certain (complex) issue on the meeting agenda.

At *Level III*, which is the highest in terms of task complexity and challenge, the teacher will give only the basic description of the context and the essential cue cards. At this stage, the students are expected to fully internalize and then perform their roles, without much/any preparation, and making good use of their creative capacity.

Only one example for such a longer and more challenging role play is given here as an illustration, given the fact that it has been quite successfully used with several groups of students. The students receive the outline of the situation and some basic cues on their role cards, which they are allowed to develop according to their personal ideas. The role play title is *'Plot of land in our neighbourhood'* and it was originally designed based on a real situation in the author's context: a big plot of land in the centre of a town area will be rented to one of the participants in the meeting at the Town Hall Council – its owner. The decision will be taken by the Town Council and Mayor in function of the quality and originality of the project proposals presented. The possible destinations for the plot of land are, according to the role cards: *parking place, park for children, hypermarket* and *factory*. There are also roles for the Mayor and Councillors, as well as Observers of the manner in which the play develops.

At this stage, the students really need to demonstrate that they have made headway in the way they approach solving problems. In function of level and group profile and size, the roles can be prepared, but only to a small extent (in general by spoken means, with just minimal support notes/ideas jotted down on paper) in groups of students that will act the same part in the role play.

Of equal importance is the manner in which *evaluation* of progress in terms of creative thinking skills is concerned. This should be carried out as *continuous* assessment by means of Portfolio tasks, and also as *achievement* tests fully focused, in our opinion, on the *quality* and *originality* of the responses, and with the taking into consideration of the *time* factor in providing the response as well.

The test concept and structure should fully mirror the teaching approach and therefore have a corresponding incline of difficulty to the three levels presented above, we believe.

Here are some *examples* of written tests – and we admit the limitation that the testing of creativity in oral communication by a written form of assessment is somehow not natural, but in most of our educational contexts we deal with quite large groups of students for whom oral tests cannot be feasible:<sup>1</sup>

- a dialogue is given, with missing lines which the students must create and complete (and play, if an oral section of the examination exists) – at level I;
- students are given the beginning and the end of a text, or, alternatively, only the middle of it, and they have to create the missing part(s) – at levels I and mainly II;
- given a situation in which a problematic/controversial matter has to be solved, the candidates are asked to devise (and orally present) arguments for and against that issue – levels II and III;
- an interesting task could be that of showing the students a film without letting them hear the sound (possible source: YouTube), asking them to create the text (and then perform it themselves) – any level, depending on the complexity of the film content, and only after having tried such an activity during the course;
- given the situation and minimal cue cards, the students are asked to generate the character part (and perform them), against a limited amount of preparation time.

We prefer to draw only open conclusions at this stage:

- the research in the field of developing the creative thinking skills of engineering students by teaching and testing activities embedded in their language courses at bachelor level is still in its infancy in our country, and it can further provide many answers to the teachers who may wish to embark upon doing it;
- it is the role of higher education to provide support to the undergraduates to learn how to make full use of “their knowledge and their learning” to fully comprehend the “complex issues of personal and societal relevance” (Colucci-Gray, 2007: 233).

#### **References**

Bell, Maureen, “Online role-play: Anonymity, engagement and risk”, *Educational Media International*, 38(4), 2001

---

<sup>1</sup> Certainly, wherever oral tests can be organized from the managerial and expertise points of view, they should reflect the type of activities done in class in pairs/groups, but again we should caution as regards the need that the examiners should develop and practise applying the necessary clear-cut criteria in evaluating the candidates who perform dialogues in pairs, or quite rarely though, in groups.

Blându, M., Catană, S., Cately, Y. M., Comanețchi, D., Constantinescu, C., Cosoreci, S., Cristea, D., Grosu, S., Iliescu, C., Mihai, S., Nestor, V., Popa, F., Pricope, M., Radeș, L., Răileanu, B., Savu, E., Simion, D.I., Stănilă, S., Urs, D., *English for Professional Communication*, Printech, Bucuresti, 2004

Harries, Judith, *Drama and Role-Play (Stepping Stones to Creativity)*, Step Forward Publishing Ltd, 2009

Liu, Z.Q. and Schonwetter, D. J., “Teaching Creativity in Engineering”, *Int. J. Eng. Ed.*, Vol. 20, No. 5, 2004

Maciejczyk Clapham, Maria and Schuster, Donald H., “Can Engineering Students be Trained to Think More Creatively?”, *The Journal of Creative Behavior*, Volume 26, Issue 3, September 1992

Maslow, A.H., *The Farther Reaches of Human Nature*, Viking Press, New York, 1971.

#### **Electronic Resources**

Andrea, Allison, ‘An Instinct for Growth’, The Newsletter for The Institute of Industrial Engineers at The Ohio State University, Winter Quarter 2012, [http://www.ohiostateiie.org/uploads/4/2/9/7/4297369/winter\\_12\\_newsletter.pdf](http://www.ohiostateiie.org/uploads/4/2/9/7/4297369/winter_12_newsletter.pdf), consulted on 7 June 2012

Colucci-Gray, L., “An inquiry into role-play as a tool to deal with complex socio-environmental issues and conflict”, 2007, [http://www.iris-sostenibilita.net/iris/docs/publicazioni/Colucci-Gray\\_PhDThesis.pdf](http://www.iris-sostenibilita.net/iris/docs/publicazioni/Colucci-Gray_PhDThesis.pdf), consulted on 7 June 2012

Felder, R. M., “Creativity In Engineering Education”, *Chem. Eng. Education*, 22(3), 120, 1988, <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Creativity%28CEE%29.pdf>, consulted on 5 May 2012

Karwowski, M., Soszynski, M., “How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC)”, in Craft, A. and Wegerif, R. (Eds.), *Thinking Skills and Creativity*, 3 (2), 2008, [maciejkarwowski.republika.pl/www2/11.pdf](http://maciejkarwowski.republika.pl/www2/11.pdf), consulted on 7 June 2012

King, Philip, “Adding creativity to the engineering mix”, 2012, Green ArchiTEXT, <http://www.greenarchitext.com/2012/03/adding-creativity-to-the-engineering-mix.html>, consulted on 8 June 2012

Maier, H.R., “Meeting the challenges of engineering education via online roleplay simulations”, *Australasian Journal of Engineering Education*, Vol 13 No 1, 2007, [http://www.engineersmedia.com.au/journals/aace/pdf/AJEE\\_13\\_1\\_Maier2.pdf](http://www.engineersmedia.com.au/journals/aace/pdf/AJEE_13_1_Maier2.pdf), consulted 10 June 2012

MindTools.com., “Role Playing. Preparing for Difficult Conversations and Situations”, 1996 – 2012, <http://www.mindtools.com/full-URL>, consulted on 1 July 2012

P’Rayan, A., “Making Engineering Students Speak: MAP Formula and Commutainment Activities”, *English for Specific Purposes World*, ISSN 1682-3257, [http://www.esp-world.info/articles\\_18/speak.htm](http://www.esp-world.info/articles_18/speak.htm), consulted on 15 June 2012.



## **ON THE NATURE OF THE EFFECT OF CONTENT KNOWLEDGE ON ESPECIAL LANGUAGE COMPREHENSION: HOW SPECIFIC ESP WRITTEN TEXTS ARE TO BE FOR THE ESP TEACHERS TO MANAGE?<sup>1</sup>**

**Abstract:** *The study presented here aims to investigate the effect of relevant content knowledge on the reading comprehension outcome of Iranian ESP students. The issue addressed was to see if there would be a difference in the performance of intermediate students in the comprehension of a general, semi-technical and technical topic in an ESP context. After administering a reading proficiency test to ensure the homogeneity of participants, a group of 20 intermediate students were selected from the Waste Water Administration with a sufficient background in chemistry. Three passages were given to the participants, one with a general topic, one with a semi-technical and the other one with a technical topic. The reading comprehension of students was assessed by three multiple choice comprehension tests after each reading. Based on the results, the participants performed better on the semi-technical text compared to the general text. However, the comprehension of learners decreased on the technical text. This finding revealed that content knowledge would improve the students' comprehension of texts with a fair degree of difficulty.*

**Keywords:** *Content Knowledge, Semi- Technical Text, Technical Text.*

### **Introduction**

As it is the case for the other language skills of listening, speaking, and writing, reading is a complex set of decoding and processing skills in which the reader understands the text by interaction between the written words and the outside context to create meaningful discourse. Reading as a practice to improve pronunciation, learn grammatical forms and new vocabulary does not constitute the main process of reading because it is an intentional, active, and interactive process which results in comprehension. It is the process of constructing meaning through the dynamic interaction among: (1) the reader's existing knowledge; (2) the information suggested by the text being read; and (3) the context of the reading situation (Wixson, Peters, Weber, & Roeber, 1987, citing the new definition of reading for Michigan). While learning a second language students are continuously confronted with new information, especially when they advance to the upper elementary grades and undergo a transition from (learning to read) to (reading to learn) (Chall, 1983). As different researchers (Davis & Winek, 1989; Squire, 1983; Weisberg, 1988) claim, in order to read to learn effectively, learners need to integrate new material into their existing knowledge base, form new understanding, and adapt existing conceptions and beliefs as needed. Mastering these tasks is essential to literacy. However, those learners who don't access the sufficient background knowledge may have lack of understanding in their reading tasks.

---

<sup>1</sup> Azizollah Dabaghi, Nooshin Goharimehr, University of Isfahan, [dabaghi@fhn.ui.ac.ir](mailto:dabaghi@fhn.ui.ac.ir)



In an EGP context teachers can facilitate their students' literacy success by helping them to build and activate background knowledge through pre-reading activities. However, in an ESP context students bring their prior knowledge of the field to the class. ESP concentrates more on language in context than on teaching grammar and language structures. It covers subjects varying from accounting or computer science to tourism and business management. The main emphasis in ESP is to make sure that language is not taught as a subject separated from the students' real world (or wishes); instead, it is integrated into a subject matter area important to the learners (Lorenzo Fiorito, 2005). Despite the importance of ESP in the curriculum designs there are no especial institutes For ESP learners in the Iranian language education system. University students are generally introduced to ESP just for some courses in which they work on translation of technical texts. However, in some companies, the staff have to take some English courses based on their major which consist an ESP education. This paper sets at studying the learners' background knowledge and investigating whether it can affect ESP students' comprehension of a text in way a different from EGP students.

## **Review of Literature**

### **ESP and EGP:**

According to Lorenzo Fiorito (2005), the most important difference in these two approaches lies in the learners and their purposes for learning English. EGP and ESP differ not only in the nature of the learner, but also in the aim of instruction. While in EGP all four language skills; listening, reading, speaking, and writing, are equally emphasised, in ESP it is a needs analysis that determines the type of skill(s) to be taught, and the syllabus is designed accordingly. An ESP program, might, for example, stress on developing reading skills in students who are preparing for graduate work in business administration; or it might sets at promoting spoken skills in students who are studying English in order to become tourist guides As a matter of fact, ESP attempts to combine subject matter and English language teaching. Such a combination is highly motivating because the subject-matter knowledge gives them the context learners need to understand the English of the classroom.

### **Background Knowledge and Reading Comprehension**

There is an extensive terminology to describe different kinds of knowledge. According to Stevens (1980) background knowledge or prior knowledge is "...what one already knows about a subject... (p. 151)." Biemans and Simons (1996) defined background knowledge as all knowledge learners have when entering a learning environment that is potentially relevant for acquiring new knowledge (p. 6). For a skilled reader understanding general texts, is an effortless process while for difficult and complicated reading materials more cognitive effort is needed which needs the background knowledge to be activated. This kind of knowledge can help readers in different ways. Anderson and Pearson (1984)

suggested three ways in which prior knowledge may affect comprehension. Prior knowledge may: (a) enable students to make inferences about their reading, (b) direct their attention to information important in a knowledge domain, and/or (c) provide a plan for recall. These are not mutually exclusive. Indeed, prior knowledge affects comprehension in all of these ways. We will discuss these briefly in turn.

There has been an extensive investigation about the relation between background knowledge and reading comprehension in native-language reading. Results have indicated a facilitating effect on reading comprehension, in both adults and children (see Anderson & Pearson, 1984; Weber, 1991). Some researchers compared experts with novices. Based on these studies people with high domain knowledge comprehend a text better than those who lack that knowledge. Adams, Bell, and Perfetti (1995) studied the relationship between children's knowledge of a special domain and reading skill in text comprehension among fourth to seventh graders. The results of their study indicated that reading skill and domain knowledge both contribute to the process and speed of comprehension. According to Mienke Droop and Ludo Verhoeven, (1998), competent readers who possess little domain knowledge compensate for their lack of knowledge by relying on their general reading skill, and low-skilled readers with high domain knowledge compensate for poorer reading skills by relying on their specific domain knowledge.

Stahl, Chou Hare, Sinatra, and Gregory (1991) studied the relationships between domain knowledge and vocabulary knowledge among 10th graders. The results indicated that both domain knowledge and vocabulary knowledge independently affect comprehension, and the effects concern what and how much is comprehended. Studies reporting the benefits of background knowledge on L2 reading comprehension have operationalized background knowledge in a multitude of ways. For example, some studies (e.g., Alptekin, 2006; Johnson, 1981, 1982; Lee, 2007; Steffensen, Joag-dev, & Anderson, 1979) examined background knowledge in terms of the culture represented in the text and found that when readers were familiar with that culture, they scored significantly better on comprehension measures. Other researchers attempted to examine the effect of knowledge structures on L2 readers' comprehension. Most of these studies (Malik, A. A. 1990) have confirmed the findings of L1 indicating that cultural familiarity positively affected readers' comprehension performance and that exposure to the target culture helped readers in the free recall and sentence recognition tasks (Johnson, 1982), and that helping readers build background knowledge through pre-reading activities helped improve their reading scores measured by objective questions (Floyde, 1987; Hudson, 1988).

In addition to cultural topics, studies have reported the positive impact of discipline-related background knowledge on discipline-related reading performance (e.g., Alderson & Urquhart, 1985; Barry & Lazarte, 1995; Chen & Donin, 1997; Clapham, 1996). Hale (1987) reported that student's academic discipline interact with the text content in determining performance on the reading passages of the Test of English as a Foreign Language (TOEFL). He found that the humanities/social sciences and the biological/physical sciences, performed better on passages related to their own groups than on other passages.

Furthermore, research examining learners' knowledge of general topics such as movies and weather (Al-Shumaimeri, 2006), gender specific topics (Bugel&Buunk, 1996), and sports (Levine&Hause, 1985) report similarly significant findings for the positive role of background knowledge in reading comprehension. Regarding the mentioned studies, we can conclude that many L2 reading researchers acknowledge the influential role background knowledge plays in comprehension and have begun to evaluate its role in conjunction with L2 language knowledge.

However, some studies did not report robust effects for background knowledge (e.g., Alderson & Urquhart, 1985; Hammadou, 1991). In a study on relevance of students' background discipline on tests of reading comprehension in EFL (Miriam Shoham, et al, 1987) it was found that content area passages do affect student performance on reading comprehension tests, but not as greatly as had been expected.

### **Background Knowledge and L2 Language Knowledge**

Background knowledge may enhance comprehension, but its impact seems to be limited. A stream of research suggests that levels of L2 language knowledge constrict the power of background knowledge (Al-Shumaimeri, 2006; Carrell, 1991; Clapham, 1996; Hudson, 1982; Ridgway, 1997; Yuet Hung Chan, 2003). Clapham (1996) suggested the possibility of two linguistic thresholds affecting the power of background knowledge. In her data, students with either low (below 60%) or high (above 80%) L2 language knowledge scores did not benefit from background knowledge. Some studies support the upper end of this threshold (Al-Shumaimeri, 2006; Carrell, 1991; Clapham, 1996; Hudson, 1982; Ridgway, 1997; Yuet Hung Chan, 2003), and others support the lower end (e.g., Carrell, 1991; Clapham, 1996; Uso-Juan, 2006). Carrell (1991) explained that low L2 language knowledge readers do not use their background knowledge because they are text-bound and must meet a minimum threshold of L2 language knowledge in order to apply background knowledge. Regarding background knowledge and high level L2 learners Al-Shumaimeri (2006), suggested that these readers show no effects for background knowledge because "their language knowledge freed their cognitive resources to make effective use of the skills and strategies of their comprehension procedures" (p. 12). In another study Abu-Rabia (1995) showed that cultural familiarity with reading material made no difference in reading comprehension outcomes among Arab students whose English proficiency was stronger than their Arabic.

The studies reviewed here show that L2 language knowledge can confine the positive effects of background knowledge for lower and higher L2 language knowledge readers. In sum, background knowledge research reveals two points germane to this study. First, possessing background knowledge relevant to the topic of the text regarding specific disciplines, cultures, and general topics aids comprehension. Second, background knowledge does not significantly improve readers that are at either low or high levels of L2 language proficiency. Therefore, the intermediate level students were selected to participate in this study. Besides, the extent to which a text can be technical so that readers can take

advantage of their content knowledge had to be determined. This topic has been of almost no concern in previous studies and was regarded in this research.

### **Research Question:**

This study aimed at answering the following questions:

1. Does content knowledge affect the performance of ESP students on the technical text compared to the general text?
- 2-Does the difficulty level of texts affect the reading comprehension of ESP students?

### **Method:**

#### *Participants:*

The participants of this study consisted of 20 male and female students aged from 28 to 45. They were taking ESP courses in the language department of wastewater administration of Esfahan. Although their main course book was the same as general books used in language schools, they had the advantage of being engaged in particular activities such as class discussions, reading specific texts and technical vocabulary texts related to their fields of study mostly chemistry. Not only were they needed to develop their general language abilities, they were also supposed to be able to interact with experts from other countries, participate in international meetings and conferences and do internet researches to boost their technical knowledge of the field.

#### *Materials:*

1. An IELTS reading proficiency test consisting of 3 passages following 40 questions aiming to measure students' reading comprehension.
2. A reading text with a general topic (Easter Island) containing familiar words covered in the course.
3. A reading text (An Experiment in Chemistry) with semi-technical terms and content in the field of chemistry with a fair level of difficulty.
4. A reading text (Materials for analysis ) with technical terms and content in the field of chemistry with a high level of difficulty.

#### *Procedure:*

After administering an IELTS reading proficiency test among learners who had studied chemistry, and ensuring the homogeneity of participants, 20 students with the mean score and one standard deviation above and below the mean were selected to participate in this study. They were selected from the Wastewater administration's staff taking language courses in the language department of the company from different study backgrounds and levels of proficiency. The course book was Interchange 3, though extra teaching materials and activities were included in the syllabus to enhance job-related abilities such as specialized reading texts, technical vocabulary lists, and class discussions on topics related to field of study and work. The texts were given to the participants for reading in the following order: first the general topic text which was based on an unfamiliar topic, then the

semi-technical and after that the technical text. After reading, the comprehension of learners was tested by three multiple-choice tests each containing ten questions. The results underwent statistical analysis by the help of two t-tests to detect any possible differences between the performances of both groups.

**Results and discussion:**

**Students’ performance on reading comprehension at the post-test stage:**

After reading the texts, the next step was to find out how the reading comprehension ability of learners on the general, semi-technical and technical texts, would be different. To this end, two independent t-tests were utilized to compare the students’ performance on the texts.

**Table 1:** Independent T-Test for students’ performance on the general and semi-technical texts.

**Paired Samples Statistics**

Texts	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig(2-tailed)
General	6.4000	20	.82078	.18353	.000
Semi-Technical	8.0000	20	1.02598	.22942	

$P \leq 0.05$                        $n=20$                        $df=19$                        $t = -8.718$

The analysis indicates that there is statistically a significant difference between the performances of the group on the two texts. The difference of means was significant at the 0.05 probability value, revealing that the ESP participants performed, to an entirely satisfactory extent, better on the semi-technical text compared to the general text which indicates the positive effect of content familiarity on students’ reading comprehension ability.

**Table 2:** Independent T-Test for the students’ performance on the semi-technical and technical texts.

**Paired Samples Statistics**

Texts	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig(2-tailed)
Semi-technical	8.0000	20	1.02598	.22942	.000
Technical	4.5000	20	1.23544	.27625	

$P \leq 0.05$                        $n=20$                        $df=19$                        $t =16.548$

The results of the independent second t-test at the post-test stage for the ESP group revealed a significant and meaningful difference. The difference of means was significant at the 0.05

probability value, providing strong evidence that the higher level of difficulty decreased the learners' understanding of the technical text. This shows that the content familiarity of the students cannot be activated effectively for highly specialized passages.

### **Conclusion**

In conclusion, the findings of this study suggest that the ESP students in general, have better comprehension of a text when they read passages that are related to their background knowledge. The background knowledge of the ESP group helped them to comprehend the semi-technical text better than the general text. However their understanding decreased on the technical text. As Bransford and his colleagues (Bransford and Johnson, 1972; Bransford and McCarrell, 1974) suggested, to possess background knowledge is not sufficient; learners must also be able to apply the knowledge relevant to the text they are reading to successfully comprehend it. This skill is affected by several factors such as language proficiency. As it was mentioned in the article, if the students are of a low language proficiency level they do not have sufficient language knowledge to support their background knowledge to understand the text. Moreover, if they have high language proficiency they would show no effects for background knowledge because their language proficiency lets their cognitive resources use the skills and strategies of their comprehension procedures. However, teachers should consider the extent of the student's background knowledge when making judgments about a reader's comprehension of specific material. Any student's comprehension will suffer when very little is known about the topic. Teachers should engage in activities designed to help the students to access or develop appropriate background knowledge. Furthermore, ESP instructors should consider the degree of specificity of a text to set it to a level appropriate for the students' comprehension. However, a point to be mentioned which is also a limitation to this study is gender. In this research, we had male and female participants which may have had possible effects on our results. More investigations are needed in this area. For further studies, it is suggested that other factors such as level of proficiency, and type of background knowledge will be considered.

### **References**

- Alptekin, C. (2006). *Cultural Familiarity in Inferential and Literal Comprehension in L2 Reading System*, 34, 494–508.
- Adams, B. C., Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1995). *A Trading Relationship between Reading Skill and Domain Knowledge in Children's Text Comprehension*. *Discourse Processes*, 20, 307–323.
- Alderson, J. C., & Urquhart, A. (1985). *The effect of Students' Academic Discipline on their Performance on ESP Reading Tests*. *Language Testing*, 2(2), 192–204.
- Al-Shumaimeri, Y. (2006). *The Effects of Content Familiarity and Language Ability on Reading Comprehension Performance of Low- and High-Ability Saudi Tertiary Students Studying English as a Foreign Language*. *Education Science and Islamic Studies*, 18(2), 1–19.
- Anderson, N. J. (1991). *Individual differences in strategy use in second language reading and testing*. *Modern Language Journal*, 75(3), 460–472.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 255–291). New York: Longman.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.

- Anderson, R. C., & Pearson, D. P. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 37–55). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Barry, S., & Lazarte, A. (1995). *Embedded clause effects on recall: Does high prior knowledge of content domain overcome syntactic complexity in students of Spanish?* *The Modern Language Journal*, 79, 491–504.
- Biemans, H.J.A. & Simons, P.R., (1996). *Contact-2: A computer-assisted instructional strategy for promoting conceptual change*. *Instructional Science*, 24, 157-176.
- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). *Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Bransford, J. D., & McCarrell, N. S. (1974). *A Sketch of a Cognitive Approach to Comprehension*. In W. Weimer and D. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic*
- Bugel, K., & Buunk, B. (1996). *Sex Differences in Foreign Language Text Comprehension: The Role of Interests and Prior Knowledge*. *The Modern Language Journal*, 80(1), 15–31.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P. (1991). *Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?* *Applied Linguistics*, 12, 159–179.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). *Metacognitive Strategy Training for ESL Reading*. *TESOL Quarterly*, 20, 463–494.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Chen, Q., & Donin, J. (1997). *Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge*. *The Modern Language Journal*, 81, 209–227.
- Clapham, C. (1996). *The development of IELTS: A study of the effect of background knowledge on reading comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, S.J. & Winek, J. (1989). *Improving expository writing by increasing background knowledge*. *Journal of Reading*, December.
- Reading Comprehension”. *Journal of Literacy Research*, 30. No. 2 (1998), 253-271.
- Factors in L2 Reading Performance” In: P. L. Carrell, J. Devine, and D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*” (2nd ed., pp. 183-205). New York: Cambridge University Press, 1988.
- Floyd, P. and Carrell, P. “*Effects on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata*”. *Language Learning*, 37, No. 1 (1987), 89-108.
- Fiorito, L., (2005). *Teaching English For Specific Purposes (ESP)*. Retrieved December 8, 2000, from <http://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>.
- Hale, G. A. “*Language Testing*” June, vol. 5 no. 1(1988) 49-61
- Hammadou, J. (1991). *Interrelationships among prior knowledge, inference, and language proficiency in foreign language reading*. *Modern Language Journal*, 75, 27–38.
- Hudson, T. (1982). *The effects of induced schemata on the Short-Circuit in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance*. *Language Learning*, 23, 1–31.
- Johnson, P. (1981). *Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text*. *TESOL Quarterly*, 15, 169–181.
- Johnson, P. (1982). *Effects on comprehension of building background knowledge*. *TESOL Quarterly*, 16, 503–516.
- Johnson, P. “*Effects on Reading Comprehension of Background Knowledge*”. *TESOL Quarterly*, 19 (1982), 503-516.
- Levine, M. G., & Hause, G. J. (1985). *The effect of background knowledge on the reading comprehension of second language learners*. *Foreign Language Annals*, 18, 391–397.



- Lee, J., &Schallert, D. (1997). *The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context*. TESOL Quarterly, 31, 713–739.
- Lee, S. K. (2007). *Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students' reading comprehension and learning of passive form*. Language Learning, 57(1), 87–118.
- Malik, A. A. "A Psycholinguistic Analysis of the Reading Behaviour of EFL-proficient Readers Using Culturally Familiar and Culturally Nonfamiliar Expository Texts". *American Educational Research Journal*, 27 (1990), 205-223.
- Mienke Droop and Ludo Verhoeven ( 1998), *Second-Language Reading Comprehension, Background Knowledge, Linguistic Complexity*, Journal of Literacy Research,31/08/2012, From [jlr.sagepub.com/content/30/2/253.full.pdf](http://jlr.sagepub.com/content/30/2/253.full.pdf).
- Ridgway, T. (1997). *Thresholds of background knowledge effect in foreign language reading. Reading in a Foreign Language*, 11, 151–166.
- Squire, J.R. (1983). *Composing and comprehending: two sides of the same basic process. Language Arts*, 60, 581-589.
- Shoham, M . Peretz, A.S .and Vorhaus, R . "Reading comprehension tests: General or subject-specific?"Stahl, S. E., Chou Hare, V., Sinatra, R., &Gregory, J. F. (1991). *Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: The retiring of number 41* . *Journal of Reading Behavior*, 23, 478–508.
- Steffensen, M. S., Joag-dev, C., & Anderson, R. (1979). *A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension*. *Reading Research Quarterly*, 15, 10–29.
- Stevens, K.C. (1980). *The Effect of background knowledge on the reading comprehension of ninth graders*.*Journal of Reading Behavior*, 12(2), 151-154.
- Weber, R. (1991). Linguistic diversity and reading in American society. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, &P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*(pp. 97–119). New York: Longman.
- Weisberg, R. (1988). 1980s: A change in focus of reading comprehension research: a review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading. *Learning Disability Quarterly*, 11, 149-159.
- Wixton, K. K., & Peters, C. W., Weber, E., M. & Roeber, E. D. (1987). *New directions in statewide reading assessment*. *The Reading Teacher*, 40, 749-754.
- Yuet Hung Chan, C. (2003). *Cultural content and reading proficiency: A comparison of mainland Chinese and Hong Kong learners of English*. *Language Culture and Curriculum*, 16(1), 60–69.
- <http://www.aapsj.org/view.asp?art=ps040101>  
[www.englishforeveryone.org](http://www.englishforeveryone.org)  
<http://www.proficiency-test.com/2010/05/27/ielts-reading-sample/><http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html><http://www.usingenglish.com/comprehension/8.html>



## **LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE COMME SOLUTION À LA RÉUSSITE SCOLAIRE DE TOUS ET DE TOUTES<sup>1</sup>**

**Abstract:** *The differentiated pedagogy represents an answer in considering the heterogeneity of students classes, a means to fight the school failure. How can we manage the individual differences among students? How can we do it without transforming these individual particularities into factors generating inequalities in school and social success? In a heterogenic class one must use various and diverse educational practices. This perspective modifies the role of the teacher who becomes, from a knowledge transmitter a learning situational organizer for each student. Because learning difficulties are not identical for each student, the teacher will make use to diverse and personal teaching strategies.*

**Keywords:** *individual differences, differentiated pedagogy, school success.*

### **1. Introduction**

Les enseignants se sentent concernés par la réussite de tous leurs élèves et par la réalisation de leur plein potentiel. Ils croient en chacun d'eux et dans leur capacité d'atteindre les objectifs fixés et de vivre des réussites. À maintes reprises, pourtant, il leur arrive de se sentir désarmés, démunis, sans ressources face aux difficultés éprouvées par plusieurs jeunes. Que peuvent-ils faire pour leur permettre de réussir et de développer au maximum leur potentiel? Réussir à faire se développer chaque élève au maximum de ses capacités dans le respect de ce qu'il est, de ce qu'il sait et de ce qu'il est capable de faire à un moment précis de son parcours scolaire, voilà un défi de taille qui peut en décourager plus d'un. C'est là que la différenciation pédagogique entre en jeu et devient pour les enseignants non pas une bouée de sauvetage, mais plutôt un guide dans ce passage obligé, et très ardu, vers une réelle pédagogie différenciée.

Dire que chaque élève est différent, c'est assez facile, c'est presque une évidence qu'il n'y a pas deux personnes :

- qui progressent à la même vitesse;
- qui soient prêtes à apprendre en même temps;
- qui utilisent les mêmes techniques d'étude;
- qui résolvent les problèmes exactement de la même manière;
- qui possèdent le même répertoire de comportement;
- qui possèdent le même profil de champs d'intérêt;
- qui soient motivées à atteindre les mêmes buts.

Les différences entre les élèves peuvent porter sur différents axes :

- *le plan cognitif* : il existe chez les élèves une grande hétérogénéité dans le degré d'acquisition des connaissances exigées et dans la richesse de leurs processus mentaux où se

---

<sup>1</sup> Elena Dănescu, Université de Pitești, [lilidanescu@yahoo.com](mailto:lilidanescu@yahoo.com)

combinent représentations, stades de développement, images mentales, mode de pensée, stratégie d'apprentissage.

- *le plan socio-culturel* : les élèves ont des valeurs, croyances, habitudes, histoires familiales, codes de langages, types de socialisation différents

- *le plan psychologique et affectif* : le vécu, ainsi que la personnalité de chaque apprenant, influent sur leur motivation, volonté, attention, créativité, curiosité, énergie, plaisir, équilibre, rythmes, relation maître/élève, relation élève/élève.

D'après ces énoncés, qui soulignent le caractère individuel de l'apprentissage, nous demandons: Peut-on enseigner sans différencier ? La réponse est catégoriquement non ! Il est en effet impossible de séparer les deux concepts de pédagogie et de différenciation. Apprendre, comprendre, c'est faire sien les savoirs. C'est les ramener à du déjà connu que l'on enrichit. Aucun enfant n'ayant les mêmes connaissances de base, la même histoire, les mêmes besoins, les mêmes motivations, vouloir amener un enfant vers le savoir, ce sera toujours l'aider à prendre son propre chemin vers le savoir. Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une « pédagogie » à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive.

## **2. La différenciation pédagogique**

### **2. 1. La notion de pédagogie différenciée**

*La différenciation pédagogique* s'inscrit dans la lignée des travaux en psychologie différentielle, qui mettent en évidence la diversité des fonctionnements individuels. Elle se réfère aux théories socio-constructivistes de l'apprentissage (l'apprentissage se construit à partir ou contre des représentations existantes, sur un déjà là, qui peut évoluer par confrontations avec d'autres représentations et avec des situations-problèmes qui invalident des représentations naïves.

L'idée de pédagogie différenciée est une vieille idée mais le nom est apparu en 1971, c'est Louis Legrand qui l'a consacrée. Il existe plusieurs sens de cette notion mais tous répondent à une même préoccupation : celle d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves.

Le terme de pédagogie différenciée désigne « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » ( *Legrand, L., 1995: 38* )

La pédagogie différenciée est : « une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie. Devant des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive...Le travail en équipe devient une obligation de service, l'enseignant ou l'enseignante ne peut rester isolé. » ( *De Peretti, A., 1985: 326* )

Selon H. Przesmycki ( *Przesmycki, H., 1991: 29* ) la pédagogie différenciée « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicites et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire ».

Différencier, c'est : « avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. » ( *Meirieu, Ph., 1988: 34* ) ; « placer régulièrement chaque élève dans une

situation optimale et de la ou de le confronter aux situations didactiques les plus fécondes pour elle ou lui. » ( Perrenoud, Ph. ,1997: 19).

Les points de vue varient d'un expert ou d'une experte à l'autre, mais il y a un lien commun : l'élève doit être au coeur des apprentissages. La différenciation pédagogique suppose travail en groupes, aide individualisée. Les verbes forts sont : varier/diversifier, adapter, négocier. C'est une *“démarche qui cherche à mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs”*

## 2. 2. Principes de la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique comporte de nombreuses caractéristiques importantes ( Dănescu, E., 2010: 89 ). C'est dire que les énoncés ci-après ne représentent d'aucune façon une liste exhaustive. Chaque personne qui prend connaissance de la différenciation pédagogique et qui s'y intéresse pourrait ajouter, retrancher et reformuler des éléments à la liste.

- Se concentrer sur les apprentissages essentiels. L'enseignant s'assure que tous et toutes les élèves maîtrisent les apprentissages essentiels.
- Se préoccuper des différences entre les élèves. L'enseignant apprécie les différentes forces de ses élèves et crée, sur cette base, un milieu d'apprentissage où chacun ou chacune bénéficie des forces des autres.
- Intégrer l'évaluation à l'enseignement et à l'apprentissage. L'enseignant évalue de façon continue et diagnostique pour obtenir un maximum d'information et intervenir auprès de ses élèves. L'évaluation vise à améliorer le rendement de l'élève plutôt qu'à en ressortir ses lacunes.
- Ajuster le contenu, le processus et la production en fonction du rendement de l'élève, de ses champs d'intérêt et de son profil d'apprentissage. L'enseignant peut ajuster et modifier son approche selon toutes ces caractéristiques pour mieux différencier son enseignement.
- Instaurer un climat où les élèves travaillent en respectant les autres. L'enseignant instaure un climat où il y a un respect du caractère unique de chacun ou de chacune. Il ou elle respecte les élèves en valorisant leurs forces.
- Collaborer avec les élèves pour maximiser leur apprentissage. L'enseignant est le guide de l'apprentissage et les élèves contribuent en fournissant les informations diagnostiques, en effectuant des choix qui répondent à leurs champs d'intérêt, en faisant connaître leur besoin d'aide et en exprimant leurs préférences pour le travail individuel ou en équipe.
- Viser le progrès optimal de chacun ou de chacune et la réussite individuelle. L'enseignant ne recherche pas des élèves identiques, mais s'assure que chacun ou chacune s'améliore selon son potentiel et que les parents sont informés des difficultés auxquelles sont confrontés leurs enfants. L'approche se bâtit toujours selon les forces de l'élève.

- Demeurer flexible, souple et proactif. La flexibilité caractérise la classe différenciée. L’enseignant agit comme un ou une chef d’orchestre en optimisant l’individualité de chacun ou de chacune dans le cadre d’une approche souple. Il ou elle vise que tous et toutes les élèves comprennent les apprentissages essentiels, mais à l’aide de différents défis pour combler des champs d’intérêt varie

### 3. La différenciation dans la pratique pédagogique

#### 3.1. La différenciation pédagogique et l’enseignement centré sur l’élève

Un mode unifié d’enseignement valorise toujours les mêmes élèves. Les recherches montrent que personne ne peut apprendre à la place de l’enfant et personne ne peut apprendre tout seul. Ces perspectives modifient le rôle de l’enseignant qui n’apparaît plus comme un dispensateur de savoir, mais comme l’organisateur de situations d’apprentissage variées. Puisque les obstacles ne sont pas les mêmes pour tous, ils pourront être franchis en mettant à la disposition de chacun une diversité d’outils, de démarches d’entrées dans les apprentissages ou une possibilité de choix dans les objectifs à atteindre. La pédagogie différenciée exige de l’enseignant une capacité relationnelle plus authentique et affinée que pour le cours magistral, car il est centré sur la personne à guider dans le premier cas, sur le savoir dans le second. C’est un changement de paradigme allant de l’enseignement centré sur la maître à l’enseignement centré sur l’élève.

La différenciation pédagogique est une approche fondée sur les caractéristiques de l’enseignement centré sur l’élève. Une comparaison entre l’enseignement centré sur le maître et l’enseignant centré sur l’apprenant nous permettra la soutienne de crtte position.

*Tableau de comparaison de l’enseignement centré sur le maître et l’enseignant centré sur l’apprenant*

Caractéristiques	L’enseignement centré sur le maître	L’enseignement entré sur l’apprenant
La situation d’apprentissage	La situation est orientée vers la performance de l’enseignant, l’accent étant mis sur l’enseignant.	La situation est orientée vers la performance de l’apprenant et l’enseignement individualisé, l’accent étant mis sur l’apprentissage.
Le rôle de l’enseignant	La situation est orientée vers la performance de l’enseignant, l’accent étant mis sur l’enseignant.	La situation est orientée vers la performance de l’apprenant et l’enseignement individualisé, l’accent étant mis sur l’apprentissage.
Les objectifs	Les objectifs ne sont pas ordinairement énoncés en termes précis et observables.	Les objectifs sont énoncés en termes de comportements de l’apprenant et présentés avant de commencer l’enseignement
La vitesse(le rythme)	Tous les apprenants doivent aller à la même vitesse.	Chaque apprenant peut progresser à sa propre vitesse.
Les activités de formation	Il s’agit surtout d’exposés magistraux ; l’enseignant décide de l’usage ou non de moyens	Plusieurs activités de formation sont utilisées afin de favoriser un meilleur apprentissage ; les médias sont utilisés sur

	audiovisuels.	une base d'efficacité, laquelle a été établie après essais avec les apprenants
L'individualisation	Le cours centré sur l'enseignant s'adresse à un public, même restreint, en position de « collectif frontal ».	Le cours centré sur l'apprenants est individualisé ; chaque apprenant peut se servir, en tout ou en partie, du matériel didactique disponible.
La participation des élève.	La participation est sporadique	La participation est active.
L'évaluation	L'évaluation est donnée tardivement et rarement.	L'évaluation est fréquente et immédiate, elle est donnée après de petites unités de matière étudiée.
La maîtrise des objectifs	On s'attend à ce qu'un tiers des apprenants soit bon, qu'un autre tiers soit « assez bon » et que le dernier tiers des apprenants échoue.	Si on leur donne assez de temps, on s'attend à ce que tous les apprenants parviennent à maîtriser les objectifs.
La réussite du cours	La réussite est jugée le plus souvent d'une façon subjective par l'enseignant	Les objectifs et l'évaluation permettent à l'enseignant de corriger son matériel didactique et de savoir si son cours est réussi en termes d'acquisition des connaissances et de l'apprenant.

Dans la « pédagogie centrée sur l'enseignant », la situation d'apprentissage serait organisée autour de la prestation du maître: celui-ci dispense des informations dont la validité scientifique et culturelle est avérée mais sans se demander d'aucune manière si elles sont adaptées à ses élèves, intégrées dans leur progression et participe de leur formation personnelle. Dans la « pédagogie centrée sur l'apprenant », la situation serait organisée autour de la construction par l'élève de ses propres connaissances : l'enseignant y devient une personne-ressource qui diagnostique les besoins de chacun, lui fournit les documents et exercices adaptés, l'accompagne dans un parcours individualisé. Dans la « pédagogie centrée sur l'enseignant », il s'agirait de séduire ou de capter un auditoire pour l'amener à reproduire un comportement intellectuel standardisé. Dans la « pédagogie centrée sur l'apprenant », on mettrait en place des « contrats » à partir d'objectifs négociés, avec le souci constant d'impliquer chacun dans la démarche, de le rendre « actif » et de le faire participer à sa propre évaluation.

La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Il n'y a pas de modèle tout fait de pédagogie différenciée. L'idée générale est de mettre en place un dispositif de planification et de régulation individualisées et continues des apprentissages, fondé sur les principes de l'enseignement centré sur l'élève. La différenciation pédagogique est une approche qui soutient la motivation à apprendre et qui a, par conséquent, un impact sur la réussite scolaire. L'enseignant a le plus d'influence sur la réussite scolaire des élèves par :

\* **sa gestion de classe**; une bonne gestion de classe favorise l'apprentissage et la réussite scolaire. Il y a quelques indicateurs simples pour reconnaître une saine gestion de classe :

- les élèves sont à la tâche;
- les attentes sont claires;

- le temps d'apprentissage a une durée élevée;
- le climat de classe est calme, sécurisant et axé sur la tâche.

\* **sa gestion de l'enseignement et de l'apprentissage;** les élèves doivent être le point de départ de la planification des cours. Ainsi, la réussite scolaire est favorisée, puisque l'enseignant ou l'enseignante :

- tient compte du profil de ses élèves et choisit des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées à leurs styles d'apprentissage;
- enseigne clairement selon les stratégies qui font en sorte que le contenu thématique est accessible à un grand nombre d'élèves.

L'enseignant ou l'enseignante propose des tâches en fonction des forces des élèves, ce qui suscite leur intérêt et qui le maintient. Les élèves sont enclins à demeurer à la tâche et la gestion de la classe en est d'autant facilitée. Bref, la motivation des élèves est soutenue.

\* **sa gestion du curriculum;** l'enseignant propose des activités d'apprentissage en faisant des liens avec les connaissances antérieures des élèves et en assurant une congruence entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation. Il ou elle planifie et répartit le temps nécessaire à un apprentissage progressif des connaissances et prévoit des activités de révision et de réinvestissement en vue de consolider les apprentissages et de les évaluer efficacement.

## Conclusions

La différenciation pédagogique, c'est une façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage, une philosophie qui sous-tend et soutient les interventions pédagogiques. En d'autres mots, c'est une invitation à poursuivre notre réflexion, à être constamment aux aguets des différences des élèves, à nous assurer que nos interventions soient adaptées à chacun d'entre eux et à nous efforcer de toujours faire un peu plus, un peu mieux, différemment. En pratique, chaque enseignant développe ses compétences dans les diverses composantes de la différenciation pédagogique. Plus l'enseignant devient habile, plus il maîtrise l'art de différencier sa pédagogie et d'en faire profiter tous ses élèves.

## Références

- Amigues R. & Zerbato-Poudou M.-T., *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris, Dunod, 1966.
- Dănescu, E., *Educația integrată a elevilor cu cerințe educative speciale*, Pitești, Ed. Universității din Pitești, 2010.
- De Peretti, A., *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse, 1985.
- De Peretti, A. & Legrand, J.A. & Boniface, J., *Tehnici de comunicare*, Iasi, Editura Polirom, 2001.
- Legrand, L., *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, PUF, 1995.
- Meirieu, Ph., *La pédagogie différenciée*, Paris, Nathan, 1996.
- Meirieu, Ph., *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 3e éd., 1988.
- Meirieu, Ph., *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, Ed. ESF, 4e éd., 1989.
- Perrenoud, Ph., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 1995.
- Perrenoud, P., *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF, 1997.
- Przesmycki, H., *La Pédagogie différenciée*, Paris, Hachette, 2004.

## **LE JEU DE RÔLE EN CLASSE DE FLE<sup>1</sup>**

**Abstract :** *The aim of this paper is to present the idea of teaching French as a foreign language using role-playing game. This study relies on an example provided by the experience of working with Romanian science or engineering students.*

*The importance of the role-playing game consists in making Romanian students use their language skills and act like French people.*

**Keywords:** *role play, French as a foreign language, language skill.*

Enseigner la français langue étrangère dans le cadre des cours universitaires dédiés aux étudiants en sciences ou en ingénierie suppose la transmission et l'acquisition des éléments de grammaire et de lexique de la langue, de culture et civilisation françaises, de français professionnel et de français de spécialité (termes spécifiques aux domaines que les étudiants ont choisis).

C'est dans cette perspective que l'activité didactique vise à créer des situations d'apprentissage favorables à l'acquisition de la structure morphosyntaxique du français et à la manifestation orale et écrite de la langue. La créativité et l'imagination des étudiants, améliorées lors des cours de FLE, leur serviront dans la vie réelle, au moment où ils devront se débrouiller à comprendre et à transmettre des messages dans des situations de communication concrètes et diverses.

L'enseignant du FOS, qui prend donc en compte tous les côtés de la langue et qui fournit aux étudiants les instruments généraux de la communication en langue étrangère et les outils spécifiques à la langue française spécialisée, pensera ses stratégies<sup>2</sup> en vue de l'atteinte des objectifs majeurs proposés au début du cours. Celui-ci comprend 112 heures effectuées pendant les deux premières années d'études du niveau licence et vise à développer les quatre compétences linguistiques prévues par le CECR : compréhension et expression orale et écrite.

Pendant la première année d'étude, l'activité de l'enseignant a pour but final l'acquisition de la langue française professionnelle, par l'intermédiaire des instruments lexico-grammaticaux fournis à l'étudiant qui va se trouver bientôt dans la situation d'employer le français dans un certain contexte professionnel (prendre/changer un rendez-vous, changer en réunion, engager une conversation téléphonique, parler des événements passés/présents/futurs etc.) et spécialisé. Ensuite, durant la deuxième année l'objectif de l'étude du français sera l'acquisition des termes spécialisés à travers des activités de lecture de revues et de documents de spécialité, mais aussi de ceux de vulgarisation.

Ces deux types d'activités visent, en effet, un but commun, celui de la compréhension et de la transmission des messages professionnels et de spécialité dans un contexte linguistique particulier.

---

<sup>1</sup> Carmen Dimcea, Université de Pitești, [carmen.onel@upit.ro](mailto:carmen.onel@upit.ro)

<sup>2</sup> voir Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998

Suite à une analyse des diverses interactions dans la classe de FLE, François Weiss énumère 4 types de communication enseignant- apprenant et apprenant-apprenant, en illustrant le degré d'authenticité de la langue employée en classe et l'apport de chaque intervenant dans l'acquisition du français :

1. **La communication didactique** est « l'apanage de l'enseignant qui utilise la langue étrangère pour organiser le travail dans la classe en donnant des consignes et des ordres : « *Asseyez-vous. Prenez vos livres. Silence, s'il vous plait...* » (Weiss, F., 2002 :10). En constituant « une exposition régulière et prolongée à la langue étrangère » (Weiss, F., *op.cit.* :11), ce type de communication est considérée comme authentique.

2. **La communication imitée** est « caractérisée par la répétition des modèles donnés par l'enseignant ou par les cassettes, les disquettes, les CD » (*ibidem*) et fournit un exemple de communication authentique.

3. **La communication simulée** appelle l'étudiant à « faire preuve de beaucoup plus d'imagination et d'initiative, car il est amené à fabriquer des dialogues à partir de situations, de scénarios ou de stimuli auditifs ou visuels, à réagir de façon spontanée dans les sketches, les jeux de rôle et d'improvisation, les débats. » (*ibidem*). C'est, peut-être, le type de communication qui relève le plus d'authenticité, même dans le contexte où il y a aussi une communication que Weiss appelle authentique dans la classe de FLE.

4. **La communication authentique** apparaît lorsque l'apprenant « prend l'initiative de la parole dans les différentes phases de l'organisation et de l'animation du travail en classe » (*ibidem*).

Communiquer en classe de langue étrangère semble être l'essentiel de l'activité didactique et toute intervention (de l'enseignant ou des apprenants) est censée améliorer le niveau de langue des étudiants. En ce sens, plusieurs méthodes et stratégies de travail sont mises en œuvre tant par l'enseignant que par l'apprenant, mais nous pensons que le protagoniste de l'activité et le plus proche du désir d'authenticité serait le jeu, notamment le jeu de rôle.

Jouer « fait vivre la langue en action et en relation : le jeu est une pratique sociale et constitue en lui-même une situation authentique facilement transposable en classe » (Haydée, S., 2008 : 27).

Certes, dans le cas particulier du jeu didactique, il y a plusieurs opinions à noter, assez diverses et qui rendent le sujet bien controversé : *utiliser ou pas le jeu en classe de langue ? quel type de jeu favoriser ? comment jouer ? pourquoi jouer ?*, des questions qui trouvent les réponses dans les avantages et les désavantages de l'emploi de ce type d'activité en classe de FLE et plus particulièrement, dans la classe de FOS.

Enseigner le français aux étudiants en sciences et en ingénierie suppose, comme nous l'avons déjà mentionné, enseigner trois types de français : général, professionnel et de spécialité. Cela est dû au fait que cette catégorie d'apprenants a des besoins langagiers spécifiques : un étudiant en ingénierie automobile, travaillera, peut-être, chez Dacia, Pitesti, à côté des employés français. Il devra donc maîtriser à la fois le côté linguistique du français, son côté socio-culturel et la terminologie du génie mécanique. C'est pourquoi le cours de FLE, qui lui est dédié, est structuré comme nous l'avons présenté au début de notre travail. La première année d'étude est, donc, réservée au français général et



professionnel et, dans cette perspective, il faut savoir quand et comment utiliser le jeu et, en plus, quel type de jeu choisir.

A notre avis, le jeu est question de créativité, d'imagination et de collaboration entre enseignant et apprenant. Ces deux actants du processus d'apprentissage sont partenaires égaux et, dans la perspective de l'enseignement centré sur l'étudiant, le rôle de l'enseignant serait celui de guider et superviser la manière dont les apprenants répondent aux tâches reçues, sans qu'il s'y implique trop. C'est ainsi que les étudiants sentent la liberté du choix et de l'expression, qu'ils se manifestent à leur gré et qu'ils ne sentent plus la peur de devenir ridicules en utilisant surtout le français oral.

L'objectif de l'enseignant sera de bien mener les étudiants à parler et à écrire en français, c'est-à-dire de les faire acquérir à la fois une compétence linguistique et une compétence sociale et psycholinguistique. Ainsi, à la fin du cours, les étudiants vont savoir « ce que l'on peut dire, ce qu'il est convenable de dire et de faire et comment il faut se comporter dans telle ou telle situation » (Weiss, F., *op.cit.* :7)

Notre travail n'insistera pas sur les caractéristiques de tous les types de jeu, mais il va s'arrêter sur cette activité qui fonctionne en tant qu'instrument de socialisation et permet d'explorer des rôles divers « dont celui de partenaire, de leader et d'adversaire, et donc d'apprendre à gérer le travail en commun, le leadership et l'opposition, aptitude très prisée dans les divers domaines d'utilisation de la langue. » (Haydée, S., 2008 : 25), qui est le jeu de rôle.

L'idée de l'emploi du jeu offre également la possibilité de déceler les difficultés possibles et même les désavantages d'une activité pareille dans le cadre du cours de français. Il y a des enseignants qui repoussent l'idée d'apprendre en jouant parce qu'ils n'ont jamais joué pendant leurs cours, parce qu'ils ne prennent pas au sérieux le rôle du jeu dans le cadre d'une activité didactique ayant des buts précis et bien sérieux à atteindre, ou bien parce qu'ils ne disposent pas de conditions matérielles suffisantes et adéquates au déroulement d'un jeu.

Notons aussi, la situation dans laquelle certains des étudiants refusent de coopérer et de jouer pour apprendre : ils sont timides, ils ne sont pas du tout sûrs de leurs connaissances de français, ils ont l'impression de ne pas pouvoir utiliser cette langue dans des situations semblables à la réalité.

Du point de vue des enseignants qui ont du mal à introduire ce type de méthode de travail dans leur activité didactique, il est bien évident que les étudiants doivent être sobres, penchés et bien concentrés sur les activités parfois arides et ennuyantes de compréhension et d'expression orales ou écrites sans les impliquer dans des activités ludiques qui nuiraient à l'atteinte des objectifs proposés.

De l'autre côté, soulignons l'idée, que nous partageons bien, qu'on peut mieux apprendre et fixer les règles de l'emploi du français, au cas où on fait semblant d'être Français et où on essaye de se débrouiller comme un véritable Français. Cela suppose que l'enseignant crée des situations similaires à la vie réelle, qui posent les étudiants face à face et qui les impliquent dans une communication professionnelle ou habituelle, dont le but majeur serait l'emploi correct du français.

Vu notre démarche didactique et les stratégies qu'on met en œuvre pendant les 112 heures du cours de FOS enseigné aux étudiants en sciences et en ingénierie, on peut transposer en jeu de rôle presque toute activité prévue pour la première année.

François Weiss propose un questionnaire qui permet de situer toute activité dans un schéma méthodologique conforme à la pratique de tout enseignant et qui représente un outil de travail et de réflexion de celui-ci :

- « 1. Quel est l'objectif de cette activité ?
2. A quel niveau d'apprentissage peut-on l'introduire ?
3. Quelles connaissances linguistiques préalables l'apprenant doit-il avoir ?
4. Quels savoir-faire entrent en jeu ?
5. Qu'apporte cette activité en termes d'apprentissage ?
6. Peut-on la faire individuellement ou en groupes ?
7. Est-ce une activité :
  - convergente (production guidée),
  - divergente (production ouverte),
  - qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux (production libre) ?
8. Où s'inscrit-elle dans la progression ?
9. A quel moment peut-on la proposer :
  - au cours d'une leçon,
  - à la fin d'une leçon,
  - à n'importe quel moment ?
10. Peut-on la proposer plusieurs fois :
  - telle quelle,
  - avec une variante ?
11. Quelles préparations exige-t-elle ?
12. Quelles consignes faut-il donner ?
13. Combien de temps dure-t-elle ?
14. A quel moment et comment faut-il contrôler la production linguistique ? » (Weiss, F., 2002 : 10)

Notre expérience dans le domaine de la formation des étudiants de première année a mis en évidence l'importance des activités ludiques et la fonction du jeu qui est «la situation la plus *authentique* d'utilisation de la langue dans la salle de classe » (Weiss, F., *op.cit.* : 9) et qui permet aux apprenants « de franchir un pas important dans le processus d'apprentissage » (*ibidem*).

En effet, l'interaction des étudiants « au cours d'un jeu, d'un exercice de créativité, d'un sketch ou d'un jeu de rôle » (*ibidem*), permet à l'enseignant de recevoir le feed-back dont il a besoin pour vérifier la mesure dans laquelle le lexique et les structures grammaticales peuvent être utilisés en classe de façon nouvelle et imaginative. Prenons l'exemple d'une situation bien fréquente dans la vie professionnelle pour laquelle nos étudiants se préparent en suivant les cours universitaires : prendre rendez-vous.

Suite à l'exercice de réflexion proposé par François Weiss et mentionné ci-dessus, cette activité pourrait être décrite de la manière suivante :

1. Les objectifs de cette activité sont : l'acquisition des éléments lexicaux et des formules de politesse nécessaires pour fixer un rendez-vous ; l'emploi correct du conditionnel présent.

2. On peut introduire cette activité à un niveau d'apprentissage intermédiaire.

3. L'apprenant doit avoir des connaissances linguistiques préalables correspondant au niveau A2 (CECR).

4. Les savoir-faire qui entrent en jeu sont : parler au téléphone, employer les formules de politesse, tutoyer/vouvoyer.

5. En termes d'apprentissage, cette activité implique : le rappel du conditionnel présent, l'expression du temps, proposer quelque chose, accepter/refuser une proposition, demander quelque chose.

6. On peut dérouler cette activité de manière individuelle et collective.

7. Cette activité est à la fois :

- convergente (production guidée) – l'enseignant offre aux apprenants les éléments nécessaires à l'expression orale de la prise d'un rendez-vous ;

- divergente (production ouverte) – l'enseignant offre seulement les éléments strictement nécessaires et propose aux étudiants de travailler tous seuls ;

- qui nécessite la résolution de problèmes nouveaux (production libre) – les étudiants auront pour tâche la production d'un échange vraisemblable entre le client d'une entreprise et l'assistant du chef de cette même entreprise.

8. L'activité ludique s'inscrit dans un cours de deux heures, tout le long des 100 minutes, de manière progressive, du simple au complexe.

9. On peut la proposer au cours d'une leçon, afin de bien rappeler les connaissances déjà acquises et d'apprendre et fixer les nouvelles formules d'expression et les éléments linguistiques et de culture et civilisation françaises.

10. On peut la proposer plusieurs fois, avec une variante, dans le contexte d'une autre activité, plus complexe, qui suppose la nécessité de prendre rendez-vous avant de participer à un entretien, quel qu'il soit.

11. Pour bien préparer cette activité, l'enseignant trouvera des exemples de texte contenant des modèles de situation de communication propre à la prise d'un rendez-vous.

12. Les consignes à donner aux étudiants visent l'emploi des éléments reçus pendant la classe, dans des situations faisant semblant de la réalité d'un entretien pendant lequel on fixe un rendez-vous.

13. L'activité dure 100 minutes.

14. Afin de contrôler la production linguistique, l'enseignant interviendra seulement pour donner les informations nécessaires et les consignes. Il tiendra compte que ce sont les étudiants qui doivent s'exprimer de manière orale ou écrite et il leur proposera de corriger les fautes de leurs collègues. Il veillera à ce que le français soit utilisé de manière appropriée, en respectant les coutumes des Français et leur attitude langagière et sociale.

Après avoir pensé l'activité intégrale en fonction du schéma précédent, l'enseignant tire les éléments lexicaux et les structures grammaticales sur lesquelles il faut travailler et sur lesquelles il faut insister pendant l'activité et il structurera sa démarche :

1. Il commence par la lecture d'un dialogue dont le but principal est de fixer un rendez-vous.

2. Il guide les étudiants à y trouver les expressions employées pour :
  - proposer un rendez-vous ;
  - accepter/refuser un rendez-vous ;
  - négocier l'heure et la date et prendre rendez-vous.
3. Ensuite, ils trouvent ensemble les verbes du dialogue et ils reconnaissent leurs temps, en remarquant que le conditionnel présent est assez fréquent et en expliquant son rôle dans l'économie et la réussite de la conversation professionnelle. L'enseignant rappelle quelques indications théoriques visant la formation et l'emploi de ce mode verbal et propose quelques exercices.
4. Il propose des exercices à trous où l'apprenant devra remplir les blancs par des expressions notées dans la première partie de l'activité.
5. Il crée des rôles et il donne des consignes pour jouer ces rôles en employant les instruments acquis au début de la classe de FLE : le conditionnel présent, les mois de l'année, les jours de la semaine, l'heure, les expressions pour chaque étape d'une prise de rendez-vous.

Cette dernière étape offrira aux étudiants la possibilité de bien manier tout ce qu'ils savent, d'échanger entre eux et de transmettre à leur enseignant le niveau de leurs acquisitions.

Nous croyons fermement qu'en les impliquant dans une situation de communication similaire à la réalité, le jeu de rôle développe l'imagination des apprenants et les mène à trouver spontanément la bonne solution et la bonne réponse/question en fonction de la question/réponse du ou des coéquipier(s).

Si le jeu de rôle commence par une consigne du type : *Vous êtes M. Lebrun, un client de la société Lafarge. Vous voulez prendre rendez-vous avec Mme Leroux, la directrice de la société et vous parler à son assistante*, il peut continuer en changeant la situation de communication : Mme Leroux est libre et l'assistante la passe au téléphone ; l'assistante propose des rendez-vous que le client ne peut pas accepter et il devra rappeler quelques jours plus tard etc.

L'essentiel est que les étudiants doivent imaginer toutes sortes de situations possibles auxquelles ils s'adapteront et qu'ils mettront en scène. Ils travailleront en équipes de deux, trois ou même quatre personnages selon le degré de difficulté et de complexité du dialogue envisagé.

Le rôle de l'enseignant dans cette deuxième partie, fondamentalement pratique, de l'activité, est secondaire. Il s'efface et observe l'implication des étudiants, leur évolution individuelle et en équipe et les laisse seuls à trouver des solutions pour leurs problèmes de lexique ou de grammaire.

Dans le cadre de cette activité, seuls à se débrouiller, les étudiants se rendent compte de leurs difficultés et cherchent à les surmonter, grâce au travail en équipe. Nous avons bien remarqué qu'ils sont plus actifs et plus attentifs lorsqu'ils travaillent ensemble. Ils remarquent les fautes de leurs collègues, ils reprennent des séquences de parole que ceux-ci emploient pour donner des réponses complètes et plus nuancées, ils essaient d'être meilleurs chaque fois qu'ils parlent.

Ce type de jeu, le jeu de rôle, quoiqu'il s'agisse de prendre rendez-vous ou de participer à un entretien d'embauche etc., développe un certain esprit de compétition entre

les équipes et entre les membres de chaque équipe. Après 10-15 minutes de préparation de chaque dialogue simulé, celui-ci sera présenté devant le groupe et, à la fin, la meilleure équipe sera récompensée d'une bonne note. C'est ainsi que les étudiants seront motivés à réaliser de bonnes simulations et de dépasser leur niveau initial chaque fois qu'ils sont sollicités à s'exprimer.

Pour conclure, la réussite d'un apprentissage est mise en évidence au fur et à mesure que les apprenants maîtrisent le vocabulaire et les structures grammaticales. Ils font preuve de cette qualité lorsqu'ils utilisent les informations et les compétences acquises lors du cours pour résoudre de nouvelles situations problématiques.

Le jeu de rôle est essentiel dans ce type de formation pour la vie réelle, où il faut jouer à être Français, parler ou se comporter comme des Français. Grâce à son emploi régulier, les étudiants réussissent à surmonter leur peur du ridicule et s'expriment oralement de mieux en mieux. Ils sont à l'aise lorsqu'ils prennent la parole et arrivent à s'exprimer librement, parce qu'ils maîtrisent déjà les structures de la langue et parce qu'ils peuvent l'utiliser facilement dans des situations de communication professionnelle réelles.

En plus, ce type d'activité sollicite « toutes les activités langagières de communication (réception, production, interaction et médiation écrites ou orales) », mais aussi grammaire, phonétique, vocabulaire ou interculturel » (Haydée, S., 2008 : 59) offrant une image complète des compétences linguistiques des étudiants et pouvant servir de critère d'évaluation et d'amélioration du niveau de langue nécessaire à l'étude du français de spécialité, prévue pour la deuxième année.

Bien que le jeu de rôle puisse être un peu difficile à employer dans le cadre de l'acquisition d'une terminologie, nous nous proposons d'illustrer dans un travail prochain, quelques exemples d'activités ludiques que nous pratiquons bien lors de notre cours de français de spécialité.

### **Références**

- Cosaceanu, A., *Linguistique et didactique*, Cavallioti, Bucaresti, 2006  
Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998  
Haydée, Silva, *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Paris, 2008  
Porcher, L., *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris, 2004  
Weiss, François, *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, Paris, 2002.

## **QUELQUES REMARQUES SUR LA PLACE DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE<sup>1</sup>**

***Abstract:** The aim of this paper is to analyse the place grammar has in French teaching in order to see if it is to be considered as a reference in teaching/learning French as a foreign language.*

***Keywords:** grammar, teaching, learning, French as a foreign language.*

L'objectif de ce travail est d'examiner les rapports que la grammaire entretient avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en essayant de répondre à la question si l'on peut avoir un enseignement/apprentissage du français sans passer par un enseignement grammatical. Dans un premier temps, nous tenterons de faire un état des lieux sur la place de la grammaire dans les principales approches de la didactique des langues étrangères qui ont vu le jour ces dernières décennies pour voir si la grammaire peut être considérée comme une référence incontournable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Ces dernières années la politique linguistique du Conseil de l'Europe a été centrée sur les questions du plurilinguisme et de l'interculturalité. (Puren, 2002 ; Coste et Simon, 2009 ; Little, 2010 ; Beacco et al., 2010, ). On parle ainsi d'un domaine transdisciplinaire, la didactique langues-cultures, qui instaure la compétence culturelle comme un élément de la compétence communicative. Pour notre compte, nous nous proposons de voir en quoi le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) modifie la perspective didactique en classe de langues par l'introduction des notions telles que tâche ou travail sur tâche. Nous nous arrêterons enfin à quelques considérations sur l'enseignement de la grammaire en classe de FLE en contexte roumain, en mettant l'accent sur les pratiques de classe des enseignants de français roumains.

Selon Bronckart et al. (2005), deux conceptions sur l'enseignement des langues étrangères ont jalonné les siècles : une conception traditionnelle, issue de l'enseignement des langues classiques, basée sur la grammaire et la traduction, et une conception plus cognitive, inductive et actionnelle (pédagogie du projet), dont les principes se retrouvent dans les idées de Rousseau, Kant ou Pestalozzi et sont empruntés par la didactique moderne.

### **L'enseignement traditionnel des langues**

Dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères, la langue est conçue comme un système de règles et d'exceptions. La principale méthode d'enseignement est la grammaire-traduction, méthode utilisée durant des siècles surtout dans l'enseignement des langues classiques comme le latin ou le grec. Cette méthode présuppose un long travail où les apprenants sont amenés à faire des exercices portant sur la forme de la langue et des

---

<sup>1</sup> Cristina Ilinca, Université de Pitești, [ec\\_ilinca@yahoo.com](mailto:ec_ilinca@yahoo.com)

traductions de manière intensive jusqu'à ce que leur traduction devienne instantanée et inconsciente.

### **Le courant intégré**

Dans les années 1950, nombreuses sont les initiatives et les propositions dans la didactique des langues étrangères. En France, on crée toute une série de structures afin de promouvoir le français au niveau international pour contrecarrer la forte expansion de l'anglais. Le C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) propose deux listes comprenant environ 1500 vocables chacune: *le français fondamental premier degré* et *le français fondamental second degré*. *Le français fondamental premier degré* sert de point de départ pour l'enseignement/apprentissage du FLE en proposant aux auteurs de manuels et aux enseignants un parcours progressif reposant sur des situations d'usage qui permettent aux élèves d'être compris par les locuteurs natifs. Cette approche a fait l'objet de nombreuses critiques: progression trop lente, contenus inadaptés aux besoins du public ou à la durée de l'apprentissage. Parmi les méthodes les plus connues, on peut énumérer *De Vive Voix* ou *Voix et Images de France*. A la même époque, on propose aussi des méthodes centrées sur la nature de la langue et sur l'apprentissage (la méthode audio-visuelle, la méthode audio-orale et la méthode structuro-globale audio-visuelle), basées sur les théories de la linguistique structurale et les théories behavioristes de B. F. Skinner, lesquelles considèrent la répétition comme moyen d'apprentissage d'une deuxième langue.

La méthode audio-visuelle repose sur l'utilisation de l'image et du son : un support sonore accompagné d'images fixes dévoilant le contenu sémantique des messages ou des éléments non linguistiques tels que des mimiques, des attitudes, des rapports affectifs. Les exercices structuraux occupent une place centrale par leur fonction de développer la capacité des étudiants à parler en répétant des phrases plusieurs fois. On privilégie donc une démarche mécaniste. Les apprenants devraient être capables de parler en imitant les phrases contenues par ces exercices ou en imitant le professeur. Dans le cadre de cette approche, la grammaire et le contexte linguistique sont considérés comme des moyens capables de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

La méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) propose en principal l'apprentissage de la communication verbale, l'écrit étant considéré comme un dérivé de l'oral. L'élève développe sa capacité de parler à travers des activités d'écoute, de répétition, de mémorisation aptes à créer des automatismes. Un dispositif d'enseignement compliqué qui a été souvent critiqué : un parcours de formation intensive, nombre réduit d'apprenants, une durée de formation trop longue.

Ce courant des méthodes centrées sur la nature de la langue et sur l'apprentissage propose une troisième direction, celle des approches intégrées qui prétendent utiliser les théories linguistique et psychologique de manière cohérente tant sur le plan théorique que pratique.

## **Le courant linguistique**

A la fin des années 1970 un nouveau courant est né, le courant linguistique, qui propose des méthodes centrées sur la nature de la langue: la méthode situationnelle et la méthode communicative. Promue par Harold Palmer et A.S. Sorby, la méthode situationnelle met l'accent sur les principes de choix et d'organisation du contenu linguistique à enseigner. Cette approche vise à assurer l'acquisition d'une bonne compétence en communication orale. Elle a été souvent critiquée pour ne pas tenir compte des besoins du public.

L'approche communicative repose sur les travaux en psychologie cognitive et en linguistique chomskyenne. Si dans les approches précédentes la forme et la structure de la langue sont traitées en dehors du contexte, cette approche voit la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale. L'identification des besoins et des intérêts du public constituent le point de départ de cette méthode qui propose un inventaire de savoir-faire langagiers et l'acquisition de comportements adaptés, donnant la possibilité à l'apprenant d'être opérationnel dans des situations de communication en langue étrangère: « se présenter », « décrire quelqu'un », « demander la direction », etc. Selon Puren (2010a), l'approche communicative se caractérise par : inchoativité (les conversations débutent comme si les partenaires ne se connaissaient pas avant) ; la brièveté (dialogues courts et artificiels) ; l'autosuffisance (unité de temps, de lieu, de personnages et d'action dans les conversations); l'individualité (communication sur le mode interindividuel).

Si les approches s'inspirant du behaviorisme proposaient des structures grammaticales à mémoriser et à imiter, l'approche communicative met au centre de ses préoccupations le sens de la communication, en proposant des contextes situationnels proches de la réalité. Les manuels ne contiennent plus des documents artificiels à exploiter mais des documents authentiques comme des émissions de radio ou de télévision, des articles de presse, des extraits littéraires, etc. Cela ne veut pas dire que l'approche communicative bannit complètement la composante linguistique. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la « compétence grammaticale», une des composantes d'une compétence plus globale, la compétence de communication.

## **La perspective actionnelle**

L'approche actionnelle est née dans les années quatre-vingt en Grande Bretagne. La méthode *Task-based Learning* (cf. Willis, 1996) est considérée à l'époque comme inadaptée aux élèves débutants et incomplète. « La dimension actionnelle se trouve au carrefour de trois courants : un courant didactique (la langue comme instrument d'action sociale), un courant politique (favoriser les progrès de l'intégration européenne) et un courant interculturel (vivre l'interculturalité). Ce courant interculturel devient dans cette perspective co-culturel. » (Robert, 2009 :111)

Dans la perspective actionnelle, préconisée par le CECRL, le locuteur est considéré avant tout un acteur social qui doit accomplir des tâches qui ne sont pas uniquement de nature langagière : il doit accomplir des tâches dans un contexte social donné, dans un



domaine d'activité particulier. Si pour l'approche communicative, la communication signifie échange, pour l'approche actionnelle, la communication équivaut à l'action. L'usage de la langue est associé aux actions de celui qui accomplit à la fois le rôle de locuteur et acteur social. Puren (2009) considère que, depuis le XIX<sup>e</sup> jusqu'à présent, chaque courant méthodologique s'est fondé sur un « agir d'usage » de référence, qui correspondait aux attentes de la société, en lien avec un agir d'apprentissage de référence, les activités utilisées en classe. Le même auteur (2010b) précise que ces méthodologies répondent cependant à des objectifs différents, selon les périodes : la perspective traditionnelle s'intéressait à la littérature classique et privilégiait la traduction de textes littéraires, la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative encourageaient les échanges ponctuels et privilégiaient la mémorisation et la simulation dans l'apprentissage. Se donnant pour but de travailler de manière collaborative en langue étrangère, avec une forte composante interculturelle, l'approche actionnelle vient répondre aux réalités de la société contemporaine. Dans cette dernière perspective, la composante linguistique n'est qu'une compétence à acquérir : « Communiquer, c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) » (Robert, 2009 :108).

Le CECR (2001 :17-18) définit ces trois compétences de la manière suivante : « La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel indépendamment de la valeur sociolinguistique et des variations des fonctions pragmatiques de ses réalisations [...] La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres culturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexe, statut, groupes sociaux, codification par le langage de nombreux rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu même des participants eux-mêmes. La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interculturels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion, et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités ».

Ce changement de perspective entraîne un changement de méthode et de technique. La mise en situation communicative de l'élève ne suffit plus, on attend qu'il accomplisse une action, une tâche. Ce terme de tâche est souvent confondu avec celui de compétence : « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (CECR, 2001 :16). Un travail doit toujours déboucher sur un résultat. Les apprenants doivent accomplir des tâches qui aient du sens en dehors de la classe de langue. Donner une tâche aux élèves signifie leur demander de mobiliser leur compétence linguistique mais aussi d'autres ressources telle que le désir ou la motivation. Il

n'y a pas de compétence sans savoir, le savoir devient compétence s'il est mis en œuvre par des activités, des tâches communicatives collectives. Selon Doehler (2005), une compétence se mesure de manière individuelle mais elle n'a lieu que dans un contexte social circonscrit. La compétence est *contextuelle* (vs décontextualisée: « les productions sont médiatisées par les contraintes situationnelles tout en contribuant à configurer ces situations »), *collective* (vs individuelle : « elle est liée aux activités d'autrui ») et *contingente* (vs isolable : les compétences langagières et communicatives interagissent). Il ne faudra non plus confondre l'activité avec la tâche, la tâche étant vue comme un ensemble d'activités<sup>1</sup> : par exemple, acheter un billet de train constitue une tâche qui entraîne une activité du type *demander/donner des renseignements* et des exercices de grammaire sur les verbes *aller, partir* ou sur le numéral.

On ne peut qu'être frappé par l'abondance des rubriques grammaticales dans les méthodes de français langue étrangère qui proposent des démarches actionnelles. Tout comme dans les méthodes communicatives de deuxième génération, on peut y remarquer la présence de tableaux, synthèses, bilans, portfolios. Il n'est pas cependant indiqué l'usage que l'on peut en faire. Cela pourrait être expliqué par le fait que les auteurs donnent à l'enseignant et aux élèves la liberté de déterminer la place que la grammaire doit occuper dans leur parcours et mais aussi par le souhait de responsabiliser et autonomiser l'apprentissage de l'élève.

Prenons l'exemple de la méthode *Connexions niveau 1* (Didier, 2004) qui « cherche à rendre les apprenants capables d'accomplir des tâches dans les domaines de la vie sociale, grâce à l'acquisition de savoirs et savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels, ainsi que par la mise en place de réelles stratégies d'apprentissage » et qui propose « une approche en totale adéquation » avec les préconisations du CECR : « travail sur tâches, évaluation formative, autoévaluation, ouverture à la pluralité des langues et des cultures » (p.2). Le tableau des contenus de cette méthode est structuré dans des rubriques de communication et savoir-faire, compétence orale et écrite, grammaire et vocabulaire, phonétique, civilisation. Prenons l'exemple de l'unité 2 *Rencontres*.

Communication et savoir-faire	se présenter, présenter quelqu'un, demander à quelqu'un de se présenter
Oral	échanger pour se présenter, présenter quelqu'un et demander à quelqu'un de se présenter comprendre une interview
Écrit	comprendre un message électronique, compléter ce message, présenter un personnage célèbre, découvrir et remplir un formulaire officiel
Grammaire et vocabulaire	les articles définis : <i>le, la, les</i> . <i>je, tu, il/elle, vous</i> l'interrogation par intonation <i>quel, quelle</i> (âge, adresse, numéro de téléphone) verbes : <i>être, avoir, habiter, s'appeler, travailler, apprendre</i> les adjectifs de nationalité

<sup>1</sup>Robert Bouchard (1989) fait la distinction entre « les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'activité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement.) »

	les nombres de 11 à 69 la langue de l'Internet
Phonétique	le rythme les sons
Civilisation	La France en Europe

On peut remarquer le contraste entre le cadre communicationnel, basé sur une approche des actes de parole, et le cadre linguistique marqué par une terminologie assez traditionnelle. Des activités grammaticales sont proposées mais sans utiliser le métalangage ou en le réduisant au minimum. On peut repérer la présence du terme « articles définis » mais l'omission du terme « adjectif interrogatif » ou « pronom sujet ».

Prenons un exemple de méthode plus récente, *Alter Ego 1* (Hachette livre, 2012) qui propose « une démarche actionnelle renforcée », des « objectifs fonctionnels » et de développer chez les apprenants des « savoir-faire et des savoir-être indispensables à toute communication réussie » (p.3).

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	Objectifs sociolangagiers			
		Objectifs fonctionnels	Grammaticaux	Lexicaux	Phonétique
Dossier 1 <b>Les uns, les autres</b>					
1	Salutations Usage de <i>tu</i> et de <i>vous</i>	- saluer, prendre congé - se présenter (2) - demander/donner des informations personnelles	- le verbe <i>avoir</i> au présent -les adjectifs possessifs (1) - la négation <i>ne...pas</i>	-les moments de la journée et les jours de la semaine quelques ; -formules de salutations formelles et informelles -les éléments de l'identité	[y]/[u] - intonation montante et descendante - liaison et enchaînement avec les nombres - phonie-graphie : graphie de [y]/[u]

Le tableau des contenus de cette méthode est structuré dans des rubriques présentant les contenus socioculturels/thématiques et les objectifs sociolangagiers répartis en objectifs fonctionnels et en objectifs linguistiques (grammaticaux, lexicaux et phonétiques), tous ces objectifs faisant écho aux compétences promues par le CECRL. Les objectifs communicationnels de *Connexions 1* sont remplacés par les objectifs fonctionnels, on remarque donc le déplacement de l'accent de la compétence communicative vers une compétence plus ample, la compétence pragmatique, qui renvoie à la fois aux savoir-faire et aux savoir-faire langagiers. *Connexions 1* préfère une division des activités par compétence écrite et orale, alors que *Alter Ego 1* figurent les objectifs grammaticaux et lexicaux séparément. Tout comme *Connexions 1*, *Alter Ego 1* propose des activités grammaticales en réduisant au minimum le métalangage.

Ce qui est important à souligner est le fait que la composante grammaire est présentée de façon explicite. Dans les deux méthodes, la morpho-syntaxe de base se situe dans les phases initiales de l'apprentissage. On privilégie la démarche déductive, les

apprenants étant amenés à élaborer eux-mêmes les règles de langue pour les utiliser ensuite en contexte à l'écrit ou à l'oral. On privilégie la progression spiralaire qui consiste à « reprendre un ensemble d'éléments que l'on enrichit progressivement de nouveaux éléments, plus complexes, plus diversifiés, mais qui s'inscrivent dans la même logique d'usage et de propriétés » (Vigner, 2004 : 99-100).

### **L'enseignement du français langue étrangère en contexte roumain**

Suite à l'interprétation des résultats d'un questionnaire que nous avons appliqué à 25 enseignants de français travaillant dans l'enseignement officiel de notre région, nous avons constaté que la grammaire reste une composante importante de la classe de langue. Il faut peut être mentionner qu'une partie d'entre eux travaillent sur des manuels conçus en Roumanie, d'autres sur des manuels français (*Connexions*). Une grande partie des enseignants avouent qu'ils accordent beaucoup de temps à la grammaire (jusqu'à 50-60% du temps) qu'à d'autres activités. Les activités de compréhension ou d'expression orale occupent très peu de temps chez les enseignants travaillant sur des manuels roumains. En effet, ces méthodes présentent beaucoup moins d'activités de ce genre que les méthodes françaises ; dans certaines d'entre elles les activités de compréhension orale sont pratiquement inexistantes. Les enseignants interrogés expliquent cette prédominance de la composante grammaticale dans leur cours de langue française de la manière suivante: d'une part, il y a des élèves étudiant le français comme première langue étrangère qui demandent plus de grammaire, d'autres part il y a des élèves étudiant le français comme deuxième langue étrangère (la première langue étrangère étudiée étant l'anglais) qui se débrouillent mal lorsqu'on leur propose des exercices portant sur la grammaire, ce qui entraîne des activités de renforcement. Dans le premier cas, la demande des élèves peut être expliquée par le fait que l'apprentissage des règles de grammaire peut apporter aux élèves un sentiment de sécurité (Wilmet, 2001). Dans le deuxième cas, le rejet des règles grammaticales par les élèves étudiant l'anglais comme première langue étrangère pourrait être expliqué par le fait que ceux-ci tendent à prêter moins d'attention à l'aspect linguistique, l'anglais n'ayant pas autant de règles que le français.

La majorité des enseignants interrogés avouent présenter la grammaire de manière traditionnelle, le plus souvent par la méthode inductive et explicite. Quelques enseignants affirment présenter les points de grammaire à partir des exemples contextualisés et faire les élèves découvrir les règles par eux-mêmes. Il va sans dire que cette empreinte traditionnelle se retrouve au niveau du métalangage aussi, les enseignants utilisant la terminologie traditionnelle même dans le cas des méthodes françaises qui en évitent souvent l'usage.

Quant au type d'exercices utilisés en classe, les enseignants questionnés affirment préférer les exercices lacunaires, les transformations ou les questions à choix multiple. Ils utilisent les exercices présentés par les manuels mais aussi des exercices offerts par des grammaires de FLE ou Internet. Ces exercices sont assez souvent suivis d'activités de production orale ou écrite visant à mettre en pratique les connaissances grammaticales acquises, activités qui sont souvent proposées comme devoirs à la maison. On peut donc identifier une légère orientation vers la compétence de communication.

Au terme de cette enquête, on peut remarquer que l'enseignement du FLE en Roumanie est encore fortement grammaticalisé. Les enseignants roumains restent encore très conservateurs, l'enseignement formel de la langue est encore au centre de l'enseignement du FLE, la composante « communication » étant faiblement travaillée. L'usage des documents authentiques reste lui aussi assez restreint. Nous avons aussi constaté des problèmes liés à la conception des manuels roumains qui n'offrent pas un équilibre entre les compétences à développer, la compétence de compréhension écrite et connaissance de la langue étant prédominante.

On peut remarquer ces derniers temps un effort accru de la part des organismes de promotion du français langue étrangère de renforcer l'enseignement du français en Roumanie. De nombreux stages de formation continue viennent répondre aux besoins didactiques et pédagogiques des enseignants de français de Roumanie. Nous pouvons mentionner un programme national de renouvellement de l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif roumain en harmonie avec les principes du CECRL, fruit d'une collaboration entre le Ministère de l'éducation nationale roumain et l'Ambassade de France en Roumanie. Les axes du programme: harmonisation des programmes, des supports et des systèmes d'évaluation de l'enseignement du français, mise en place d'une stratégie commune de formation continue des professeurs de français, accompagner la réforme de la formation initiale des professeurs de français, promotion de l'enseignement du français dans le système éducatif (Profil *fle*, 2012 :1). Reste à voir comment ces actions menées afin de renouveler l'enseignement/apprentissage du FLE en Roumanie mettront leur empreinte au niveau des pratiques de classe.

### **Conclusions**

Nous pouvons conclure en disant que la grammaire a toujours été présente d'une manière ou d'une autre dans l'enseignement du FLE. On ne peut concevoir d'enseignement de FLE sans une composante grammaticale. Développer la compétence de communication en classe de FLE ne signifie pas éviter la grammaire. La grammaire est sous-composante très importante de la compétence de communication : un message qui ne respecte pas les normes régissant l'usage d'une langue risque de ne pas être pleinement compris. Les méthodes de français les plus récentes réservent encore une place très importante aux outils grammaticaux (tableaux, bilans, synthèses, portfolios) mais le plus souvent de manière implicite. Ces outils sont présentés par rapport aux objectifs fonctionnels que l'on peut atteindre en les appropriant. Cela confère plus d'autonomie aux apprenants dans leur apprentissage. On peut parler dans ce cas plus de grammaire d'apprentissage que de grammaire d'enseignement (Vigner, 2004 : 28). En Roumanie, les pratiques de classe restent encore assez traditionnelles, ce qui impose un renouvellement tant au niveau des contenus qu'au niveau de la méthodologie utilisée.

### **Références**

Beacco, J.-Cl., Byram M., et alii., *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2010. En ligne : ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide\\_Main\\_Beacco2007\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc)>. Consulté le 5 juillet 2012.

- Bronckart J.-P., Bulea E., Pouliot, M., *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2005.
- Bouchard, R., « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, 1989, p. 60-69.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001. Version HTML <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>. Consulté le 5 juillet 2012.
- Coste, D., Simon, D.-L., « The plurilingual social actor. Language, citizenship and education », *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2/2009, p. 168-185. En ligne : <<http://www.informaworld.com/10.1080/14790710902846723>>. Consulté le 2 juillet 2012.
- Doehler, S.- P., « De la nature située des compétences en langues » in Bronckart J., Bulea E., Pouliot M. (dir.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2005.
- Little D., *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010. En ligne : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_FR.pdf)>. Consulté le 2 juillet 2012.
- PROFIL\_fle, *Programme franco-roumain de renouvellement de l'enseignement-apprentissage du français dans le système éducatif roumain*. En ligne : <http://roumanie.vizafle.com/files/documents/1adeb67833dd13fe5cfdd091.pdf>. Consulté le 3 juillet 2012.
- Puren, Ch., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Langues modernes* no 3/2002, juil.-août-sept. pp. 55-71.
- Puren, Ch., « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le français dans le monde*, n° 361/2009. En ligne : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>>. Consulté le 3 juillet 2012.
- Puren Ch. « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? », *Les cahiers pédagogiques*, Hors série numérique, n° 18/2010a., p. 87-91. En ligne : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>>. Consulté le 3 juillet 2012.
- Puren Ch., *La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures*. 2010b. Franc-parler. En ligne : <[http://www.francparler.info/PUREN\\_Francparler\\_ppt\\_sonorise/index.htm](http://www.francparler.info/PUREN_Francparler_ppt_sonorise/index.htm)>. Consulté le 3 juillet 2012.
- Robert, J.-M., *Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Hachette, Paris, 2009.
- Vigner, G., *La grammaire en FLE*, Hachette, Paris, 2004.
- Wilmet M., « Pourquoi une Grammaire critique du français ? », in Demarty-Warzée et Rousseau (éds.), *Faire une grammaire/faire de la grammaire*, Les Cahiers du CIEP, Paris, 2001, p.5-11.
- Willis, J., *A Framework of Task-based Learning*, Longman, London, 1996.

## **LITERATURE IS BACK, IT IS BACK WEARING DIFFERENT CLOTHING...<sup>1</sup>**

**Abstract:** *The role of the literature in strategies and methods regarding teaching/learning a foreign/second language has been variously interpreted over the past 100 years. There are a number of different reasons for using literary works in learning foreign language on the university level. Based on the strategies and methods regarding teaching/learning Romanian language at Faculty of Philology, Belgrade, teachers often use literature to assist the development of competence in the language. One of the reasons for including literary texts in the language teaching/learning curriculum is in order to teach “culture”. It is claimed that studying literature enables us to understand the foreign culture more. The imaginary as part of the human cultural background in general, and the literature in particular provides the students with the achievement of “the fullest possible awareness of human relevance”<sup>2</sup>. Learning language through literature, especially in the third and fourth year of the university studies, in Belgrade, is a big step towards learning it well. Therefore, in teaching/learning foreign language on the university level language and literature should be constant interaction.*

**Keywords:** *FL, literature, culture.*

### **Introduction**

At the Faculty of Philology in Belgrade Romanian language is thought as a foreign language. Achieving as high as possible knowledge of language is the main goal in the teaching of FL<sup>3</sup> at the university level. But “the path to achieving goal is sometimes more important than the goal itself” (Huneke, Steinig, 1997:8 cited in Durbaba, 2011:7)

Almost every teacher concerned with the working efficiency, inevitably, asks him/herself: What can I do for students to learn better? What kind of conditions will facilitate the desired learning? What methods are most appropriate for achieving the objectives? What didactic means are to be used? How to organize activities? These questions will lead you, ultimately, to the adoption of a strategy which addresses specific tasks of teaching and proper guidance for learning. Good strategic option is a milestone in “lesson design” and it plays, then, a decisive role in the organization and its realization. (Albulescu, 2008:9)

Course interconnection (permeating the language, literature, history and culture) when learning the Romanian language, a small number of students that leads to a more open and closer working relationships, speaks about a specific working methodology of the Group for the Romanian language, literature and culture at the Faculty of Philology in

---

<sup>1</sup> Marina Kolesar, University of Belgrade, [marinakolesar@gmail.com](mailto:marinakolesar@gmail.com)

<sup>2</sup> (Daiches, 1970 cited in Boyle, 2002:207).

<sup>3</sup> The term “teaching foreign language” refers to the subconscious or conscious processes by which a language other than mother tongue is learnt in tutored setting

Belgrade.<sup>1</sup> It is not our intention to speak about how to study literature of target language. In this paper we will discuss about the correlation between language and literature and the possibilities of learning language through literature.

### **Brief History of Language Teaching Methods**

The need for knowledge of other languages has always existed. Learning methods have changed over time and were related to the needs of society in a given period (Točanac, 2002:5). Chronologically, related to teaching/learning FL methods (Larsen-Freeman, 2001), there is: The Grammar-Translation Method, The Direct Method, The Audio-Lingual Method, The Silent Way, Desuggestopedia, Community Language Learning, Total Physical Response, Communicative Language Teaching. There is no exclusive mentioning of the role of literature of target-language in any of them, except in the Grammar Translation Method (also known as Classical Method). This method was used for purpose of helping students read and appreciate FL literature. (Larsen-Freeman, 2001:11) Also “it was thought that foreign language learning would help students grow intellectually” (*ibidem*). In an earlier period, when grammar-translation model was paramount, literary texts were the very staple of foreign language teaching, representing both models of good writing and illustrations of the grammatical rules of the language (Daff, Maley, 1992:3). During the late 80s literature of target-language started (again) to be one of the foreign language teaching resources. “For, if indeed literature is back, it is back wearing different clothing” (*ibidem*).

### **Language and Literature**

When speaking about learning the mother tongue, especially in the primary school, language and literature are inseparable. Studies suggest that richer vocabulary in everyday communication, reading and writing are related.

Both literature and language teaching involve the development of a feeling for language, of responses to ‘texts’ – in the broadest sense of the word – in both written and spoken discourses (Long, 2000:42). According to E. Coșeriu, language and literature cannot be studied separately because they are “a unique form of culture with two different poles [...] Literature represents functional completeness of a language” (Coșeriu, 2005:400 cited in Toma, Munteanu, 2010).

Language and literature are two separate phenomena, unsubordinated one to another, and, yet, in a relationship closer than it seems sometimes. Literature means “art in (through) word” and language, as I have already said, finds its superior value in artistic literature (Scorobete, 2000:101).

A student learning FL cannot feel the distinction between language and literature (it is felt only when learning language means learning grammar, and learning literature means

---

<sup>1</sup> See more in Dan, M. “Filološke studije na manjim grupama (na primerima nastave na Grupi za rumunski jezik i književnost) in *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti: zbornik radova*, Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine: Filološki fakultet Univerziteta



learning history of literature) for whom literature is also language. His/hers first interaction with book, written in foreign language, is trying to translate it. But through the evaluation taken on the end of semester, we have noticed that students – readers speak and write better than students who are not reading as much. We consider that FL teaching and literature of the target-language should be linked and made mutually reinforcing.

### Why Literature?

Whatever view we take of the nature of literature, there is clearly some phenomenon which is recognized by educational administrators and by the general public as an appropriate object for study in schools and universities (Brumfit, Carter, 2000:22).

One of the main courses (Faculty of Philology – Romanian language), in all four years of studying, is Romanian literature. Reading literary works is a major part of the course. The first two years, taking in consideration that the students are on the very beginning of learning the Romanian language, they are learning chronologically about Romanian literature, while reading books translated in Serbian language (in the first year). In second year they are supposed to start reading in Romanian language. The Romanian literature course is an interdisciplinary course, meaning that the Romanian literature is learnt in correlation with Romanian language and culture. In the terms of the language, literary texts offer genuine samples of a very wide range styles, registers, and text-types at many levels of difficulty (Duff, Maley, 1992:6).

There are a number of different reasons for using literary works in foreign language teaching/learning. Essentially there are three types of justification for using literary texts: linguistic, methodological and motivational (*ibidem*). Based on the strategies and methods regarding teaching/learning Romanian language at Faculty of Philology in Belgrade, in third and fourth year, teachers use literature to assist the development of linguistic competence in the language.<sup>1</sup>

Although the text being used are literary, and some of the responses of readers will be discussed in literary terms the prime intention is to teach language, not literature, and the texts may be used as contexts for exemplification and discussion of linguistic items which have no bearing on the value of the work as literature (Brumfit, Carter, 2002:25).

Students tend to have difficulties in translation, not because of lexical points or grammar, but rather because of nuances of meaning, related to the socio-cultural aspect of target-language. Therefore, one of the reasons for using literary texts is in order to include “culture”<sup>2</sup> in curriculum. Literature is one major aspect of culture. It is claimed that studying literature enables us to understand the foreign culture more clearly (*ibidem*). According to

---

<sup>1</sup> Textbooks that can be used: Felecan, D. *Gramatica limbii române în contexte literare*, Ed: Mega, Cluj-Napoca, 2007; Bota, I. S. *Unele probleme de sintaxa*, Ed: Aeternitas, Alba Iulia 2005

<sup>2</sup> Culture is a complex concept, for ex. Brooks divides culture into five spheres: 1. biological growth, 2. personal refinement, 3. literature and fine arts, 4. patterns for living, 5. total way of life (Brooks, 1964:210); see more explanations in Thanasoulas, 2001

Brown “second language learning is often second culture learning” (1987:128). Learning about and accepting the culture of the target language is a motivator for learning language. Gardner uses the term “integrativeness”, highlights the importance of openness to other cultures and often repeats that we will never really learn the language if we do not like the culture of the people whose language is taught. (Gardner, 2000:10-24).

The fact that literary texts are, by their very essence, open to multiple interpretation means that only rarely will two readers’ understanding of or reaction to a given text be identical (Duff, Maley, 1992:6). Discussing about books and/or segments of particular book, student can actively use the knowledge of FL vocabulary (communicative competence). Also “this ‘genuine feel’ of literary texts is a powerful motivator, especially when allied to the fact that literary texts so often touch on themes to which learners can bring a personal response from their own experience” (*ibidem*).

## Conclusion

In our opinion if student wants to learn foreign language on the highest level possible, that cannot be achieved without intense reading of literature works and knowledge of the cultural and historical contexts of the target language. Learning foreign language through literature (in our case learning Romanian language) is a big step towards learning it well. As we have mentioned there are at least three reasons for learning language through literature. Therefore in teaching/learning foreign language on the university level language and literature should be in constant interaction.

## References

- Albulescu, I., *Pragmatica predării: activitatea profesorului între rutină și creativitate*, Pitești, Paralela 45, 2008
- Boyl, J.P., “Testing Language with Students of Literature in ESL Situations”, in Brumfit, Carter (ed.), *Literature and language teaching*, Oxford University Press, 2000
- Brooks, N., *Language and Language Learning*, New York: Harcourt: Brace Jovanovich, 1960
- Brown, D., *Principles of Language Learning and Teaching*, New York, Prentice-Hall, 1987
- Brumfit, C, Carter, R., Introduction, in Brumfit, Carter (ed.), *Literature and language teaching*, Oxford University Press, 2000
- Daff, A., Maley, A., *Resource Books for Teachers: Literature*, Oxford University press, 1992
- Dan, M., “Filološke studije na manjim grupama (na primerima nastave na Grupi za rumunski jezik i književnost) in *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti: zbornik radova*, Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine: Filološki fakultet Univerziteta, 2006
- Durbaba, O., *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd, Zavod za udžbenike, 2011
- Gardner, R.C., “Correlation, causation, motivation, and second language acquisition”. 2000, *Canadian psychology*, 13, 10-24
- Larsen-Freeman, D., *Techniques and Principles in Language Teaching, Second Edition*, Oxford University Press, 2001
- Long, M.N., “A Feeling for Language: Multiple values of teaching literature”, in Brumfit, Carter (ed.), *Literature and language teaching*, Oxford University Press, 2000
- Točanac, D., „Konceptije učenja stranih jezika: između društvenih potreba i teorija”, *Primenjena lingvistika*, 3, 2002
- Toma, A., Munteanu, C., „Importanța literaturii pentru învățarea limbii române ca limbă străină”, 2010, *Limba română*, 7-8

***Electronic Resources***

Scorobete, A. [www.bit.ro/bv/ScritoriBanateni/SCOROBETE\\_Aurel/Scorobete.didactica.pdf](http://www.bit.ro/bv/ScritoriBanateni/SCOROBETE_Aurel/Scorobete.didactica.pdf)

Retrieved on 23.11.2011.

Thanasoulas, D., [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3\\_3/7-thanasoulas.htm](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.htm)

Retrieved on 01.06.2012.

## ***TEACHING WRITING: STRATEGIES AND SOLUTIONS<sup>1</sup>***

**Abstract:** *By recognizing logical thinking in what they read, students will be able to use this knowledge to organize and develop ideas in their own writing. Therefore, in order to accelerate language acquisition and aid the students' writing, they must be exposed to extensive comprehensible written input, and then encouraged to employ grammatical and rhetorical patterns from these texts in their own writing.*

**Keywords:** *language input, writing practice, cultural transference.*

Many language teachers are aware that teaching writing is more difficult than teaching other language skills, especially to ESP students. First of all, ESP students have limited knowledge of the target language. Second, they have little experience in reading in it. Furthermore, there is cultural interference due to the difference in the style of literary and rhetorical patterns of expression in their native language and the target language.

To help students become more effective writers, we need to make a clear distinction between language accuracy and writing skills. A learner may be able to write sentences which are satisfactory for his/her level in terms of grammar, syntax and vocabulary and still be unable to produce an effective text.

Therefore, it is important for us to be able to look beneath the layer of language problems in order to reveal the writing problems. This leads us to another essential distinction, the one between grammar or vocabulary development and writing skills development. We need to remember that language input alone cannot result in the development of writing skills. Special writing lessons are necessary, in which learners are guided to become aware of all the elements of good writing, supported with information and examples, provided with opportunities for practice, and given focused feedback on their performance. It is necessary for us to specify the aims of different stages in the lesson.

When students write in English, they do not create the text proper, they only translate their thoughts word for word from their native language into English, often with grammatically incorrect results. In order to help our students develop the ability to express themselves in writing in acceptable English, we must first limit ourselves to one type of writing – exposition - through a “reading → analysing → writing” approach. This approach should be useful, because we think that reading is the most efficient way to acquire information, experience and knowledge.

Students must be exposed to extensive comprehensible input, so that they can employ syntactic and rhetorical patterns from these texts in what they are to write. The first thing we may do is to choose appropriate sample materials, taking into account several criteria: materials must be of some interest or informational value to students, in order to motivate them to read and write; materials should be short – four or five paragraphs or a little longer, but not too much longer than the compositions students are expected to write at

---

<sup>1</sup> Nicoleta Florina Mincă, University of Pitești, [nico\\_minca@yahoo.com](mailto:nico_minca@yahoo.com)

early stages, so it will be easier for them to analyse and imitate; materials should be at an appropriate level of difficulty so that students can acquire a repertory of useful expressions and sentence structure; above all, materials should be well-constructed, so that students should recognize structural and semantic clues that identify the important ideas.

The sample materials given to students are used as good examples to show what an expository paragraph or essay is like, and to introduce the cohesive devices employed, the overall organization, and the various methods of developing the main idea. Students are asked to read the model carefully and answer some comprehension questions, then they are required to analyse its content and structure.

In analysing a paragraph, we ask students to recognize the topic sentence, the supporting details, the method of development, and the techniques of support. Before the activity, we give the students the following guidelines: to underline the topic sentence and circle the keywords that express the main idea, to find the supporting details and the paragraph pattern, to note the important elements of the paragraph.

Students might come up with the following notes: Sentence 1: topic sentence – states the main idea; Sentences 2 – 4: supporting details – hold up the main idea ; Sentence 5: conclusion – restates the main idea; Method of development: cause – effect; Technique of support : facts.

Analysis of a sample paragraph will give students a clear picture of what an expository paragraph is like and how the author develops his thoughts. This kind of activity should be continued until all major rhetorical techniques of paragraph development are fully analysed.

When analysing an essay we first let students know how each part contributes to the structure of the whole essay. Then we help students analyse the various components of the essay: the overall organization and paragraph structure, the controlling idea and the supporting details, devices used to ensure coherence, the method of development, and the function of each paragraph. The main purpose of this activity is to develop students' discourse competence and help them get a sense of good organized work. The analysis of the models will enable students to outline and write their essays more effectively:

*Introduction* – The first paragraph introduces the thesis statement.

*Body (Development)* – This part contains several paragraphs which deal with different aspects of the subject.

*Conclusion* – The last paragraph restates the thesis statement or suggests new ideas to explore.

As far as they acquired the knowledge from the comprehensible input, students are able to write their own compositions. During this stage, they proceed through the following writing process: brainstorming → writing → revision.

Brainstorming is an important prewriting technique. The aim of this activity is to help students generate ideas, for at the early stage of the writing process all ideas are welcome. Even silly ideas may lead the writer to an important thought about the topic. When we assign our students a topic, we divide them into small groups or pairs for a discussion. They discuss the topic freely, putting down words, facts and ideas connected to the topic. The related information may stimulate the students' imagination, trigger off other words and images in their minds, and provide necessary materials for their writing.

Now the students can begin to organize their ideas armed with the rough notes from the peer discussion. First, we ask them to formulate a supported thesis statement, that is, a thesis containing the main idea with two or three supports which reflects the structure of the composition. Then, we ask them to expand the thesis statement into several topic sentences that might begin each body paragraph of the composition.

*Title:* Jogging; *Thesis:* Jogging is good for both the body and the mind; *Topic sentence:* Jogging provides good exercise for the body; *Topic sentence:* Jogging provides a stimulating variety of scenery for the mind.

With this schema, the students are ready to write their first draft. They should emphasize the correct use of the language and coherence. While writing, students are encouraged to use syntactic and rhetorical patterns and writing techniques learnt from the written input. After the composition is done, we may begin the next activity: revision.

Revision provides an opportunity for the writer to review and re-examine his work, which is an essential part of the writing process. Before handing in their final written products, they must make three revisions. The first revision is self-correction. Each student is required to read his composition several times carefully and critically for its organization, coherence, and language, making necessary corrections while reading. They have to check whether:

- their composition contains three parts: introduction, development, and conclusion
- the thesis statement of their essay is appropriate to the title
- the whole essay sticks to the main idea and develops in a logical manner
- the conclusion impresses the reader with the main idea of the essay
- they used grammatically correct sentence structures and correct punctuation
- the supports they provided for the thesis statement are adequate.

The second revision – peer evaluation - is done in pairs and small groups. The students are to exchange their compositions with each other. By reading and analysing in pairs they evaluate their work mainly on content, organization, and language, making some suggestions for later revision. The students can use a checklist in order to help each other:

- Locate the thesis statement of the essay and the topic sentence of each body paragraph.
- Distinguish between relevant and irrelevant information, and underline the sentences that do not support the main idea.
- Point out grammar mistakes and misspelled words.
- Make some comments and suggestions on a piece of paper.

This evaluation process will give students more than one chance to perfect their work. Through evaluating each other's work they will become more critical and will discover their own weaknesses in writing. This will have a positive impact on the students' writing development. With the feedback from a peer, the student writer may read his or her work with fresh eyes and discover fresh ideas. Then, he or she can revise the composition for the last time. The most important part of the final revision is the writer's consideration of the reader's views. The student writer should look carefully at the marks and comments, but the writer has the final decision about the changes in the finished product.

After two or three semesters' practice, this *reading* → *analysing* → *writing* approach produces the following results:

- Students may change, to some extent, their word-for-word translation habit in writing. They become less dependent on their native language.

- According to this approach, the students' language experience is to expand, which leads them to more meaningful cultural transference. Besides, they acquire an inventory of useful expressions, sentence structures, and other important writing elements in the English language, so that they can express themselves more fluently.

- Through adequate practice in writing, students make much progress in expository paragraph organization and essay writing. As a consequence, they are to gain confidence in themselves and develop a positive attitude towards writing.

Like any other form of scientific writing, writing a research-project proposal requires a profile of the audience. The students must learn all they can about the audience, and keep that audience constantly in mind as they write. Keeping in view the importance of the audience, the teacher's first responsibility is to enable his/her students to identify and analyse their audience before they are asked to write a research-project proposal.

The students must be taught that project proposals differ according to the audience addressed. For instance, a proposal may be submitted to one's immediate supervisor, who is directing the research and is probably familiar with all the details, or to a group of non-scientific directors, who are acquainted only with far-reaching objectives. Or the project proposal may be a grant application submitted to a private organization or government agency. Whoever the recipients may be, they will certainly be more concerned than the writer of the proposal.

In analysing the audience, the student must first determine whether one person or several persons will read the proposal. After having explained the techniques of identifying and analysing the audience, the teacher should ask students to select a topic that interests them. When both the teacher and his students are satisfied with the topics they have selected, they have to decide on the basic format.

Now it is time for the students to write a synopsis of the proposal. It is important that the title and synopsis match the proposal's purpose and objectives. They also have to construct tables and figures. While these are not often used in the proposals, they may be necessary and so should not be ignored.

The next step is that the teacher should have the students write an introduction and general description of the project, bearing in mind the following points.

1. *Background.* Describe the background and the problem or the opportunity. Try to show your readers that you really understand the context of the problem, the circumstances that led to the discovery, the relationship or event that will affect the problem and its solution, and so forth.

2. *Literature cited.* It is essential for the student to show that he / she is familiar with the literature by referring to the relevant studies. If the proposal concerns a topic that has been thoroughly researched, the student might devote several paragraphs, or even several pages to such a discussion.

3. *Proposed program.* In describing the proposed program, say how you are going to proceed and how you are going to analyse the data. Use recent research to sketch in the necessary background and provide the justification for your proposed program.

4. *Construct the list of references.* In most proposals references are given within the text rather than in a separate bibliography, making the need to check bibliographic details self-evident. Students should be urged to acquire the habit of checking references early.

5. *Methods, expected results, and discussion sections.* Students should think clearly about the purpose of the document. In stating expected results, exaggeration should be avoided and the potential significance of the work must be clearly brought out.

Writing a project proposal is a considerable undertaking and the teacher may decide to have the students make it as a major assignment of the writing course. The proposal should be written as though for a large government agency that does not have a prescribed outline, so that the students have maximum freedom in organizing this piece of writing.

We can conclude that the above approach may be used in any ESP class if the students have attained the necessary level of competence in English. Although it is unlikely to completely bridge the gap between semi-free writing and free writing, the approach will lead to more creative and better-structured writing.

Our tasks as teachers can seem overwhelming, but we continue to rise to the challenges of our professional roles and welcome new challenges that confront us in our work with language learners. English has grown from a native, second, or foreign language to an international language of business, science, and technology, spoken among more non-natives than natives in the process of their professional pursuits or everyday lives.

### **References**

- Ellis, Rod, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1984  
Freed, Barbara, *Linguistics, Language Teaching, and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice, and Research*, Georgetown University Press, Washington DC, 1991  
Krashen, Stephen, *The Input Hypothesis*, Longman, London, 1985  
Long, Michael & Sato, Charlene, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, H. Seliger and M. Long. Rowley, Mass.: Newbury House, 1993  
Markel, M. H., *Technical Writing, Situation and Strategies*, St. Martin's Press, New York, 1998  
Parrott, Martin, *Tasks for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001  
Spratt, Mary, *English for the Teacher*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994  
Swain, Merrill, *Input in Second-language Acquisition*, S. Gass and C. Madden, Rowley, Mass.: Newbury House, 1990  
Wallace, Michael, *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002  
Willis, J., *Teaching English through English*, Longman Publishing, London, 1991.

### **Electronic Resources**

- <http://www.nadabs.tripod.com/writing/#meth>, consulted on 1 July 2012  
<http://www.gabrielatos.com/Writing.pdf>, consulted on 1 July 2012.



## ***SYNECTICS WORKSHOP FOR STIMULATING THE CREATIVE IMAGINATION OF STUDENTS<sup>1</sup>***

**Abstract:** *In the creation act, imagination interacts closely with productive or divergent thinking, which is defined through the production of multiple solutions for the same problem. Imagination processes a various cognitive material formed of conceptualized images, significant ideas.*

*The imagination process valorizes all the combinations occurring in the sphere of subconsciousness and unconsciousness, amplifying its creative potentialities.*

*Synectics is among the didactic methods to individual or group training for the purpose of creatively solving problems and stimulating creative imagination.*

**Keywords:** *creative imagination, divergent thinking, synectics.*

### **Introduction**

Each of the creativity theories notices, according to the psychological school it represents, certain aspects of the creative potential, of the processuality of the creative act, of performance or of creative personality. In this context, according to behaviorism, creativity is an operant, trainable behavior, at the level of which learning has a special role. As a complex process of creative learning of ideas and resources, of reconceptualization and reclassification of concepts and information, purpose-centered critical thinking may generate a creative process. The representatives of cognitive psychology applied to the social sector distinguish between innovative learning, creative learning and maintenance learning. Creative learning is the basis of the creative training at the level of basic components of personality. According to Edward De Bono (1973), creative training supposes the development of such components as: general and specific creativity habits, the most important being deemed to be creative operation habits.

Divergent thinking, the most important element of creativity (J.P. Guilford, 1954) has important characteristics: mental flexibility, originality, fluency and inventiveness. In the act of creation, imagination closely interacts to productive or divergent thinking defined through the production of multiple solutions for the same problem.

The imagination process valorizes all the combinations appearing in the subconsciousness and unconsciousness sphere, amplifying its creative potentialities. In Henri Piéron's opinion (2001) creative imagination designates the capacity of an individual to perform a creative activity, often generalized to the entire inventive capacity.

Synectics (W. Gordon, 1952) is also among the didactic methods of individual or group training for the purpose of creatively solving problems and stimulating creative imagination. Through synectics, we intended to stimulate students' creativity in a productive, systematic and deliberate manner. During synectics workshops, each student

---

<sup>1</sup> Mihaela Gabriela Neacșu, Georgiana Dumitru, University of Pitești, [geo\\_dumitru81@yahoo.co.uk](mailto:geo_dumitru81@yahoo.co.uk)

issued ideas, made idea associations, continued the ideas of others, made critical appreciations of the generated ideas and solutions to the raised problems.

### **Purpose of the Study**

This study highlights the virtues of synectics in stimulating the creative imagination of philologist students at the level of specific workshops.

### **Methodology**

25 de students of the Pitesti University from the Faculty of Letters in the III<sup>rd</sup> year of study, in the teaching practice probationary stage, participated in the study.

As an instrument to research and collect data, a questionnaire regarding the identification of perceptions of the students in the synectics group on the use of the methods to stimulate creativity in the didactic act (in the teaching practice) was drafted and applied.

The collected data were statistically processed by means of the SPSS 10 program.

### **Results**

The article presents the preliminary results of experimenting synectics as a method of stimulating and developing the voluntary creative imagination of students at the level of workshops.

In the first (finding) stage of synectics workshops, by means of the questionnaire, the perceptions of philologist students on the familiarization with the creativity concept and on the use of the methods to stimulate creativity in teaching practice were investigated.

**Table 1. Students' answers to the question "How close are the following definitions of creativity to your personal conception?"**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Definition 1	25	1.00	3.00	1.8400	.80000
Definition 2	25	1.00	3.00	2.1200	.66583
Definition 3	25	1.00	3.00	1.9200	.81240
Definition 4	25	1.00	3.00	2.0400	.84063
Definition 5	25	1.00	3.00	1.8800	.92736
Definition 6	25	1.00	3.00	2.0400	.78951
Definition 7	25	1.00	3.00	2.0400	.88882
Definition 8	25	1.00	3.00	1.9200	.90921
Definition 9	25	1.00	3.00	1.8800	.88129

To the question "How close are the following definitions of creativity to your personal conception?", most of the students opted in their preference order for:

- definition 2: *"the ability of being creative and of creating new and significant ideas, forms, methods, interpretations, relations, connections, models, devices, objects etc."* (Britannica Encyclopedia, 2009)
- definition 4: *"the production of new and useful ideas in any field."* (Teresa M. Amabile, 1996)
- definition 6: *"an imaginative activity adapted so as to produce results which are both original and valuable"*
- definition 7: *"the skill of making original and efficient ensembles starting from preexisting element"* (Jaoui H., p.70).

From students' answers, we can see that they noticed the basic characteristic of creativity: originality, *i.e.* producing and generating new ideas.

**Table 2. Students' answers to the question "To what extent do you know the didactic methods for stimulating creativity from the modern language didactics courses and seminars?"**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Panel discussion	25	3.00	5.00	4.7200	.61373
Phillips 6-6	25	1.00	5.00	3.2800	1.40000
6-3-5 method	25	1.00	5.00	3.1600	1.43411
Brainstorming	25	1.00	5.00	3.0800	1.44106
Synectics	25	1.00	5.00	2.4800	1.29486
Brainwriting	25	1.00	5.00	3.2400	1.20000
Creative controversy	25	1.00	5.00	2.7600	1.39284
FRISCO method	25	1.00	5.00	3.2400	1.36260
Thinking hats method	25	1.00	5.00	3.2400	1.20000
Lotus technique	25	1.00	5.00	2.6800	1.24900
Star exposition technique	25	1.00	5.00	2.3200	1.40594
Valid N (listwise)	25				

As a didactic method, synectics is less known and applied by students in courses and seminars. During synectics workshops, a better knowledge of the specific nature of applying this method, favorable to the state of creation, was pursued. During synectics workshops, students indulged their imagination and creative skills. Such stimulating environment inspired them and generated valuable ideas and analogies.

To the question *"In your opinion, the creativity of a modern language teacher is manifested through "*: 32% of the questioned students mentioned among the qualities of a creative teacher: intelligence, the easiness in composing lyrics, inspiration, while a percentage of 68% put on the first places as definitive elements of the creative teacher: creative imagination, originality, spontaneity, expressivity and talent.

**Table 3. Students' answers to the question "To what extent did you apply the didactic methods for stimulate creativity to teaching practice in the didactic activity with pupils?"**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Panel discussion	25	3.00	5.00	4.2000	.81650
Phillips 6-6	25	1.00	5.00	3.1200	1.26886
6-3-5 method	25	1.00	5.00	2.7600	1.23423
Brainstorming	25	1.00	5.00	2.7600	1.12842
Synectics	25	1.00	5.00	2.4400	1.04403
Brainwriting	25	1.00	5.00	2.4800	1.19443
Galaxy technique	25	1.00	5.00	2.8800	.88129
Creative controversy	25	1.00	5.00	2.9200	1.07703
FRISCO method	25	1.00	5.00	2.7600	1.12842
Thinking hats method	25	1.00	5.00	2.7600	1.23423
Lotus technique	25	1.00	5.00	2.8000	1.32288
Star explosion technique	25	1.00	4.00	2.3200	1.06927
Valid N (listwise)	25				

An increased interest is established for exercising synectics as a didactic method in the teaching practice with pupils. During the teaching practice probationary stages, students were used as didactic methods to stimulate creativity, in different learning sequences, panel discussion, philips 6.6., the 3-6-5 method and brainstorming. These options are also due to the fact that during modern language didactics seminars they were encouraged to adopt cooperation and work in group as forms of organizing the activity with pupils, and to find solutions to consult, negotiate results, analyze the problem from all possible points of view, notice similarities and analogies, etc.

The second (experimental) phase of synectics workshops started by the setting of the application stages of synectics as a didactic method with important virtues of increasing pupils' creativity.

<b>Steps in applying the synectics method</b>	<b>Brief description /application manners</b>
1. Problem identification	General enunciation of the problem
2. Problem analysis	Problem description and occurrence of immediate solutions to the presented problem. The definition of the new ideas as principle ideas, fundamental ideas or pilot ideas.
3. Personal analogy technique	Identification of the person with the study object, using emotions and feelings on the analyzed entity
4. Direct analogy technique	Referencing the researched object to another, in a neighboring field, to which it may seem to have a similarity, making another object with a use value and with functions different from those of the initial object.

5. Symbolic analogy technique	Use of objective and personal images to describe a problem
6. Fantastic analogy technique	Relation between creating thinking and satisfaction of needs, between the real world, as perceived by the group, and an imaginary world, where anything is possible.
7. Application of the analogy technique in other contexts	Elaboration of the model, experimentation and confrontation to practice, to reality.
8. Generation of possible solutions	Inventorying the possible ways of building relations between the apparently irrelevant ideas and the given elements of the problem, through introducing new ideas.

**Table 4. Steps in applying the synectics method**

Concurrently with presenting synectics as a method, over the period of the 6 workshop months (November 2011 - April 2012) the following instruments were applied:

- Work sheets with exercises for evaluating the most important intellectual factors of creativity: ideational fluency, verbal fluency, thinking flexibility, originality.
- Torrance tests of creative thinking measuring the expression of creativity in two fundamental hypostases: a hypostasis in which the reactions to stimuli are collected from the persons evaluated in a verbal form and one in which reactions are collected in a figural form, in drawings.
- Brainstorming games meant to reduce the inhibitions occurring in groups and stimulate the generation of new ideas.

For example, we offer a synectics problem which constituted the work axis in workshop 2: imagine a mysterious journey and formulate a creative exercise with double finality which may be applied to gymnasium pupils at the didactic activities within the teaching practice probationary stage:

- The establishment by pupils of an imaginary travel route;
- The stimulation of pupils' communication on this theme, in English.

The solutions generated in the group of students participating in the synectics workshop were:

- Solution 1: Imagine a journey *On the track of Jules Verne*. Make through a group activity the route of the journey and a short dialogue in the English language among crew members.
- Solution 2: Prepare a journey *In polar areas*. Work in teams and dialogize among you in the English language.
- Solution 3: I invite you *In Lapland, the home of Santa Claus!* How will you get there and what will you say to Santa? Work in pairs.

- Solution 4: You are *In Sahara with the camel* and you are terribly thirsty! How will you manage to appease your thirst and continue your travel? Think alone and then share your impressions to your colleagues in English.
- Solution 5: If you are *In the world of stories*, what character would you choose to play? Formulate 3 lines in English.
- Solution 6: You intend to make a *Journey on another planet!* How do you prepare for it? Formulate 5 strict rules to obey during the travel, in English! Work in pairs.
- Solution 7. At 5 p.m., you have a *Meeting with an alien!* What will you say to the alien? Formulate a dialogue with the alien, in English.
- Solution 8: *Deep in the ocean* there are hidden treasures! How do you reach them? Speak in English to the colleague accompanying you in the travel.

### Conclusions

The creative training of students through the synectics workshops reached its initially designed objectives: the shaping/development of the students' capacity to abstract, to completely approach a problem, to formulate ideas and test solutions, to work cooperatively in groups and to communicate with arguments.

On the other hand, students became aware of the real advantage of using synectics as a method as, in the synectics workshops, they evaluated their creative potential, were encouraged to indulge their imagination, composed exercises of stimulating pupils' imagination, found simple, original, surprising solutions to the launched problems. Also valorized other didactic methods to stimulate pupils' creativity by various training sequences specific to certain English language lessons and improved their pupil-centered teaching.

### References

- Amabile, Teresa, M. et al.(1996), *Assessing the Work Environment for Creativity*, in: Academy of Management Journal, 1996, Vol. 39, No.5, pp. 1154-1184
- Bono, E. (2011), *Gândirea laterală*, Curtea Veche Publishing House, Bucharest
- Dicționar enciclopedic*, vol.1, Enciclopedică Publishing House, Bucharest, 1993
- Britannica Encyclopedia.2009. Britannica Online Encyclopedia. 05 Jun. 2009, "Creativity"
- Gordon, William J.J. (1961), *Synectics: The development of Creative Capacity*. Collier Books, New York.
- Guilford, J.P. (1954), *Psychometric methods. 2nd ed.* McGraw-Hill series in Psychology, New York: McGraw-Hill
- Pièron, Henri (2001), *Vocabularul psihologiei*. Univers Enciclopedic Publishing House, Bucharest, 2001 (translation from French)
- Roco, M. (1979), *Creativitatea individuală și de grup*, Academiei Publishing House, Bucharest
- Roco, M.( 2001), *Creativitate și inteligență emoțională*, Polirom Publishing House, Iași
- Stenberg, R. J. (coord.)(2005), *Manual de creativitate*, Polirom Publishing House, Iași
- Torrance, E.P. (1966), *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition*, Princeton NJ: Personnel Press
- <http://fluca.uv.ro/creativitate.html>

## Annex

### Initial questionnaire on identifying the perceptions of the students in the synectics group on the methods to stimulate creativity

1. How close are the following definitions of creativity to your personal conception?

*D 1: "complex trait of human personality, consisting in the capacity to make something new, original and valuable." (Roşca A., p.16).*

*D 2: "the ability of being creative and of creating new and significant ideas, forms, methods, interpretations, relations, connections, models, devices, objects etc." (Britannic Encyclopedia, 2009)*

*D 3: " the power of producing something new, of finding new solutions, of discovering something new marking a progress of knowledge." (The encyclopedic dictionary,1993)*

*D 4: " the production of new and useful ideas in any field." (Teresa M.Amabile, 1996)*

*D 5: "strong ability of generating new ideas through the combination and re-combination of previously separated elements." (Neacşu, Dumitru)*

*D6: "an imaginative activity adapted so as to produce results which are both original and valuable ."*

*D 7: " the skill of making original and efficient ensembles starting from preexisting elements." (Jaoui H., p.70).*

*D 8: "general disposition of personality to the new, a certain organization of physical processes in the personality system." (P.P.Neveanu 1980, p.52)*

*D 9: "an integrative manner of human personality expressing the ensemble of qualities resulting in the generation of the new, in originality." (Bădulescu S., p.22)*

2. To what extent do you know the didactic methods for stimulating creativity from the modern language didactics courses and seminars?
  - Brainstorming
  - Brainwriting
  - Synectics
  - 6-3-5 method
  - Phillips 6-6
  - Panel discussion
  - Creative controversy
  - FRISCO method
  - Thinking hats method
  - Galaxy technique
  - Lotus technique
  - Star explosion technique
3. In your opinion, the creativity of a modern language teacher is manifested through:
  - intelligence
  - the easiness to compose
  - inspiration
  - imagination
  - originality
  - spontaneity
  - expressivity

- talent
- 4. To what extent did you apply the didactic methods to stimulate creativity to teaching practice in the didactic activity with pupils?
  - Brainstorming
  - Brainwriting
  - Synectics
  - 6-3-5 method
  - Phillips 6-6
  - Panel discussion
  - Creative controversy
  - FRISCO method
  - Thinking hats method
  - Galaxy technique
  - Lotus technique
  - Star explosion technique



## ***DIMENSIONS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES AT EARLY AGES<sup>1</sup>***

**Abstract:** *Early learning of foreign languages is a fairly controversial subject in the specialty literature and among the outsiders. A fundamental issue in the field is how do we learn a foreign language and what is the right moment to start teaching foreign language to children.*

*The constructivist approach of early learning explains with scientifically demonstrated arguments that learning a foreign language can never be equal with the natural birth acquisition of the mother tongue, and that is normal to begin teaching a foreign language to preschool children at the moment when they are „mature” enough in order to accept the constraints and social exigencies of foreign languages instruction.*

*This study tried to underline the importance of the holistic, interdisciplinary approach of the foreign language teaching (a type of approach having a practical-applicative side more obvious than the unidirectional one) based on the observation that at early or very early ages, children succeed in learning apparently without effort what later on, in life seems to be very difficult or even impossible, since the specialty literature maintains the existence of a “critical period” during which the assimilation of a foreign language is feasible.*

**Keywords:** *early education, cognitive socio-constructivism, socio-constructivism.*

### **1. Early Education Within the Context of Contemporary Education**

Early childhood represents the most important period of man’s life, through the lasting consequences it has upon his subsequent development. It is recognized and evaluated as a unique period, distinct in relation to other periods of the psycho-social development. Called “the golden age” or “the age of the little fawn” childhood is the age of fundamental acquisitions whose quality will influence the child’s level of adaptation and integration in the subsequent stages of his development to a great extent, is the age characterized by the appearance of the first competences materialized through exploration, explanation, processing of reality and action upon it. These major acquisitions allow the child to integrate the requirements imposed from the exterior and to be aware of his individual needs and characteristics.

Children’s education at early ages lays the foundations of the subsequent development and has a crucial importance for the formation of the intellectual capacities and social competencies as well as for the balancing of the informational and formative deficiencies determined by the social and economic unpropitious conditions.

Early education represents the totality of the organized social and individual experiences the human being benefits during the first years of existence having an important role in the specific physical, psychical and cultural acquisitions. The new significances and the broadening of the concept of early education must be correlated to a new acceptance of education referring to the child’s general development, as an adaptation to reality and the

---

<sup>1</sup> Mihaela Păiși Lăzărescu, University of Pitești, [mihaelapaisi@yahoo.com](mailto:mihaelapaisi@yahoo.com)

learning to live in this reality. As a field of action, early education refers to the child's formation in the family, to the support through specific educational institutions (nursery and kindergarten), as well as to the involvement of the community in organizing educational influences at early ages.

The main requisite of early education is the unicity of the child with his specific and particular needs. The child is unique and his development must be approached in integrality, being focused on the adequacy of the educational interventions to this age and individual characteristics. On this account, each child should be offered equal opportunities to play, learn and develop according to his maximal potential.

Modern theories, the social, educational, medical and psychological ones, underline the fact that the child is different from the adult, and does not represent a future person but he has his own important personal identity and coordinates. On every account, the child's development is a construction in a continuous interdependence with the socio-cultural appurtenance environment, achieved according to the age but also to the direct personal experience, accumulated through learning. Numerous studies point out the value of the social relations of the child with the adult which will lead to independence and self-determination. The interaction among genetic, social background and culture is fundamental and outlines a unique equation for every child. (Vrăsmaș, 2002: 25)

The child's development is dependent on the exploration and experience occasions, in a secure socio-affective environment, which will allow a free choice of activities in accordance with his needs. The principle of the diversity of contexts and of the learning situations implies the adult's extension of diverse learning contexts, which implies cognitive, emotional, social and motor involvement. Each moment of the day represents a learning opportunity and the more diverse the learning contexts the more valuable the learning experiments.

## **2. The Constructivist and Socio-constructivist Perspective of Learning at Early Ages**

Human learning as fundamental activity implies a steady effort and a substantial energy consumption. "Through learning we understand, in the common language, the activity performed with a view to acquire certain knowledge, to form certain skills and develop some capacities" (Ionescu, 2000: 123). Within school context, learning is defined as a systematic guided activity, developed in an organized background (instruction and education specialized institutions), oriented towards the assimilation of knowledge and towards the formation of personality and psychic structures (Sălăvăștru, 2005: 236). The results of school learning consisted not only in the extraction and storing of a useful educational content, of certain schemes of action, of intellectual algorithms, but also in the formation and development of the cognitive structures of the pupil/child, in the formation and development of personality. Under the conditions of informational burst, it is not important what the child/pupil learns but how the child/pupil learns and what skills, capacities/competences he acquires.

Astolfi (Astolfi, 1998: 34) identifies the passage to the new paradigm in ten variables: transfer – construction; instruction – formation; teacher – mediator; pupil – learning; knowledge – competences; control – evaluation. The fundamental elements of the

traditional school are identified on the first column, with teachers transferring knowledge from a curriculum, and the notions conveyed in the lessons are memorized with the purpose of a severe control of the teachers. The second column contains “in a mirror image” the constructivist concepts which try to replace a language and also a mentality.

The constructivist model excludes the idea of the knowledge transfer or the so-called “conductivism”, according to which teachers ask children to follow the proposed direction, impose a rhythm, a body of knowledge etc. “Learning is always a permanent personal acquisition, which needs a permanent effort for the mobilization of the social group resources” (Astolfi, 1998: 58).

Based on the cognitive development theory of Jean Piaget (Piaget, 1988: 69), according to which the individual must “build” his own cognition through experience, the constructivist perspective of learning represents an individual undertaking in which pupils/children propose ideas, beliefs and opinions which must be modified and/or developed by the educator, while teachers formulate tasks and node-problems which must be resolved by each pupil. “Learning through discovery” is an active process where direct experience, errors, the search for solutions are vital. The pupil/child must be offered opportunities of constructing the cognition through individual experience.

The role of the teacher consists in creating learning situations so that the pupil/child might construct the operations he has to acquire. He has to resort to the previous patterns the child disposes of and, starting from them, to develop the new operation. In order to achieve this requirement, it is highly necessary that the child/pupil should be involved in a stimulating environment, with varied materials and activities, which offer him optimal conditions for learning through discovery. Piaget considers that the teacher is a mediator between knowledge and the learner, facilitating the discovery of notions and the elaboration of “*savoir*” and “*savoir – faire*” (Miclea, M., in Ionescu, 2000: 189). He has to teach the pupil to think and to capitalize the operative aspects of thinking, to experiment and manipulate with the view to establish regularities. The simple observation of another’s activity is insufficient for the structuring of information. We communicate with the pupils not to deliver them ideas but to “orient” their constructive effort (Noveanu, 1999: 15).

Starting from the Piagetian theory, Ausubel (Ausubel, Robinson, 1981: 254) considers that the pupil’s performance in the learning activity, his capacity to face the learning demands are closely connected to what he called *the cognitive training condition*, which depend on the general cognitive maturity of the individual, that is, on his development stage, but also on the previous instruction in various domains of cognition. Only if the teacher evaluates the general training condition of every pupil, he will be able to take the correct decisions as regards the most appropriate moment for the learning activities projection and for the establishing of a surmountable difficulty level of the learning tasks, respectively the choice of the most adequate didactic methods. Ausubel (Ausubel, Robinson, 1981: 258) draws the attention that at early ages, the child’s dependency on concrete supports does not imply that the whole teaching should develop entirely on empirical bases. The only essential condition of this period, is when new concepts are acquired, they should be accompanied by examples, by concrete illustrations, and the empirical supports should be combined to verbal ones.

Vygotski moves away from Piaget as regards the conception on cognitive development. While Piaget describes development as an internal construction of the subject, achieved by virtue of the interaction with the objects, Vygotski lays the emphasis on social interaction. (Sälävästru, 2005: 167). Cognitive construction is achieved in interactive contexts, within which the child and the adult perform a mutual activity. The more experienced person ensures the background( the support) on which the child operates in the direction of a better understanding. The child's capacities manifest first in an interindividual relation, when the social environment guides the child and afterwards, the activation and the individual control takes place, as a result of an introversion process.

Concerning the relation development and learning, Vygotski asserts, contrary to Piaget, a reverse relation of causality: "learning can transform in development; the development processes are not similar with those of learning, but they follow these ones, giving birth to what we called the zone of proximal development"(Vygotski in Sälävästru, 2005: 182). The learning capacities of a child must not be mistaken with the cognitive level he attained at a given moment. There will always be a potential called *the zone of proximal development*, in which the individual capacities will be outgrown. During a collective activity, through imitation and guided by the adult, the child can do more than he can do by himself. What he can do at the beginning with an adult's help, the child will be able to do it alone.

As the socioconstructivist theory asserts that learning precedes development, and the zone of proximal development ensures the connection between them, the teacher must not wait that the pupil develops his mental capacity through individual actions exclusively, even if this can be a very important experience. The teacher's intervention is essential in the pupil's learning process in so far as he mediates the relation of the child with the world of objects, guiding, planning, adjusting and improving his actions.

Vygotski ascribes an important role to the development of the language as a semiotic mediator of the mental activity. Through language, the individual organizes his perceptions and the thinking processes. That is why at school, children must be offered conditions not only to listen, to observe and act, but also the possibility of the communicational interaction, with teachers and colleagues.

As regards the acquisition of language, J. Piaget (1988) constructs his theory from a constructivist perspective. According to him, language is not an inborn faculty, it is rather a product of the constructed intellectual development, which constitutes the bases of the constructivism and interactionism theory in the language acquisition.

For him (Piaget, 1988: 123) language is not situated at the morpho-physiological level, but at the psycho-physiological level, since the biological continuity between the cognitive functions and the organic morpho-physiological system is found in organic adjustments.

### **3. Characteristics of the Language Acquisition at Early Ages**

Language learning represents one of the most difficult and important acquisitions in the development of the human being.

At least three interdependent characteristics of the psychic development are very important for the language acquisition: cognitive development (the capacity to recognize, identify, discriminate and manipulate), the development of the capacity to discriminate and understand language heard from the others around and the development of the ability to produce sounds and succession of sounds which correspond more and more exactly to the adults' language (Carroll, 1979: 128).

The acquisition of the language not being a reflex process but materialized through a selective process, the child imitates and selects the adult's language according to his actual development level.

An aspect which is worth mentioning at this level is the importance of the language pattern, pattern which is supplied by the adult. The high importance of this pattern can be detected easily, since the child constructs his whole phonemic system following the model given by the adult as a base for the language configuration. (Anca, 2005: 89).

The phonemic system of the language the child acquires is structured and finalized during the period 2-5 years. When this phonemic system is set, by adding to this content and meaning, the language proper appears. This aspect has to be pointed out since it is well known that human language is double articulated – through expression units and content units

Thus, we can conclude that having acquired only the phonematic structure, one cannot speak about communication and abilities of instrumental usage of the language. At this level, one can identify most problems in the case of the child with hearing deficiencies, but also in the case of the child with mental deficiency. Taking into consideration the definition of the linguistic sign from a Saussurian perspective, the necessity of associating the unity of expression to the unity of content in order to construct meaning can be seen as having great importance (Coșeriu, 1999: 154).

After the age of 2 years, there appear verbally differentiated expressions in elements belonging to the known grammatical categories (nouns, verbs, adjectives, pronouns, adverbs) among which relations are established through morphemes. This aspect leads to the configuration of the morphological side of the language.

Around the age of three years, the articulation becomes closer the correct one through the acquisition of the inflected categories (conjugation, declension), which allow the access to the superior levels of the linguistic system- cel lexical și cel sintactic.

The linguistic structures used by the child have the type of „syntagmatic blocks” (Slama-Cazacu, 1969: 178), of some prefabricated artefacts. Their use can constitute an excellent vocal phonemic and morphological exercise, the linguistic structures being manipulated by the child through the force of imitation. What is important to be observed is the fact that during this period the child needs exercise with a view to contextualize the linguistic information he can manipulate easily.

In the process of language acquisition, three distinct levels of segmentation and phonological analysis have been identified: during the interval 3-5 years and a half the child divides the sentence “put the book on the shelf” in two segments- “put the book” and “on the shelf”; around the age of 5 years and a half and 6 years and a half the child can divide the sentence correctly in its constitutive elements “put”, “book” and “on the shelf” (Slama-Cazacu, 1980: 182).

#### 4. Arguments for Learning Foreign Languages at Early Ages

Among the numerous things the human being learns, the acquisition of language is interesting and fascinating. Theories about how language is learnt, based on the general theories of learning tried to explain how this crucial event takes place in man's life, but until now, none is fully satisfying, although each of them has a larger or less limited applicability, through the methods elaborated subsequently.

A careful observation of the manner in which the child acquires maternal language, in the presence of one or two adults who take care of him and who "adapt" their language to what they think is his knowledge level, led to the accumulation of certain data which allowed valuable conclusions with a large applicability in the learning and teaching foreign languages process at preschool level.

Actually, the question is: how many years a child needs in order to get a cultural identity? And which is the optimal moment to begin the study of the foreign languages?

Most specialists affirm that definitely, early learning of foreign languages help children/pupils develop a series of positive behaviours towards other cultures and idioms. At the same time, it may represent the base for a subsequent learning of the chosen languages. Not lastly, we have to remember that, due to their free and devoid of inhibitions spirit, children participate with enthusiasm at different verbal exchanges.

Within this context, the early learning of the foreign language favours the development of the oral communication competences (understanding/ oral message production), thus becoming the pupils' favourite subject. Undoubtedly, the age plays a determinant role in the acquisition process. Today, we know that there is a privileged period during which the child has a great adaptability, manifests a remarkable curiosity to know, to understand and is very spontaneous and flexible from a cognitive point of view. We speak about the period in which the assimilation of the intonation and accent system of a secondary language represents an absolute necessity, placed by most specialists before the age of 10 years. However, if the superior limit can be fixed exactly, this does not apply with the beginning of the learning period.

Thus, the efficient linguistic beginning in another language, other than the native one, is placed in the preschool period. For most specialists, this preschool period represents the most favourable period for learning a foreign language, truly efficient in case of a real continuity (between kindergarten and school) in the study of the chosen language.

In Romania, the foreign languages have always held a central place in the curricula, the last years promoting the interest for a communicative type didactics, which should provide, since the preschool level, active communicational contexts. The new stage of the foreign languages study implies a new didactic vision: learning the languages as an instrument of verbal interaction and of familiarity with other experiences (cultural, linguistic, personal).

Within the contemporary linguistic scene, characterized through dynamism and diversity, we have identified two fundamental dimensions: the cognitive dimension and the affective dimension. These two perspectives constitute in fact, the basic pillars of the early learning of a language.

The cognitive approach favour the acquisition of a linguistic culture (the pupil understands what is language and which is its functioning social mechanism) and of a learning culture (the pupil learns to learn).

The affective dimension modifies the representations the pupils have about the target culture. Such a process has a direct effect over the pupils' attitude and motivation; the efficient learning of a language is tributary to their emotions, and their affective life influences their performances genuinely. In other words, the development of a positive, open and flexible attitude is essential, on both parts, teachers and pupils alike.

The theory according to which children learn the native tongue astonishingly fast and foreign languages very easily, is based on the fact that since birth until the pubescence, the brains is formed in order to achieve specialized functions and if a foreign language is part of the inputs received by the brains, the neuronal networks for its understanding and use will take shape, consolidate and develop. From this perspective, the early exposure to another language creates an increased number of connections which facilitate the simultaneous learning of two or more languages, fact verified with children from bilingual families, who, especially during the first five years, learn two languages very different structurally, without stress or confusions and very easily. Until this age, it seems that the learning of languages – regardless their status – is programmed just like the learning of walking.

In order to learn foreign language, apart from the arguments belonging to everything that refers to learning, there appears another problem, which is called in the specialty literature "*the critical period*" until which a language can be assimilated even spontaneously. During this critical period, the acquisition of the language is done easily, some specialists say effortlessly, and sometimes without special language courses. After this period which finishes at pubescence, the learning of any language becomes difficult and sometimes impossible. Those who begin the learning of a foreign language until the age of 12-14 ani, taking into consideration the development stages of the articulatory apparatus, and especially of the neural connexions of the brains, can assimilate and acquire a foreign language, mainly in pronunciation and intonation like the native speakers of the respective language. It is a hypothesis, although not fully confirmed, being contradicted by adult cases who attain the same performances, which represents a valuable reason for an early beginning in learning foreign languages, if possible under similar conditions to bilingual cases.

## **Conclusions**

The problem of early learning of foreign languages is extremely complex, the approaches being multiple and from multiple points.

To understand what is learning, to know what are the mechanisms of learning and the main stages of the learning activity, as well as of the learning forms and types and what are the factors and conditions which influence this process help the foreign language teacher to understand correctly the evolution of his pupils at different ages.

Learning is favoured or obstructioned by factors and conditions whose influence is bigger, since the education type, such is the foreign language type at preschool level is

insufficiently substantiated and consolidated, and should be especially based on old-established experiences, experiments and researches.

A possible performance learning of a foreign language at early ages needs first that teacher and educators who teach of foreign language at the kindergarten should have a specific psychopedagogical training and that the knowledge level of the foreign language should capitalize the strong points of children (a pronunciation and intonation similar to the natives, a vocabulary corresponding to the development level of the language for the age of the respective “pupils”), and also general culture knowledge in order to answer the questions arisen from the specific curiosity of the respective ages.

#### **References**

- Anca, M., *Logopedie. Lecții*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2005
- Astolfi, J. P., , *Mots-cles idactique des Sciences. Reperes, definitions, bibliografies*, Paris-Bruxelles, De Boecks Universite, 1998
- Ausubel, D. P., Robinson, F. G., *Învățarea în școală. O introducere în psihologie pedagogică*, București, EDP, 1981
- Carroll, B. J., *Limbaj și gândire*, București, EDP, 1979
- Coșeriu, E., *Introducere în lingvistică*, Cluj-Napoca, Editura Echinocțiu, 1999
- Ilica, A., *O pedagogie*, Arad, Editura Universității «Aurel Vlaicu», 2010
- Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2000
- Noveanu, E., *Constructivismul în educație*, 1999, Revista de pedagogie, nr. 7-12
- Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom, 2005
- Slama-Cazacu, T., *Dialogul la copii*, Bucuresti, Editura Academiei, 1969
- Slama-Cazacu, T., *Lecturi de psiholingvistică*, București, Editura Didactică și pedagogică, 1980
- XXX, *Teorii ale limbajului. Teorii ale învățării. Dezbateră dintre N. Chomsky și J. Piaget*, București, Editura Politică, 1988
- Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, București, Editura Științifică, 1988
- Vrășmaș, E., *Consilierea și educația părinților*, București, Editura Aramis, 2002



## **TEACHING ROMANIAN TO INTERNATIONAL STUDENTS – AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE<sup>1</sup>**

**Abstract:** *Teaching Romanian to international students represents an important element for the image of our educational system and for our culture. All universities offer study programs to international students, which include preparatory language and culture courses that can facilitate, on the one hand students' cultural adaptation and orientation in both the new educational system and the society and, on the other hand, their successful intercultural communication.*

*The article is based on a qualitative research done at The Polytechnic University of Bucharest. Students of different nationalities participated in two exploratory focus groups, and the findings reflect a set of principles and methodological recommendations referring to: perceptions regarding the competences of an "intercultural speaker", obstacles in communication and in the cultural adaptation, opinions on the teaching objectives of the intercultural communication competence in a language classroom.*

*We consider that the study programmes for teaching Romanian to international students in universities should take into account both the linguistic aspect and the intercultural competence.*

**Keywords:** *intercultural, international students, Romanian as a foreign language.*

### **The Impact of Diversity on Education**

What characterises our society nowadays is the availability of knowledge and the openness to mobility. The advancement of the new technologies and the facilitation of travelling for different purposes have increased the opportunities of exchanging ideas, working in multicultural teams on common projects and studying abroad.

The enlargement process of the European Union and the constant preoccupation of universities to align their study programmes to the European standards have facilitated an openness to interaction, exchange and acquisition of knowledge.

Students have been constantly looking for challenges offered by the mobility programmes which include different opportunities, both in terms of studying and working, to acquire intercultural experience. Nevertheless, experience alone cannot guarantee for the acquisition of the intercultural communication competence, defined as a set of knowledge, abilities and attitudes meant to facilitate effective intercultural communication and interaction. Personal experience in multicultural environments should be corroborated with different formal study programs which could provide students with the necessary competence to manage effective intercultural relations.

That is why, many universities offer their international students different preparatory programmes which help them acquire the language level needed to continue their studies and/or the insight into the new culture for better adaptability and for managing their culture shock or decreasing their anxiety/uncertainty level.

---

<sup>1</sup> Mihaela Pricope, University POLYTECHNICA of Bucharest, [monica\\_pricope@yahoo.com](mailto:monica_pricope@yahoo.com)

Recently, the intercultural situations have increased and diversified; we can notice that in various contexts of life we are dealing with people of different nationalities – students, professionals, co-habitants, tourists etc. All of them have something in common: the need to manage successfully in a culturally diverse environment.

M.Byram (1997) advises that not only the visitor to a country, regardless of his/her reason for visiting, but also the native people of that country should acquire the intercultural communication competence. Since communication is a bidirectional process, both interlocutors should be interculturally competent, that is, they should learn how to build a common space in-between the two cultures which have come into contact by constant negotiation, by mutual understanding, by the elimination of stereotypes, by tolerance and adequate behaviour etc.

In this respect, the educational communication between the teacher and his/her international students is not different from any other intercultural communication. The interlocutors are also social actors, having different cultural identities and the didactic communication is a process which involves coding and decoding the message. Moreover, in an educational setting the international students have different expectations related to their learning and communication styles; they have different cultural identities, but they are also accustomed to different educational systems and practices. Any educational program whose aim is to increase students' adaptability to the host educational setting and requirements should take into account the diverse learning needs and styles or the various learning and communication expectations of these culturally diverse students.

According to the literature in the field of intercultural education (Fennes, Hapgood, 1997; Golnik, Chinn, 1986; Althen, 1994; Paloş, 2007; Little, 2008) and also to the empiric observations done by the researcher the intercultural university group of students is characterized by:

- small groups of students, so that the teacher could know the group and the individual students;
- a certain composition of the university culturally diverse group – cultural pluralism and low degree of homogeneity;
- need for teaching methods which should be adequate to the learning styles and expectations, to the teaching methods relevant for the socio-cultural background of the learners;
- a curriculum or a syllabus which should reflect cultural diversity;
- a physical climate with elements which should support learning, motivate, offer comfort and should promote the idea of equality and tolerance;
- less visible intragoupal hierarchy, given the principle of intercultural education – cultural ethnorelativism;
- the teacher's role as a facilitator and equal partner in the academic relation, which erases the status differences and allows for equal participation in the educational process;
- building a mutual educational space, in which all the interlocutors of different nationalities feel safe and comfortable by adjusting and understanding one's own and other's reactions, constant feedback and negotiation.

We believe that working with an intercultural group of students requires specific pedagogic objectives, methods, activities and teacher-students relationship.

### **The Research Methodology**

The aim of our research is to build an adequate teaching framework for the development of intercultural communication competence of the foreign students enrolled in university studies. For this purpose we organized two exploratory focus-groups with participants from the Polytechnic University of Bucharest, Faculty of Engineering in Foreign Languages.

The focus group is a research method based on collective free discussions, which explore a certain subject by a series of questions. The researcher can take notice of the types of interactions inside the group and can draw conclusions on students' opinions and the attitudes related to the subject. We have to mention that the discussions do not occur spontaneously, but they are moderated by the researcher in order to be compliant with the specific objectives of the research. The focus group is a method based on oral communication and has a higher or lesser degree of freedom, according to the aim of the research: explorative or confirmative. The role of the moderator is very important because he/she ensures that the discussions are to the subject and that all the members of the group understand the questions and offer relevant answers.

In our research we organised two explorative focus groups, with international students in the first and second year of the Polytechnic University, who have various nationalities. All of them are English language speakers at upper intermediate and advanced levels and the discussions were held in English so that everyone could understand the language. The time allotted for the interview was 1.5 hour for the first focus-group and 2 hours for the second focus-group. At the beginning of the focus-group the researcher explained the students that the answers would be to the benefit of their training sessions and also explained the concepts of *intercultural speaker* and *competence* so that the questions should be clear.

The objectives of the focus-groups were:

- knowing the students' background: age, cultural origin, languages spoken, prior intercultural experience;
- finding out students' interests in interacting with native people and their attitudes regarding diversity;
- identifying the difficulties they have in the communication with Romanian students/teachers/unknown persons;
- finding out students' perceptions regarding the competence profile of an *intercultural speaker*;
- identifying students' perceptions regarding the teaching/learning methods of the intercultural communication competence inside and outside the classroom;
- identifying students' opinions regarding the objectives of the Romanian language and culture course.

The group interview started with an introductory question, asking the students to introduce themselves by telling their age, nationality, year of study and the foreign

languages they can speak. The rest of the questions focused on the following aspects: prior intercultural experience, the frequency of interaction with the Romanians, obstacles in communication with the Romanians, the definition of *the intercultural speaker/intercultural communication competence*, the teaching methodology for developing the intercultural communication competence in the language classroom and outside it, the objectives of a language and culture course which aims at the development of the intercultural communication competence.

The students belong to different cultural origins, such as: Pakistan, Brazil, Algeria, Poland, Greece, Nigeria and the United States of America, in the case of the first focus-group. In the second focus group their cultural origin is: Turkey, Iran, Nigeria and Cameroon.

The discussions were held based on a set structure of question-and-answer but there were some moments when the respondents interacted and expressed their agreement and disagreement and contributed with important comments. In this situation the moderator-researcher added supplementary questions with an aim to promote students' understanding of the topic, or to ensure that relevant answers are given. In this way, the interview was satisfactory in terms of relevance, clarity, details offered and exchange of information.

### **The Research Findings**

The qualitative analysis of the focus-groups is centred upon the following categories: attitudes regarding diversity, opinions of what effective communication means, perceptions of the organisation of the Romanian language and culture course.

The students' preferences/opinions can be summarised as follows:

- the following teaching methods are found in the top 3 rankings: interactive methods, oral communication, and methods of exploring reality;
- the need to have a communicative intercultural approach to teaching Romanian, that is less focus on grammar rules;
- language has an instrumental role: it is perceived as a tool for interacting and socializing with the native persons, which involves learning the language in different life contexts and understanding the cultural behaviour of the interlocutors;
- the fundamental need is to learn the conversational language, based on usefulness, on knowing the linguistic and cultural elements related to everyday life and to the oral language;
- there are alternative ways of learning the cultural elements by the individual experience of interaction and by independent study (searching the Internet, reading books, articles etc);
- acquiring and developing the intercultural communication competence involves knowing the target language and becoming familiar with the target culture;
- the location of teaching and learning the intercultural communication competence is both the traditional educational setting – the classroom – and the more modern setting, outside the classroom, which connects school with the society.

As a result of the analysis of the findings, we can mention that the respondents have two main types of attitudes regarding diversity, meaning positive and negative ones; neutral attitudes have not been registered. From among the respondents with negative attitudes, some of them also have less prior intercultural experience before coming to study in Romania and others have expectations from the new society based on similarities with their culture of origin. These respondents argue, for example, that in their country things are done in a certain way and here everything is different, things do not follow the same pattern. This may seem uncomfortable and threatening for them. In our opinion, the interpretation of culture by one's own cultural references and having expectations of similar behaviours or social rules is a sign of incapacity to decentre from one's own cultural models. Other students use explicit stereotypes and prejudices, such as the Romanians do not have respect for foreigners" simply due to the fact that "some clerks do not want to speak English", which show once again the necessity of introducing the intercultural approach to language teaching, which could help the students become aware of diversity, relativise points of view and overcome the culture shock.

We can remark the reason mentioned by the students, regarding their interest in practicing the Romanian language, that is to practice and enlarge the vocabulary. Few interviewed foreign students initiate the conversation in Romanian and more expect the native speakers to speak English as an international language.

Regarding *the intercultural speaker's* competences, the respondents believe that both interlocutors in an intercultural situation should know at least one mutual language, preferably English, for the communication to be effective. This seems to be more important than knowing the target language. For an effective intercultural communication it is also important that the non-native interlocutor should be aware of the lifestyle from the target culture and society. In their relationship with the teachers, the foreign students who were interviewed rely very much on the teachers' ability to speak foreign languages, so that they could communicate successfully at the personal and the professional level.

At the level of the interaction with the Romanian students, the respondents' perceptions are more negative, since the majority feel neglected or rejected. The Keywords used by the interviewed foreign students are „lack of respect". They need more respect from the Romanian students and a more open attitude and interest in welcoming them in the Romanian groups. In the foreign students' opinion the degree of interaction with the Romanian students is lower due to their low level of the Romanian language competence. Thus, the respondents feel that group integration is conditioned by a good level of language competence. They also mentioned that they feel a need to receive linguistic feedback: the Romanian students should facilitate their integration in the group and correct their language mistakes.

As concerns the study of the Romanian language and culture for foreigners, the respondents need is directed towards conversational language, that is, knowing the language in everyday life contexts. Also, the respondents highlight the alternative ways to become aware of the cultural elements related to everyday life: independent learning by searching the internet, reading books etc and interacting, at individual level, with the native people. This ensures, according to their opinion, the acquisition of the cultural elements, but also the language practice.

The perceptions regarding the location of teaching the intercultural communication competence coincide with the literature in the field, related to the ethnographic method in teaching foreign languages from an intercultural perspective. According to the respondents' opinions, the development of the intercultural communication competence should be approached, from a pedagogical point of view, by interactive methods, oral communication methods and direct exploration of reality. Many students underlined the instrumental role of language, which help them socialize and integrate in the native groups. Therefore, the speaker of a foreign language is seen as a social actor, who interacts with other social actors of different nationalities.

### **Conclusion**

Teaching multicultural classrooms involves constant adjustment of the communication behaviour and of the teaching practices, since the mixed culture group dynamics is different from the unicultural situations characterised by a higher degree of homogeneity. Moreover, an intercultural educational situation may require a selection of the pedagogical objectives, of the teaching methods and activities or of certain communication patterns.

David Little (2008) emphasises the fact that organising a training session for a multicultural group requires special attention to the learning needs and expectations and, therefore a needs analysis should be performed in all situations.

The students of different nationalities may prove to be more vulnerable and insecure, which triggers the need to adopt an empathic teacher behaviour, which should give more care and support than in a usual unicultural classroom.

Still, teaching international students remains a fascinating domain and teaching languages from an intercultural perspective does not involve a new set of methods or activities, but it requires a selection of some methods used by language teachers and an adjustment of the language activities which could promote intercultural understanding and reflective learning.

### **References**

- Althen, Gary (ed.), *Learning Across Cultures*, NAFSA (Association of International Educators), USA, 1994
- Byram, Michael, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1997
- Dasen, Pierre, Perregaux, Christiane, Rey, Micheline, *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Fennes, Helmut și Hapgood, Karen, *Intercultural Learning in the classroom. Crossing Borders*, Keywood Books, Great Britain, 1997
- Gollnick, M Donna și Chinn, C. Philip. Columbus, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Charles E. Merrill Publishing Company, Ohio, 1986
- Gudykunst, W.B, "Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: Anxiety/uncertainty management theory perspective", in R.L. Wiseman and J Koester (eds), *Intercultural Communication Theory* (pp 33-71), Sage, Newbury Park, CA, 1993
- Iucu, Romița, *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză*, Polirom, Iasi, 2006

Paloș, Ramona, *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*, Iași, Polirom, 2007

***Electronic resources***

Little, David, The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants, 2008, [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little\\_CEFRmigrants\\_EN.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Little_CEFRmigrants_EN.doc), accesat in 22.06.2012

## **TEACHING LISTENING<sup>1</sup>**

**Abstract:** *Teaching English to speakers of other languages can be looked at from many different angles. One useful way is to look at the teaching process as the teaching of various language skills. There are, in general, four language skills, each based upon the modality of emphasis. These are the Listening, Speaking, Reading, and Writing skills. Generally speaking, it is emphasized that we first teach listening, then speaking, then reading and writing. However, in real life situations of language communication, these skills are interdependent in many ways, even though they can be taught independently to some extent. Listening in English is attending to and interpreting oral English. Listening is necessary to develop the speaking skill. The student listens to oral speech in English, then separates into segments the stretch of utterances he hears, groups them into words, phrases, and sentences, and, finally, he understands the message these carry. Listening prepares the students to understand the speech of the native speakers of English as they speak naturally in a normal speed and normal manner.*

**Keywords:** *listening, communication, comprehension.*

### **Language Skills**

The process of communication is especially based on language skills and not on knowledge about the language. That is why the teacher should continuously aim at the development of the four language skills: listening, comprehension, speaking, reading and writing.

They represent the four main processes of the language. These skills are classified, according to the medium in which they are produced, into oral and written skills. Expressing oneself in a foreign language and understanding the language are, on the other hand, perceived as two distinct abilities, though closely related to each other. Language skills can therefore be divided into receptive (listening and reading) and productive (speaking and writing).

### **Listening Skill**

Teaching English to speakers of other languages can be looked at from many different angles. One useful way is to look at the teaching process as the teaching of various language skills. Teaching is an active process in which one person shares information with others to provide them with the information to make behavioural changes. When we learn a language, there are four skills that we need for complete communication.

There are, in general, four language skills, each based upon the modality of emphasis. These are the Listening, Speaking, Reading, and Writing skills. Listening is perhaps the most important skill of all, the basis for the other three.

---

<sup>1</sup> Anca Marina Rădulescu, University of Medicine and Pharmacy of Craiova, [amradulescu@yahoo.com](mailto:amradulescu@yahoo.com)



Listening is receiving language through the ears. Listening involves identifying the sounds of speech and processing them into words and sentences. When we listen, we use our ears to receive individual sounds (letters, stress, rhythm and pauses) and we use our brain to convert these into messages that mean something to us.

Speaking and the art of communications is a productive skill. A good speaking skill is the act of generating words that can be understood by listeners.

Reading is the process of looking at a series of written symbols and getting meaning from them. When we read, we use our eyes to receive written symbols (letters, punctuation marks and spaces) and we use our brain to convert them into words, sentences and paragraphs that communicate something to us.

Writing is the productive skill in the written mode. It, too, is more complicated than it seems at first, and often seems to be the hardest of the skills, even for native speakers of a language, since it involves not just a graphic representation of speech, but the development and presentation of thoughts in a structured way.

Generally speaking, it is emphasized that we first teach listening, then speaking, then reading and writing. However, in real life situations of language communication, these skills are interdependent in many ways, even though they can be taught independently to some extent. The four language skills are related to each other in two ways: the direction of communication (in or out) and the method (spoken or written).

Speaking and listening, besides being important skills in their own right, underpin reading and writing development. The four aspects of communication are interdependent.

Listening in English is attending to and interpreting oral English. Listening is necessary to develop the speaking skill. Speaking and listening are important for teachers and learners.

The student listens to oral speech in English, then separates into segments the stretch of utterances he hears, groups them into words, phrases, and sentences, and, finally, he understands the message these carry. Listening prepares the students to understand the speech of the native speakers of English as they speak naturally in a normal speed and normal manner. To become a fluent speaker in English, you need to develop strong listening skills.

Listening not only helps you understand what people are saying to you, it also helps you to speak clearly to other people. It helps you learn how to pronounce words properly, how to use intonation, and where to place stress in words and sentences. This makes your speech easier for other people listening to you to understand.

There are three approaches to listening: interactive (listening to a message and doing something as a consequence) and one-way communication or non-interactive (just listening and retaining the message, in activities such as conversations overheard, public address announcements, recorded messages, etc.) and self-talk.

Interactive listening - the listener is required to take part in the interaction and alternately listens and speaks. Interactive listening situations include face-to-face conversations and telephone calls in which the listener has a chance to ask for clarification, repetition, or slower speech from the conversation partner.

Non-interactive listening - the listener is engaged in listening passively to a monologue or speech or even conversation. Some non-interactive listening situations are

listening to the radio, CDs, TV, films, lectures etc. and here the listener usually doesn't have the opportunity to ask for clarification, slower speech or repetition.

Listening to radio and watching TV and films, public performances, lectures, religious services, etc., generally reflect non-interactive listening. Responding to the commands given reflects interactive listening, which, in fact, is equally widespread in communicative situations.

Self-talk is also an important process by which internal thinking and reasoning is carried out. Self-talk is our internal dialog, the words we say to ourselves. In the classroom, students listen in order to repeat and to understand.

In listening to repeat, students imitate and memorize linguistic items such as words, idioms, and sentence patterns. This is an important beginning task and focus of listening exercises. Listening and repeat is a technique used for:

- a. pronunciation work (here the learner repeats a word, a sound)
- b. intonation and rhythm (here the learner imitates the pitch and speech rhythm)

This type of listening leads to excellent pronunciation and very often learners can do pattern drills and memorise dialogues. What they can often not do so well is to participate in a normal conversation.

However, it is listening to understand that is real listening in its own right. Students listen to understand as part of using English for communication purposes. The most effective listening is listening in order to fully understand the message. This means the answers to these questions should be readily apparent by the end of the conversation.

What is being said? (Actual words)

How is it being said? (Tone of voice, body language)

Why is it being said? (Intent, motivation, expectations)

If there are no answers to these questions, it's time to examine the reasons the communication is incomplete, why the listening does not result in understanding.

In listening to understand, students may be involved in the question-oriented response model of learning or in the task-oriented model of learning.

In the question-oriented response model, students may be asked to listen to a sentence, a dialogue, a conversation, a passage, or a lecture and asked to answer questions which may be presented in the form of true/false statements, multiple choice questions and fill in the blank or short answers. In the question-oriented response model, the learners listen to a text and then answer a series of questions.

In the task-oriented response model, students may be asked to listen to a passage and accomplish the task described in the passage through interaction with others or by themselves. In the task oriented response model, learners do various listening tasks.

Research indicates that most students have difficulty with listening skills, even when listening to their native language. Among other factors, because of the phenomenon of stress (some syllables of a word may be stressed while others may not be), most learners of English have difficulty in mastering the correct placement of the primary and other stresses in English. (This could lead to misunderstanding the meaning of a word, phrase or sentence.) As a consequence, listening proficiency in English is to be cultivated with great care.

## **Listening Comprehension**

Given the importance of listening in language learning and teaching it is essential for language teachers to help their students become effective listeners. In the communicative approach to language teaching, this means modelling listening strategies and providing listening practice in authentic situations: those that learners are likely to encounter when they use the language outside the classroom.

The listening skill is the most neglected one, both in first and second language teaching. Listening is the most basic skill but also the most neglected communication skill. While all of us have had instruction in reading, writing, and speaking, few have had any formal instruction in listening.

It is a vital communication skill, yet it is always being taken for granted that people are actually listening and understanding. Both listening and speaking are crucial elements in any communication.

Teachers tend to focus on the rudimentary elements of listening briefly, and pass over to other aspects of language teaching. Discrimination of sounds and intonations often form the major part of listening practice in the classroom. Discriminative listening is the most basic type of listening, whereby the difference between sounds is identified. If you cannot hear differences, then you cannot make sense of the meaning that is expressed by such differences. We learn to discriminate between sounds within our own language early, and later are unable to discriminate between the phonemes of other languages. This is one reason why a person from one country finds it difficult to speak another language perfectly, as they are unable to distinguish the subtle sounds that are required in that language. Listening for content is often assumed. In reality, the listening skill is fundamental to the entire process of mastering and using a language, whether first or second or foreign.

## **Simple Principles of Teaching Listening Comprehension**

It is important that the teacher should have definite goals as regarding teaching listening comprehension.

In developing or choosing materials for listening appropriate to students, Morley (1991:90-92) suggests three important principles: relevance, transferability/applicability, and task-orientation.

These principles are basic to getting the learner's attention and keeping them actively and purposefully engaged in the task at hand; moreover, they are basic to maximizing the effectiveness of listening/ language learning experiences.

The relevance principle

Both the listening lesson content (i.e. the information) and the outcome (i.e. the nature or objection of the information use) need to be as relevant as possible to the learner's life and life-style. This is essential for getting and holding learner attention and provides intrinsic, not fake, motivational elements. Lesson need to feature content and outcomes that have "face validity" to students. If lesson feature things that have relevance, the more they may appeal to students and the better the chances of having learner's ears really tuned in. If students really want to listen, we have accomplished "encouraging the intention to learn".

#### The transferability/applicability principle

This follows from the relevance principle. Whenever possible, both at the content level and the outcomes level, listening lessons ought to have a measure of transferability/applicability, either internally (i.e. to other classes) or externally (i.e. to out-of-school situations) or both. In a “transfer of training” sense, if teachers can mount rather specific-in-class slices of life that mirror real-world content and outcomes patterns, the better the potential for outside application, consciously or unconsciously, now or in the future.

#### The task-oriented principle

The aim is to provide learners with tasks which use the information in the aural text, rather than to ask them to provide their understanding of the text by requiring them to answer questions.

The materials must be relevant to the interests and level of the students. The content, structures, and words used in the listening materials should be of such a nature that these are transferable and utilized in other classes and outside the classroom.

In any area that requires communication, listening takes on a vital role. Without listening, communication will not be complete. More often than not, people mistakenly put a lot of weight on speaking and the ability to deliver a message clearly and confidently, but they forget that the communication process will be incomplete if this message is not received and processed effectively by the listener.

#### **References**

- Allen, Virginia French, *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, New York, 1983.
- Anderson, A. and Lynch, T., *Listening*, Oxford University Press, Oxford, 1988.
- Ashworth, M., *Beyond Methodology: Second Language teaching and Community*, Cambridge University Press, London, 1984.
- Brown, Gillian and Yule, George, *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
- Crystal, David, *The Cambridge Encyclopaedia of Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Doff, Adrian, *Teach English - A Training Course for Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- James E. Alatis, *Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice and Research*, Georgetown University Press, 1990
- Morley, Joan, *Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction*. In “Teaching English as a Second or Foreign Language” by editor Marianne Celce-Murcia, Boston, Heinle & Heinle, 1991.

## ***INTERACTIVE METHODS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT EARLY AGES<sup>1</sup>***

**Abstract:** *Due to the profound changes occurring in the teaching activity as regards the cognitive and social competencies that education should imbue the students with, it is inevitably to reform and increase the efficiency of instruction/education. This circumstance is analyzed from the perspective of a benefic and optimal mingling between traditional teaching strategies and newer approaches that imply a student's active involvement in the process of his individual formation and that valorize the new informational and communication technologies.*

*The efficiency of the teaching activity lies as well in how the educator succeeds in working out alternative solutions over optimal means of combining teaching strategies, based on the analysis of weaknesses and strengths of these possible combinations.*

**Keywords:** *didactic strategy, interactive strategies, interactive learning.*

### **1. Introduction**

Since a restatement of the orientations in education proves to be inevitable in an era of modern technologies, an efficient restructuring is necessary in all components of the educational process.

The specialty literature offers a wide range of conceptual approaches of the didactic strategies. Observing the elevated level of the studies in the domain, some aspects deserve an attentive methodological analysis, in order to emphasize:

- the correlation among didactic strategies, didactic technologies and educational methods;
- the manner of relating the didactic strategies to the given objectives and contents with a view to identify the selection and combining principles/criteria of the component elements of a strategy.

The current researches demonstrate the priority of the active learning strategies cogently, which place the pupil in the situation of an active participant in the instruction-learning process, which mobilize the individual efforts, the pupil's cognitive and energetic resources (curiosity, interests, initiative etc.); which are oriented concomitantly towards thinking, action, imagination and creativity.

The interest manifested for the optimization of the didactic process results is expressed in the attempts to identify and propose more efficient strategies. The main tendencies at the improvement and modernization level of the educational strategies are systematized by M. Stanciu (2003: 229 – 234) in the following categories:

- the reevaluation of the traditional strategies, criticised for the pupils' passive character
- the accentuation of the impact of the active-participative type strategies
- the accentuation of their heuristic character
- the diversification of the didactic methodology

---

<sup>1</sup> Maria Magdalena Stan, University of Pitești, [smariamagdalena@yahoo.com](mailto:smariamagdalena@yahoo.com)

- the use by choice of the applicative, operational type methods
- the acquisition of intellectual work methods and techniques
- the modernization of the strategies by integrating computer assisted learning
- the combination of the group with the frontal and individual activity
- the achievement of the differentiation and of the individualization of the instruction activity

## **2. The Role of the Didactic Strategies in the Development of an Efficient Educational Process**

The tendency of the didactic strategies is to outline the optimal path to be followed with a view to attain the objectives, these being flexible and adaptable to the situations and conditions appeared spontaneously. A permanent adaptable restructuring is being produced, which depend on several factors, on the educator's creativity and spontaneity to a great extent.

The modernization and improvement directions of the didactic strategies register within the rise of the interactive-creative character of the didactic process, in applying certain highly formative methods, in the development of the active-creative learning, in the capitalization of the new instructional technologies(e-learning) or connected to the development of multiple intelligences (the expert system, drill and practice strategies, etc.).

In character with these evolutions the interactive didactic strategy is being developed. This represents a learning-teaching-evaluation model which favours the interrelational exchanges among the participants in the activity through cooperation and constructive competition processes, by stimulating the pupil's activity in the relation established with the others and with the content.

We can cite the following arguments by the specialists in favour of the interactive strategies:

- they have in view the challenge and the support of the active learning, within which the pupil operates upon the informational material in order to assimilate and to use it;
- they stimulate the pupils' participation to action, by socializing and developing the complex cognitive processes, the individual experiences, the capacity of understanding and self-evaluation.

- They are active interactive strategies of those participating in the activity, having as objective the encouragement of the child development within social interactions, which orient towards the formation of an intellectual and psychological profile.

The application of the interactive strategies of instruction implies specific principles of selection:

- The pupils build their own significance for the instruction activity
- The aims of instruction are discussed and negotiated not imposed
- Methodological alternatives of teaching – learning – evaluation are promoted
- The learning tasks will require transdisciplinary information
- The evaluation will be more reflexive and less criteria- based, using the alternative evaluation methods
- Learning through discovery and problem solving will be promoted

The tendency of diversifying strategies in the postmodern school aims at stimulating the child's development within the social interactions which lead to the development of a cognitive and socio-affective base necessary to the formation of the pupil's intellectual profile and to his integration in society.

In the educative activity, the interest for the learning activity can be captured through strategies such as: *the variation of stimuli* (different verbal tones, varied grammar structures); *the change of the communication channel*, the use of several forms of communication: oral, visual, of action, as well as the use during the lecture of certain drawings, schemes, graphs and some auxiliary means: projector, diapositives, etc., enhance motivation; *the use of humour*, ameliorates comprehension and creates a favourable atmosphere for the keeping of interest; *the formulation of questions*; teachers who ask questions give up offering only a permanent flow of information. They become a mediator between the pupil and the reality and not only a continuous source of delivering information.

The efficiency of the educational means in the teaching-learning activity is determined ultimately by the methodology used by the teacher for their integration in the didactic activity. (Teodor, 1990: 37).

The ensuring of the relation methods – means is a direction which requires that the teaching- learning activities should not develop only in the classroom, but also in laboratories, workshops, o experimental grounds etc, within some frontal, group or individual activities.

At the level of the educational system, the issue of efficiency is more and more under debate, in parallel with the improvement of the traditional methods, new methods, procedures and techniques are introduced, which will meet better the requirements of the permanent and formative education.

In order to lead to a real development of the individual and of society, the basic education „should be centered on the acquisition of information and on the results of learning (...). The active methods based on participation, are mainly able to ensure learning and to allow the plenary use of the potential of those involved in the learning process. It is necessary to exploit the potential of all means of information in order to meet the educational needs of everyone in the social domain. These diverse elements (radio , television etc.) should form an integrated system, should be complementary, strengthen mutually and meet some comparable norms. They should contribute to the institution of permanent education” (Jinga, Istrate, 2006: 198)

### **3. Interactive Methods in Teaching Foreign Languages**

Since the field of study of the foreign language methodology has been shaped and developed during the last decennies, we have performed a retrospective analysis which allowed to ascertain the appearance, the maintaining but also the disparition of certain strategies.

The active methods are all methods which involve the learner materially, trying to determine this one to construct his own knowledge, starting from case studies, role play,

situations proposed by him or by the trainer, in which the involvement part of the learner is very influential.

*The role play (the simulation role)*

It implies the simulation of certain activities, phenomena, so that the participants interpret different roles, functions, behaviours becoming actors of the social life they prepare for.

“Roles” are in fact, learning tasks because the pupils who interpret them will exercise the necessary capacities for achieving certain responsibilities.

Stages:

- The definition of the problem which will be the subject of the role play;
- The assignation( representation ) of the situation;
- The projection of the scenario, the determination of the roles to be played by the participants;
- The distribution of the roles and instruction of the participants;
- The interpretation of the roles, as it follows:
  - 1-2 test plays will be performed so that the participants should familiarize with the ascribed roles;
  - it is highly recommended that roles should be reversed and each pupil should have the opportunity to interpret diverse roles (positive/negative/ main/secondary). Preschool children particularly, but also primary school children manifest their wishes to play only one category of roles (the princess, the good fairy, etc.)
- the analysis and the debate of the interpreted situation.

The advantages of the use of this method in the foreign language teaching consist in:

- the speed of the pupils’ social insertion;
- familiarization with modes of thinking, living and action specific to a certain status;
- a quick and correct formation of certain convictions, attitudes, and behaviours;
- emphasizes the correct/incorrect way of behaving in a given situation;
- ensures an efficient self-control of the behaviours and acquisitions (partners sanction you rapidly if you are wrong);
- the development of the empathic capacity, of the capacity to identify and evaluate others’ opinions;
- the formation of the capacity to solve problem situations;
- the control of the correctness of the formed behaviours.

*The Method “PAIR EXCHANGE” (SHARE-PAIR CIRCLES)*

The stages in teaching by this method are:

- the organization of the class in 2 equal groups
  - the class is divided in 2 equal groups in number of participants;
  - 2 concentric circles are formed, the pupils being arranged one in front of the other in pairs which allows the direct interactions among pupils, among pupils and teacher



- the presentation and the explanation of the theme
- pupils' activity in pairs:
  - a work task is given in pairs; each pair discusses and then communicate the ideas
  - the external circle rotates clockwise, and partners exchange pairs
- the analysis of ideas and the elaboration of conclusions
  - the class groups again and elaborates a synthesis of the ideas

*The method THINK / WORK IN PAIRS / COMMUNICATE*

The stages in teaching by this method are:

- time of 1-4 minutes, everyone answers individually at one or more questions formulated previously by the teacher (questions asking for more possible answers are preferable);
- pairs are formed, partners read their answers and agree upon common one, which include the ideas of both partners;
- the teacher will ask that 2-3 pairs will resume the debates and the conclusion.

*The method of the THINKING HATS*

The stages in teaching by this method are the following:

- the 6 thinking hats are given to pupils and the case subjected to debates is presented
- The pupils will interpret the roles according to the significance given to the hat they wear

Each hat represents a mode of thinking offering an insight over *information, feelings, judgments, positive attitude, creativity, control.*

The pupil wearing one of the 6 thinking hats must behave accordingly:

WHITE HAT - looks for information

RED HAT – tells what you feel for ...

BLACK HAT- Identifies mistakes, negative elements, gaps, etc.

YELLOW HAT –Offers suggestions, proposals, make positive appreciations

GREEN HAT –Generates new ideas, look for alternatives

BLUE HAT- Define the problem, clarifies, set conclusions

## **Conclusions**

The considerable rise of the learning potential in the modern world, the development of the training level of those to be educated and mainly the diversification of the products necessary for learning due to the great weight of mass-media in the everyday life brought about the necessity to act for the enhancement of the efficiency of instruction.

This fact does not refer to the total abandonment of the traditional strategies, but to the efficient, optimal combination with newer strategies which imply an active involvement of the pupil in the process of individual formation and which capitalize the new informational and communication technologies.

The didactic activities based on the use of modern technology of information and communication and on the use of interactive didactic strategies determine the practical and

theoretical behaviour of an individual. They are the expression of the individual needs, determined in a predominantly social way, and aim at forming the *interest for education and the positive attitude for learning*.

#### **References**

- Cerghit, I., *Alternative and Complementary Training Systems. Structures, Styles and Strategies*, Bucharest, Ed. Aramis Publishing House, București, 2002
- Cerghit, I.; Neacșu, I.; Negreț-Dobridor, I.; Pânișoară, I.O., *Pedagogical Lectures*, Ed. Polirom Publishing House, Iași, 2001.
- Jinga, I.; Istrate, E. (coordonatori), *Manual de pedagogie: Manual destinat studenților de la Departamentul pentru pregătirea personalului didactic (ed a II a)*, Editura All, București, 2006
- Oprea, C. L., *Interactive Teaching Strategies*, EDP Publishing House, Bucharest, 2002
- Păun, E.; Potolea, D. (coord.), *Pedagogy. Theoretical Fundaments and Applicative Steps*, Ed. Polirom Publishing House, Iași, 2002
- Stanciu, M., *Didactica postmodernă*, Ed. Universității din Suceava, Suceava, 2003
- Ulrich, C., *Managementul clasei – învățarea prin cooperare*, Ed. Corint, București, 2003.

## **LE SUBJONCTIF ET L'ACCORD DU PARTICIPE PASSE : COUP D'OEIL SUR L'IMAGINAIRE GRAMMATICAL CHEZ LES ETUDIANTS<sup>1</sup>**

***Abstract:** In the present article we examine both the points of view formulated by almost fifty students concerning two French grammatical issues of interest and the free productions of the same students illustrating these matters. We will make remarks concerning the students' representations of the subjunctive and the agreement of the past participle and we will propose strategies to be applied by the teacher in his/her didactic activities.*

***Keywords:** didactics, grammar, imaginary.*

### **1. Problématique et enjeux**

Dans cette étude, nous proposons une réflexion sur deux questions de grammaire française épineuses dans l'enseignement du français aux étudiants roumains, à savoir le subjonctif et l'accord du participe passé. Nos réflexions reposent sur deux types de données : notre expérience en tant qu'enseignante de français et les réponses des étudiants à deux requêtes que nous leur avons proposées : un exercice à résoudre dans le cadre de deux activités d'évaluation de connaissances et une question-enquête portant sur la place de ces questions dans la grammaire du français.

Les étudiants interrogés (une cinquantaine) sont des étudiants en Lettres, deuxième année, ayant le français comme première (Français-Anglais), respectivement seconde (Roumain-Français) spécialité. Les deux tâches qu'ils ont eu à résoudre leur ont été proposées au premier semestre, aux deux moments de l'évaluation de la discipline *Langue française contemporaine – Morphosyntaxe*. Ces questions de grammaire sont traitées aussi bien aux cours (28 heures par semaine) qu'aux séminaires (14 heures par semaine) de *Morphosyntaxe*. Les mêmes étudiants ont suivi en première année un cours pratique de *Grammaire française* et en deuxième année un cours pratique de *Traductions grammaticales*, qui abordent, les deux, ces deux questions, évidemment dans une autre perspective et à un autre niveau.

Il s'agit donc de deux problèmes de grammaire discutés avec les étudiants à plusieurs moments, par des professeurs différents, dans le cadre de disciplines différentes, et que les étudiants sont censés connaître assez bien à la fin des deux premières années d'étude. Ce qui nous intéresse, c'est de voir de quel type de connaissance il est question (théorique ou pratique) et d'examiner la relation entre ces deux types de connaissances, dans le but de notre perfectionnement dans les activités didactiques que nous assurons.

Dans ce qui suit, nous examinerons globalement les connaissances théoriques des étudiants, pour nous appuyer dans un deuxième temps sur leur mise en œuvre pratiquement

---

<sup>1</sup> Florinela Șerbănică, Université de Pitești, [florinela\\_comanescu@yahoo.fr](mailto:florinela_comanescu@yahoo.fr).

dite, ensuite nous avancerons plusieurs hypothèses quant à la situation découverte et nous formulerons plusieurs propositions concernant l'activité didactique.

## 2. Le savoir théorique des étudiants

Pour déterminer le savoir théorique des étudiants, nous leur avons proposé de répondre aux questions suivantes :

*Quelle place occupent, à votre avis, dans la grammaire du français, la question du subjonctif et celle de la formation des temps composés ?*

*Pourquoi ?*

*Quelles difficultés, ces questions soulèvent-elles dans l'étude du français par des jeunes Roumains ?*

Comme observation générale, nous avons constaté une réaction très positive de la part des étudiants devant ce « sujet » à traiter : ils se sont sentis appréciés et écoutés, ils ont senti que leur opinion comptait, ils ont été contents de savoir que le but de ce petit questionnaire n'était pas de les sanctionner, mais de mesurer leurs vrais besoins et difficultés, en vue du perfectionnement des stratégies didactiques de leur professeur. C'est pour cela qu'ils ont fait de leur mieux pour bien exprimer leurs idées, d'autant plus qu'ils avaient l'occasion de s'exprimer sur ce qui les intéressait et les préoccupait vraiment et non pas sur ce que le professeur aurait pu attendre d'eux.

Un autre gain de cette enquête a été le fait que les étudiants se sont détachés de leur situation d'étudiants, qui passant des examens et recevant des notes, doivent s'évertuer à donner la réponse correcte et se sont rapportés plutôt à leur expérience d'usagers de la langue, cela étant d'ailleurs l'un des enjeux de l'enquête.

Ainsi, pour ce qui est du subjonctif, les étudiants parlent d'une question « *douloureuse*<sup>1</sup> », mais aussi d'un mode qui expriment aussi bien « *nos sentiments profonds que les mensonges des autres* », et même d'un « *moyen chic et musical, utilisé pour exprimer des actions ayant un caractère fortement personnel* ». Considéré comme une question difficile de grammaire française, plus que la formation des temps composés, le subjonctif semble être pour les étudiants interrogés un signe de distinction et d'appartenance à une élite, le français-même étant vu comme une langue « *élégante et raffinée* ».

Concernant les temps composés, ils parlent de leur rôle dans le récit, qui consisterait à établir l'ordre temporel des actions passées ; le passé composé est le temps du discours, qui exprime l'antériorité par rapport au moment de l'énonciation, alors que le passé antérieur, par exemple, est présent dans les récits littéraires, pour exprimer l'antériorité par rapport au passé simple. Encore, les temps composés sont utilisés dans la concordance, qui est un autre aspect « *trompeur* » de la grammaire. En tout cas, sans les

---

<sup>1</sup> Nous avons considéré qu'il n'était nullement nécessaire d'indiquer les noms des étudiants cités, pour des raisons qui tiennent à leur besoin d'intimité. C'est pour la même raison que nous n'avons pas insisté sur les exemples, en préférant proposer un aperçu synthétique des aspects identifiés. De même, certaines citations ont subi de petites corrections.

temps composés on ne pourrait pas raconter des histoires, on ne pourrait pas parler au passé tout simplement.

Quelles que soient les difficultés que ces questions soulèvent, les étudiants sont tous d'accord sur la nécessité de les apprendre, pour « *parler et écrire correctement la langue française et pour exprimer - le subjonctif- nos sentiments de peur, de conseil, d'ordre.* »

Concernant le meilleur apprentissage de ces questions de grammaires, les étudiants indiquent les moyens qui leur semblent les plus appropriés dans ce but : écouter de la musique, regarder des films et lire en français, c'est-à-dire avoir un contact avec la civilisation française, qui permettrait aux jeunes de mieux comprendre les traditions de la France, mais aussi la langue française et sa grammaire.

De cette idée du contact avec la civilisation découle également l'idée de la primauté de l'oral sur l'écrit : « *Il faut d'abord les parler (les = ces formes verbales), pour que leurs sonorités s'impriment dans nos esprits. A l'oral, on n'a pas le temps de penser à ce qu'on dit et à la manière dont on le dit, comme à l'écrit. Donc, il faut actualiser les règles grammaticales à l'oral, pour former des mécanismes de pensée plus rapides, plus flexibles, que l'on puisse appliquer quand on écrit. C'est la flexibilité qui nous manque : c'est pour cela que nous rencontrons tant de difficultés quand nous utilisons la langue. Et puis, c'est l'exercice.* »

A part ces idées, qui nous semblent montrer effectivement une réflexion assez avancée chez certains étudiants, il y a également des idées plus communes qui sont formulées, sur les règles de formation du subjonctif, son emploi, le choix de l'auxiliaire pour la formation des temps composés et l'accord du participe passé.

Il y a aussi des incohérences et des paradoxes qui se dégagent : le subjonctif est tantôt un temps, tantôt un mode verbal, il est facile à apprendre, parce qu'il existe aussi en roumain ou, par contre, il est difficile à apprendre, parce qu'il n'a pas de correspondant en roumain.

Malheureusement, il existe également des étudiants qui, malgré la liberté que la consigne leur a laissée, ne sont pas parvenus à s'exprimer, laissant l'impression qu'ils possédaient pas aucune connaissance, aussi bien que peu systématisée de ces deux questions de grammaire.

### **3. La mise en œuvre du savoir théorique**

Concernant les exercices de vérification proprement dite des connaissances, il s'agit des consignes suivantes :

- a. *Votre ami(e), qui est au lycée, souhaite devenir étudiant(e) à la Faculté des Lettres. Vous lui écrivez pour lui donner des conseils. Utilisez au moins 10 verbes au subjonctif présent et au moins 5 verbes au subjonctif passé. Soulignez les formes verbales utilisées.*
- b. *Nous sommes en janvier. Vous écrivez à votre ami(e) pour lui raconter les événements de l'année passée. Utilisez des temps composés : au moins 10*

*verbes conjugués avec avoir et au moins 5 verbes conjugués avec être.  
Soulignez les formes verbales utilisées.*

A travers ces exercices, nous avons souhaité notamment rendre nos étudiants conscients de l'effet communicationnel des phénomènes grammaticaux. Autrement dit, il ne s'agit nullement de mécanismes ne servant à rien, mais de phénomènes qui traversent tous les niveaux de la langue, avec des effets dans l'acte effectif de la communication. La grammaire et la pragmatique s'avèrent être intimement liées et c'est justement ce lien que nous avons demandé à nos étudiants d'illustrer dans leurs réalisations discursives. Dans ce but, nous avons essayé de proposer des situations vraisemblables, liées à la vie des étudiants, et au sujet desquelles n'importe quel étudiant aurait dû pouvoir trouver des choses à dire.

Malheureusement, dans notre analyse des rédactions faites par nos étudiants, nous aurons à parler plutôt d'erreurs que de bonnes copies, ce qui montre, une fois de plus, la nécessité d'une réflexion sérieuse de la part du professeur aux meilleures stratégies didactiques à mettre en œuvre.

#### **a. Le subjonctif**

Dans le cas du subjonctif, nous avons constaté l'existence d'erreurs qui impliquent aussi bien la forme que l'emploi de ce mode verbal.

Dans le cas du subjonctif présent, assez souvent, la forme indiquée n'appartient pas au subjonctif ou, pire encore, elle n'existe pas dans la conjugaison du verbe employé. Nous avons été surpris par la grande créativité des étudiants, qui ont eu tendance notamment à utiliser des formes compliquées, ce qui montre l'une de leurs convictions : le subjonctif est une forme verbale compliquée et sa forme doit sûrement témoigner de cette complexité.

Pour ce qui est du subjonctif passé, il y a trop peu d'étudiants à l'avoir vraiment utilisé et nous avons rencontré la situation étrange du subjonctif passé formé du subjonctif de l'auxiliaire et du subjonctif présent du verbe à conjuguer. L'explication que nous trouvons pour cette situation tient d'un préjugé que nous avons découvert chez nos étudiants : selon eux, les formes composées sont sûrement plus difficiles que les formes simples, alors qu'en réalité pour le subjonctif passé il suffit de connaître le subjonctif présent des verbes auxiliaires et d'appliquer ensuite les règles apprises pour la formation des temps composés.

Nous précisons, à cet égard, que, dans les réponses données par nos étudiants à l'enquête proposée, c'est le subjonctif qui semble les inquiéter plus, alors que pour la formation des temps composés la plupart d'entre eux disent qu'il suffit de savoir choisir le bon auxiliaire et de faire l'accord du participe passé.

En ce qui concerne l'emploi du subjonctif, toujours dans le cas des erreurs identifiées, nous avons constaté deux grandes tendances opposées : prendre en considération uniquement la forme des éléments demandant le subjonctif ou prendre en considération uniquement le sémantisme de ces expressions.

Dans le premier cas, les étudiants ont retenu la forme des expressions, mais sans retenir leur valeur sémantique, ce qui fait qu'ils utilisent avec le subjonctif, par exemple, des

constructions impersonnelles qui véhiculent un sémantisme de certitude (*il est certain, il est probable, il est vrai*), des verbes d'opinion à la forme affirmative (*croire, trouver*), des locutions conjonctives (*après que*).

Dans le second cas, les étudiants ont retenu le sémantisme des expressions demandant le subjonctif, sans retenir cependant les expressions associées, ce qui fait qu'ils ont utilisés le subjonctif dans des contextes inappropriés, tels après les verbes *devoir* et *espérer* ou dans le cas de phrases indépendantes (subordonnées aussi) ou tout simplement au niveau discursif, en exprimant un état général d'incertitude, de doute et d'inquiétude, mais sans qu'il y ait dans le contexte respectif des expressions qui demandent effectivement le subjonctif.

En prenant en considération l'influence du roumain dans l'apprentissage du français, nous avons constaté chez certains étudiants une tendance à utiliser en français des formes spécifiques au roumain, ce qui montre qu'ils n'ont pas vraiment saisi les tournures spécifiques de cette langue, son esprit. Il s'agit, par exemple, de l'emploi du subjonctif, selon le modèle du roumain, dans le cas de la coréférence des sujets de deux verbes, là où le français emploie normalement l'infinitif, ou de l'emploi du subjonctif avec des verbes tels *conseiller* et *désirer* (*désirer* étant mal choisi, à la place de *souhaiter*), mais dans une construction dans laquelle ces verbes, étant précédés d'un pronom personnel objet indirect devraient être normalement suivis par l'infinitif introduit par *de*.

Dans beaucoup de cas, le subjonctif est utilisée d'une manière tellement irrégulière et surprenante, que nous avons eu du mal à trouver une logique à ces emplois : nous pensons que ces étudiants-là ont été tellement préoccupés à utiliser des formes verbales dont ils puissent dire qu'elles appartiennent au subjonctif qu'ils n'ont plus pris en considération d'autres aspects.

Pour ce qui est des bons emplois du subjonctif, car il y en a assez et nous avons trouvé utile de les examiner également, nous avons constaté une préférence pour les contextes les plus connus (le verbe  *falloir*, les expressions de l'incertitude, de la volonté et de la nécessité et du sentiment), ce qui montre, à notre avis, l'importance dans l'apprentissage de l'exercice et de la consolidation des acquis, car il s'agit de contextes étudiés dès le niveau du collège et que les étudiants ont eu le temps et la possibilité de fixer et approfondir. Pour ce qui est des éléments acquis ultérieurement (conjonctions et locutions conjonctives, par exemple), ils sont utilisés d'une manière plus réduite.

### **b. Les temps composés**

Pour ce qui est de la formation et de l'emploi des temps composés, nous avons constaté avec joie un meilleur niveau des copies examinées, avec des erreurs qui persistent sur la forme du participe passé, le choix de l'auxiliaire et l'accord du participe passé, la place de la négation et des pronoms compléments. Comme dans le cas du subjonctif, les étudiants ont cherché à utiliser les formes les plus courantes, sans essayer de faire varier les situations, en se rapportant plutôt aux règles et moins aux exceptions.

Encore, ils ont élevé au rang de « représentant des temps composés » le passé composé, avec des difficultés dans l'emploi d'autres temps, simples ou composé. La

difficulté qui apparaît plus manifestement est celle qui concerne la combinaison discursive des temps verbaux, avec ses implications logiques, syntaxiques et sémantiques.

#### 4. Conclusions

Cette expérience didactique nous a permis de formuler quelques hypothèses quant aux résultats obtenus et de réfléchir à de meilleures stratégies à mettre en œuvre dans notre activité future avec nos étudiants.

Premièrement, nous avons constaté que le savoir théorique des étudiants et leur savoir pratique semblent être directement proportionnels. A notre avis, cette situation doit s'expliquer par l'expérience d'apprentissage que nos étudiants ont connue : l'emploi de la langue intervient en deuxième lieu, après l'acquisition des connaissances théoriques. En effet, nous n'avons trouvé aucune copie qui témoigne d'un bon niveau de langue (et d'un bon emploi des règles qui nous intéressent), mais en l'absence de connaissances théoriques. Cela signifie que les étudiants (ceux interrogés au moins) ont appris et apprennent le français principalement dans le cadre de leurs études, ce qui montre une fois de plus la grande responsabilité des enseignants, la nécessité de stratégies didactiques appropriées.

En deuxième lieu, nous croyons que les résultats différents obtenus par les étudiants dans l'emploi des deux questions de grammaire indiquées tiennent effectivement à leur degré de nécessité dans la communication. Dans le cas des modes verbaux, tel le subjonctif, il existe une grande variété de moyens linguistiques capables de rendre ses valeurs. Le subjonctif étant un mode verbal relativement compliqué, dès le niveau morphologique même, il est plus pratique de le remplacer avec des formes plus simples. Par contre, pour ce qui est des temps verbaux, ils sont plus difficiles à remplacer par d'autres moyens linguistiques, sinon impossibles à remplacer. Ne pouvant pas les éviter, les étudiants ont fini par mieux les maîtriser, au moins pour ce qui est des verbes qui ne posent pas de problèmes particuliers d'accord du participe passé.

Encore, cette différence montre la nécessité d'un enseignement/ apprentissage graduel et méthodique, avec l'exploitation permanente des connaissances déjà acquises. Les formes verbales fautives utilisées par les étudiants pour illustrer le subjonctif témoignent en fait de leur méconnaissance de l'indicatif, alors que les difficultés morphologiques, au moins, auraient pu être résolues d'une manière relativement simple, si les étudiants avaient maîtrisé l'indicatif.

Finalement, nous avons pu constater à quel point la représentation que les étudiants se font d'une question de grammaire influe sur leurs performances. Il est bien que les enseignants préviennent les étudiants de la difficulté d'une question, mais il faut trouver aussi des méthodes pour rendre cette question accessible et motivante dans l'apprentissage. Quand l'annonce d'un thème à traiter provoque des soupirs, l'enseignant a un combat à livrer sur le plan psychologique aussi.

#### Références

- Agrigoroaiei, V., Gherasim, P., *Catégories grammaticales et contrastivité*, Editura Glasul Bucovinei, Iasi, 1995  
Cristea, T., *Eléments de grammaire contrastive*, EDP, București, 1977  
Cristea, T., *Grammaire structurale du français contemporain*, EDP, București, 1979



- Cristea, T., *Linguistique et techniques d'enseignement*, TUB, București , 1984
- Cristea, T., Cuniță, A., *Etudes contrastives: énonciation et contrastivité*, TUB, București , 1983
- Florea, L-S. , *Le verbe français*, Editura Babel, București, 1996
- Ilie, I, Nica, T., *Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangere*, Editura Celina, Craiova, 1996
- Le Goffic, P., *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993
- Riegel, M., Pellat, J.-Ch., Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994
- Wilmet, M., *Grammaire critique du Français*, Paris, Duculot, 1997.

## **THE EVOLUTION OF DIDACTIC PARADIGMS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT EARLY AGES<sup>1</sup>**

**Abstract:** *The current tendency as regards the development of certain educational models centered on competence formation is related to the increasing demands of the society unto future graduates who have to possess functional knowledge and the capacity to put them in practice etc. Within this context, the aim of teaching/ learning a foreign language at preschool and primary school level is to help the pupil to discover himself through the agency of another culture, to train for life.*

*A retrospective look over the didactics of foreign languages shows an interesting image of diverse interpretations on teaching a foreign language. From the traditional variant which laid the emphasis on text translation, nowadays, due to the very rapid “invasion” of modern teaching/learning methods, the didactics of the foreign languages ascribes so much the more, at preschool and school age.*

*At early ages, the teaching/ learning/evaluation of the foreign language will be done through ludice, respecting fundamental pedagogical principles of active, systematic learning, the ensuring of the intuitive base, the accesibility of information.*

**Keywords:** *didactic paradigm, group learning, modern technologies.*

### **1. Introduction**

The speciality literature recommends a redefinition of the current educational context, underlining the evolution of the didactic processes from the point of view of ensuring the efficiency in the didactic activity.

The changes intervened at the world level in all domains of activity, the cultural, socio-political, socio-professional mobility, as well as the informational burst of the latest years determined the development of the school interest, of the pupils, of the family and of other educational factors in learning a foreign language as a necessary condition for a successful career.

To that effect, the new educational paradigms have in view the rise in the efficiency of the foreign languages teaching/learning process through introducing in the pedagogical intercession of a cycle of stimulating, motivational and efficient methods at the same time.

### **2. Tendencies in the Development of Didactic Paradigms**

The developments accumulated in the theory of the educational process, within the systemic approach, which allowed the analysis of the structural components and of the main actions of the process, determined the reconsideration of the interdependence relations

---

<sup>1</sup>Loredana Sofia Tudor, University of Pitești, [tudor\\_iori@yahoo.com](mailto:tudor_iori@yahoo.com)

among the three processes – teaching, learning, evaluation in the teaching of an educational subject.

On the other side, the redefinition of the fundamental concepts of teaching, learning and evaluation proves to be necessary. The points of view on the three processes followed the evolution from the passive to the active aspect, and the last approaches considered the interactive aspect, the current pedagogical literature analyzing more and more frequently the concepts of “interactive learning” or “interactive teaching” in any efficient didactic intercession.

In the pedagogical literature the paradigmatic evolution is marked by some definitory moments: from the single, traditional system, based on knowledge transfer (“to know”), on the teacher’s leading role (*the paradigm of communication*) to the action-centered models, on “to know what to do” (*the paradigm of action*, of participation), in which learning becomes a fundamental activity, the teaching attends learning, to the models centered on interaction which underline the value of the socio-cultural environment in which learning occurs (*socio-constructivist paradigm*), while finally, to the models centered on the development of modern technologies (*the paradigm of performance*) and the models centered on the processing of information and the construction of own knowledge (*the cognitive paradigm*).

The treatment of the cognitivist and socio-constructivist pedagogical paradigms is substantiated on the necessity to point out the evolutive character of the didactic process from the uniformity of the pedagogical intervention manner to diversity and differentiation in the didactic process.

These considerations come into prominence in the achievement of the didactic process at early ages, for the observance of the fundamental pedagogical principles which ensure the didactic efficiency.

The contribution of the cognitive psychology to a strategical education is expressed through a new conception on the environment of the didactic process, a new conception about learning and the teacher’s role in the teaching – learning – evaluation process. The guidelines refer to the following specific aspects:

- Aspects connected to the environment where the learning process develops: a learning environment based on the previous knowledge of the learners shall be created; emphasis shall be laid on the cognitive and metacognitive strategies, on the organization of knowledge; the environment must be bracing and motivating;
- Aspects connected to the learning process: learning shall be achieved through the gradual construction of knowledge, on the setting of connexions between the previous and the new information, on the organization, transfer and the application of knowledge in new and varied contexts;
- Aspects which refer to the teacher’s role: the teacher’s role is to mediate the learning act and to project lessons laying the emphasis on problem-centered strategies;
- Aspects concerning evaluation: the evaluation process will refer at knowledge one one hand, and on the other hand at the cognitive and metacognite strategies; a formative evaluation shall be achieved, through the accentuation of the feedback.

Among teaching - learning - evaluation “a permanent explicit and implicit interaction, of influence and mutual support” (...) is established, since they “form an organic unity, melt in a single act, as they are essential and definitive parts of the same processual unitary system.” (Cerghit, 2008: 237)

The points of view upon the three processes followed a certain evolution from the consideration of the passive aspect to the active one, and to the interactive one in the latest approaches, the current pedagogical literature analyzing very frequently the concepts of “interactive learning” or “interactive teaching”.

Within the traditional approaches, the act of learning was considered a natural consequence of teaching, insignificant and subordinated to this. In the modern conception, learning is considered an active and constructive process, of an approach of knowledge, of their elaboration through personal efforts.

Due to the significant processes from the sphere of pedagogy and psychology, by virtue of theoretical and experimental researches, it is affirmed pregnantly that “learning goes before teaching” because we “have more chances that the pupil advances in the acquisition of knowledge focusing our attention on the pupils’ needs and activities than approaching the problem from the teacher’s point of view”.

Learning cannot be defined outside teaching, it is meant to maintain a complex relation with the teaching act, the intervention of the teacher is always present, being connected even indirectly to the pupils’ knowledge, to the guidance of their activity” (Babanski, in Cerghit, 2008: 240). In this relation, evaluation represents a process of establishing the relevance and the value of the teaching and learning intercessions, of the performances and behaviour of those educated, through the reference of a performance indicators system, criteria and standards, with a view to take certain decisions of amelioration and improvement.

If we take as an assumption, the point of view of Ph. Perrenoud, “excellency, success but also failure are realities built by the school system”, the analysis of the evaluation process must be done through a direct reference to teaching and learning. The author identifies three complementary mechanisms that he considers “a triple fabrication of failure”. They refer to:

- The curriculum – the itinerary the pupils must cover; under the circumstances in which they start from different points and they do not have the same resources, inequality is constantly created during school activity;
- The undifferentiated pedagogical treatment – the fact that pupils are treated similarly, the situation expressed by the sintagm “indifference to differences”;
- The evaluation – which contribute to the decrease or, on the contrary, to the dramatization of the real learning inequalities.

The theoretical and experimental arguments demonstrate that evaluation manifest its specific role in the rise of the school performances only in relation to teaching and learning. Thus, school results and their significances can be understood, as well as the children’s development needs, motivations and behaviours. Consequently, the transfer of the

emphasis from the evaluation which measures, notes, sanctions and classifies to the evaluation which measures, appreciates, adjusts, motivates has powerful effects upon learning and upon pupils' personality.

Regardless the manner in which it is approached, the evaluation is related to the learning products, being temporally subsequent to them. The initial evaluation is related to the learning products as an intercession of a past temporal cycle but essential for the future evolution, the formative evaluation appreciates the pupil's involvement in the achievement of the learning experience permanently, while the summative one is related to the didactic activity products expressed under the form of pupils' competences.

The evaluation acts according to the same principle of interaction, having a continuous adjusting function of teaching and learning, being modelled itself in relation to the nature and demands of these processes, representing „an instrument of transforming leaning and teaching” (Cerghit, 2008: 241). The evaluation has an active role, of a continuous transformation of the teaching and learning processes, of formative intervention.

The evaluation develops from the status of a data collecting activity to the achievement of a diagnosis about the result and the process, underlining the successful aspects and the critical points which are to be improved. Thus, evaluation is related to teaching, in the sense of offering information about the quality of teaching, about the oportunity of the manner in which the content of instruction is determined, organized and achieved about the value of the teaching methodologies and and the manner in which the teaching activities govern the evaluation activities. It is related to learning by offering information regarding the pupils' learning activities. By means of these information, the control of the learning activity will be achieved permanently. This fact can be performed by respecting two fundamental principles for the achievement of the formative evaluation: the check of the school results should be done permanently; in order to achieve this, evaluation methods and instruments have been diversified, the traditional ones being completed with alternative methods which lay the emphasis on the evaluation of pupils' competences; the second principle implies the survey character of the traditional evaluation, by performing a evaluation of all pupils and the focus on the essential content elements which ensure the development of competences.

### **3. Didactic Paradigms in the Teaching of Foreign Languages at Early Ages**

Diverse modalities and strategies of foreign languages active and interactive learning at early ages have been identified in the specialty literature.

The analysis of the development of the new paradigms of foreign languages teaching and learning allowed us to deduce the following previsions as projective foundations for the foreign languages learning activities:

- the learning of foreign language has an active and interactive character;
- the learning of foreign languages is based on the forming of communication competences;
- the creation of motivational situations is an obligatory component of any didactic strategy of teaching-learning foreign languages .

During the last decennies, the trend in teaching/ learning foreign languages especially at early and very early ages laid the emphasis on *communicative language teaching*. The emphasis is laid on all the components of the communication capacity, beyond the limits of grammar and linguistics.

In the theory of the *communicative language teaching* little attention is given to grammar rules. The characteristics of the CLT are:

- *the theory of language*: the language is a system of expressing meanings, the interaction of the primary function and of communication;
- *the theory of study*: activities which imply real communication, the achievement of significant tasks, the use of significant language;
- *objectives*: they will reflect the pupil's needs. Will include both functional skills and linguistic objectives;
- *the curricula*: will include all/some structural functions, will be guided by pupil's needs;
- *type of activities*: involves pupils in communication, contains processes like information exchange, the discussion of the meaning and of interaction;
- *pupil's role* : participant in the discussion;
- *teacher's role* : facilitates the communication process;
- *role of the materials* : primary role in promoting the use of the communicative language.

A very important role in the foreign language acquisition at preschool and primary school pupils is taken by group learning. The construction of a correlation between the psychosocial connections and the cognitive structure of the group creates progress resources in learning for all pupils.

Social interaction signifies a reciprocal action of cognitive, social and affective influence within the groups. In the social psychology, an interaction is dynamic relation of communication and information exchange between two or more individuals, which depend on the socio-cognitive influences, behaviours and conflicts developed within the group .

Since the interpersonal interaction is based on the mutual influence and on the cognitive, affective-emotional and social verbal or non-verbal exchanges, it also has a therapeutic value for the group members because of the approval, transfer, adaptation, balance, attitudes and convictions formation, self-evaluations of cognitive schemes and of personality traits, the education of will and attention processes taking place etc. The participation to interaction within the group can be based on the following criteria: what is given, what is received, who initiates the dialogue, what type of exchanges are performed, who answers, who asks, who approves, who disapproves etc.

The advantages of the teaching/learning foreign languages through play are: the imitation, its capacity of transmitting the cultural elements, its character of a socialization instrument. These allow the child/pupil to express himself in a foreign language without constraints, develop a spontaneous atmosphere which favours the updating of previous knowledge, develop aptitudes and attitudes and have cognitive and affective advantages, by encouraging the critical spirit, the intelligence, the motivation, the observation etc.

The technologies (television, video, computer) contribute to the attainment of the communication objectives.

The information and communication technologies are analyzed first as an integrating part of the socialization process, since it offers people access to knowledge,

information and media; on the other hand, they are involved in the daily life, facilitating the interpersonal communication. To this effect, they develop several types of interactions:

- ensure support in achieving some technical individual activities (robotics, automation) and intellectual (modelling, simulation, graphic representation, translating, text correction);
- favours a rapid communication (e-mail, electronic conferences and electronic chat);
- facilitates the individual interaction with knowledge (documents consulting, data bases consulting, theme search, videography, etc.).

The advantages offered by the informational technologies in developing knowledge, as a means of scientific communication, of improving knowledge, of developing the information and the process of producing information are based on the interactions and the cultural level of the social group which uses technology, the manner in which connections are established among the members of the group.

“The traditional pedagogical supports are not abolished but combined with the new technical supports. The technical innovation “absorbs” in a specific way the classical pedagogical instruments, harmonizing it with the new exigencies” (Cucuş, 2006: 189).

The multimedia strategies “have a great potential for disseminating information, for an efficient learning and developing of education. This potential will be achieved only in case these technologies help in applying the didactic strategies. In order to be efficient, especially in less developed countries, ICT should be combined with traditional technologies such as books, radio and should be largely applied in the teachers’ formative courses” (Semenev, 2005: 5).

The technology combines different modalities of presentation (plurisensory reception):

- combines the static with the dynamic one;
- combines the static/dynamic image with the sound;
- both (image and sound) can be combined in video recording and reproducing;
- combines the image and sound with digital photography (photography projection on the screen – bugs);
- combines the image with a text or the text with graphic elements;
- digital television.

Using didactic strategies based on multimedia in the didactic activity, we can perform teaching by combining different manners of presentation, appropriate to different learning styles.

## **Conclusions**

A foreign language is assimilated since early ages along with the formation of the basic competences – the communication, the writing and mathematical calculus abilities.

Within the multitude of methods, procedures and techniques of instruction which develop incessantly, a permanent challenging issue is represented by the efficient, contextual combination of individual strategies with the cooperation, group learning and independent work ones.

**References**

- Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București, Ed. Aramis, 2002
- Cucoș, C., *Informaticizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării*, Iași, Ed. Polirom, 2006
- Cerghit, I.; Neacșu, I.; Negreț-Dobridor, I.; Pânișoară, I.O., *Prelegeri pedagogice*, Iași, Ed. Polirom, 2001
- Păun, E.; Potolea, D. (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Ed. Polirom, 2002
- Semenov, A., *Information and Communication Technologies In Schools – A Handbook for Teachers (How ICT can Create New, Open Learning Environments)*, Division of Higher Education, UNESCO disponibil la <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028e.pdf>.